



**Московский государственный областной университет
Региональная общественная организация
«Московское областное общество психологов» -
региональное отделение Российского психологического общества**

ПРОГРАММА ВЫСТУПЛЕНИЙ

на

**Международной научно-практической конференции
«Психология этнокультурного образования»**

Конференция проводится в рамках VII Левитовских чтений
факультета психологии
Московского государственного областного университета

Организаторы:

- факультет психологии МГОУ (г. Москва);
- Московское областное общество психологов.

Москва, 18 – 19 апреля 2012 года

СЕКЦИЯ 1. «ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

Председатель:

Заведующий кафедрой общей и педагогической психологии,
кандидат психологических наук, профессор **Резванцева Марина Олеговна.**

СЕКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:

1. *«Изучение социальных компонентов оценивания»*
к.психол.н., профессор Резванцева М.О.
2. *«Психологические проблемы «дистантных» семей»*
д.психол.н., профессор Сорокоумова Е.А.;
аспирант МГГУ им. М.А. Шолохова Цынцарь А.Л.
3. *«Толерантность: социально-психологическая устойчивость к культурному многообразию мира»*
к.психол.н., доцент Мустафина В.С.
4. *«Проблема детско-родительских отношений и благополучия ребенка в семье»*
к.психол.н., доцент Дейниченко Л.Б.
5. *«Использование методов многомерной статистики для оценки психологического климата в коллективе»*
к.психол.н., доцент Губанов А.В.
6. *«Этнопсихологические детерминанты развития личности»*
к.психол.н., доцент Мишина М.М.
7. *«К вопросу о проблеме самоопределения в условиях мультикультурной среды»*
научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт семьи и воспитания» Мутасов Р.Ю.
8. *«К проблеме этнокультурного образования в системе дополнительного образования современного вуза»*
к.психол.н., доцент Колесник Н.Т.
9. *«Семья как детерминирующая система развития личности»*
к.психол.н., доцент Григорьева С.И.
«Проблема становления отношения к оценке успеваемости у подростков разных этнических групп»
ст.препод. Чумичёва И. В.
10. *«Психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития младших школьников с учетом этнокультурных особенностей (на примере Республики Тыва)»*
доцент кафедры психологии и акмеологии образования Тувинского государственного университета Назын-оол М.В.
11. *«Психолого-педагогические и этнокультурные аспекты сотрудничества вузов России и Казахстана»*
д.психол.н., профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета Филатова А. Ф.,
аспирант кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета Пашенко Н. А.
12. *«Психология воспитания традиционного импровизатора в этнокультурной среде»* **член-корр. МАНПО, член-корр. РАЕ, Заслуженный деятель науки и образования, д.п.н., профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов Бекмухамедов Б. М.**

13. *«Некоторые особенности психолого-этнокультурологического аспекта ноогуманистической педагогики»*
член-корр. МАНПО, профессор РАЕ, Заслуженный деятель науки и образования, к.п.н., доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, докторант Шиндаулова Р. Б.

СЕКЦИЯ АСПИРАНТОВ, СОИСКАТЕЛЕЙ:

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Резванцева М.О.

1. *«Изучение тревожности школьников в учебном процессе»*
соискатель Бочева Н.А.
2. *«Исследование потребности в общении у подростков сельских и городских семей»*
аспирантка Демьянова А.В.
3. *«Влияние типов семьи на формирование самооценки подростков и юношей»*
аспирантка Целикова М.Я.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Шабельников В.К.

4. *«Исследование социального интеллекта старших школьников в зависимости от типа семьи»*
аспирантка Лимаева Ю.В.
5. *«Изучение психологических особенностей студентов технических и гуманитарных специальностей»*
аспирантка Резванцева А.Б.
6. *«Влияние типа включенности в семью на адаптацию студентов к обучению в техническом ВУЗе»*
соискатель Никитина В.В.

СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ:

1. *«Проблема внимания в психологии»*
студентка Головова А.А., факультет психологии.
2. *«Агрессивность в подростковом возрасте»*
студентка Тарасова А.Ю., факультет психологии
3. *«Проблема исследования сна и сновидений в психологии»*
студентка Хрупова А.Н., факультет психологии.
4. *«Влияние восприятия на мыслительный процесс»*
студентка Сухова В.Д., факультет психологии.
5. *«Влияние воображения на развитие творческих способностей детей»*
студентка Черепенникова А.В., факультет психологии.
6. *«Взаимосвязь восприятия и представления»*
студентка Козуб Е.В., факультет психологии.
7. *«Психологические причины страхов»*
студентка Викторова А.С., факультет психологии.
8. *«Проблема взаимосвязи мышления и речи в психологии»*
студентка Воробьева Ю.Ю., факультет психологии.
9. *«Взаимосвязь темперамента и характера»*
студентка Селищева И.Е., факультет психологии.
10. *«Влияние эмоций на восприятие окружающего мира»*
студентка Смирнова Е.В., факультет психологии.
11. *«Концепции развития личности в психологии»*
студентка Синицына Н.А., факультет психологии.

СЕКЦИЯ 2. «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ»

Председатель:

заведующий кафедрой социальной психологии,
доктор психологических наук, профессор **Шульга Татьяна Ивановна.**

СЕКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:

1. *«Современные подходы к разработке программ оказания помощи при межличностном взаимодействии субъектам образовательного процесса»*
зав. кафедрой, д. психол.н., профессор Шульга Т. И.
2. *«Социально-психологические виды отягощенного поведения личности в межличностном общении»*
д. психол. н., доцент Евенко С. Л.
3. *«Особенности эмоционального восприятия в межличностном взаимодействии»*
к. психол.н., доцент Зотова Л. Э.
4. *«Психологические проблемы межличностного взаимодействия при переходе от педагогической к управленческой деятельности»*
к. психол.н., доцент Филинкова Е. Б.
5. *«Доверие и недоверие. Опыт психологической работы»*
к. психол.н., доцент Жучкова С. Е.
6. *«Представления педагогов о межличностных отношениях в педколлективе»*
к. психол.н., доцент Плахотникова И. В.
7. *«Практическая психология в школах России и Великобритании: опыт, тенденции, перспективы развития»*
ст. препод. Орлова О.В.
8. *«Особенности подготовки студентов к межкультурному взаимодействию»*
доцент Курского института социального образования КИСО (филиал) РГСУ Непочатых Е.П.
9. *«Особенности этнического самосознания русских, африканских и казахских студентов»*
ст. препод. кафедры практической психологии ОГПУ Стрелков А.О.

СЕКЦИЯ АСПИРАНТОВ, СОИСКАТЕЛЕЙ:

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Филинкова Е.Б.

1. *«Ценности современных руководителей»*
аспирант Борисова Е. Л.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.

2. *«Особенности выбора аспирантами научной деятельности»*
аспирант Карнаух Н.С.
3. *«Представления о себе лидеров студенческого актива»*
аспирант Чугунова Е.С.
4. *«Реклама как фактор, влияющий на эмоциональную составляющую потребительского поведения студентов»*
аспирант Уркина А. А.
5. *«Детско-родительская адаптация в замещающих семьях»*
аспирант Татаренко Д.Д.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Орлова Е.А.

6. «Групповые формы работы по формированию у старших подростков психологической готовности к выбору профиля обучения»

соискатель Щукина О.Э.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Филатова А.Ф.

7. «Исследование социального статуса и ценностных ориентаций кадетов Омского кадетского корпуса в этнокультурной среде»

Дмитриева Н. А., соискатель кафедры практической психологии ОмГПУ, педагог-психолог ОКК

СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ:

Научный руководитель к.психол.н., доцент Филинкова Е.Б.

1. «Представления учителей о деятельности руководителя школы»

Князева И., факультет психологии.

2. «Особенности отношений учеников к учителю и предмету»

Миронова В., факультет психологии.

3. «Представления преподавателей об управленческой деятельности в вузе»

Смуглова Д., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Плехотникова И.В.

4. «Особенности восприятия образа родителей старшеклассниками разных этнических групп»

Корнилова О., факультет психологии.

5. «Особенности отношения к семье и детям женщин, находящихся в исправительных учреждениях»

Лаврова И., факультет психологии.

6. «Представления о семье молодых людей разных возрастных групп»

Русскова Ю., факультет психологии.

7. «Особенности стратегий в преодолении профессионального стресса»

Шарыгина А., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Зотова Л.Э.

8. «Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и способов психологической защиты подростков»

Андрюнина Т., факультет психологии.

9. «Психологическая готовность молодежи к браку»

Лебедева Н., факультет психологии.

10. «Отношение к здоровью представителей разных возрастных групп»

Ушакова М., факультет психологии.

11. «Возрастная динамика представлений об идеальной семье у москвичей»

Кравченко Я., факультет психологии.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.

12. «Взаимосвязь уровня притязаний и самооценки у подростков и старших школьников»

Анашкина Д., факультет психологии.

13. «Взаимосвязь и стратегии поведения в конфликте у подростков»

Молоденева С., факультет психологии.

14. «Взаимосвязь восприятия рекламы и ценностей молодежи»

Новикова Н., факультет психологии.

15. *«Особенности образа будущего Я у подростков из неполных семей»*

Остапенко Д., факультет психологии.

16. *«Интуитивная атрибуция личностных качества студентов разных факультетов»*

Федулова М., факультет психологии.

Научный руководитель: д.психол.н., доцент Евенко С.Л.

17. *«Особенности ценностно-смысловой сферы спортсменов-экстремалов»*

Ермолаева Н., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Краева М.Ю.

18. *«Представления молодежи о ролевых ожиданиях в добрачный период»*

Коровина (Пискарева) Н., факультет психологии.

19. *«Психологические особенности асертивного поведения подростков»*

Литовченко Ю., факультет психологии.

20. *«Социально-психологические особенности работы с детьми-инвалидами»*

Саушкина А., факультет психологии.

21. *«Проблемы подросткового суицида»*

Фокина Л., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Кирсанова В.Г.

22. *«Особенности переживаний террористической угрозы молодежью»*

Диасамидзе А., факультет психологии.

23. *«Механизм совладания как регулятор конфликта во взаимоотношениях со значимым «другим» представителем другой этнокультурной среды»*

Луева М.В., факультет педагогики и психологии МПГУ.

СЕКЦИЯ 3. «ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Председатель:

заведующий кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности, доктор психологических наук, профессор **Булгаков Александр Владимирович.**

СЕКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:

д. психол. н., профессор Орлова Е.А.

1. *«Кросскультурный анализ стратегий выбора в контексте проектной деятельности»*

к. психол. н., доцент Климова Е.М.

2. *«Проектный метод в подготовке специалистов этнокультурного образования»*

к. п. н., доцент Киселева Е.А.

3. *«Психологические условия успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду»*

к. психол. н., доцент Сечко А.В.

4. *«Подготовка специалистов к проектной деятельности»*

к. психол. н., доцент Алексеева Т.В.

5. *«Коммуникативная компетентность студента в свете современных тенденций образования»*

к. психол. н., доцент Козьяков Р.В.

6. *«Профессиональное самоопределение выпускников средних школ Северного Кавказа как психологическая и этнокультурная проблема»*

к. психол. н., доцент Камышанов А.А.

7. *«Психология семьи с неадекватной родительской позицией»*

д.п.н., профессор Клейберг Ю.А.

8. *«Перспективы проективных технологий в процессе личностно-профессиональной экспертизы кадров»*

д.психол.н. профессор Носс И.Н.

9. *«Пути преодоления страхов младших школьников в учебной деятельности»*

ст.пр. Миляева А.К.

10. *«Мотивация выбора туристами этнокультурного отдыха в России и за рубежом»*

к. психол. н., доцент Мысин О.И.

11. *«Использование виртуальной образовательной среды в преподавании психологии»*

к. психол. н., доцент Славгородская Е.Л.

12. *«Этнокультурные особенности представлений студентов о карьере»*

к. психол. н., доцент Уварова Л.В.

13. *«Научная школа Н.Д.Левитова»*

к.психол.н., доцент Шеляховская Н.К.

СЕКЦИЯ АСПИРАНТОВ:

Научный руководитель к.биол.н, профессор Волков Б.С.

1. *«Развитие психологической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста»*

аспирант Садомова Н.

СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ:

Научный руководитель: д. психол.н, профессор Орлова Е.А

1. *«Особенности личностных характеристик и стрессоустойчивости различных эмоциогенных профессий»*

Шахова О.П., факультет психологии.

2. *«Особенности профессиональной мотивации журналистов с различной формой занятости»*

Зубакина Е.А., факультет психологии.

Научный руководитель: к. психол.н, доцент Сечко А.В.

3. *«Взаимосвязь стилей управленческой деятельности и личных характеристик руководителя»*

Отставнов И.Д., факультет психологии.

4. *«Личностные особенности мастера, как детерминанта субъективной удовлетворённости деятельности операторов конвейерного производства»*

Каштанова Н.Н., факультет психологии.

Научный руководитель: к.биол.н, профессор Волков Б.С.

5. *«Конфликты учителя с учащимися подросткового возраста»*

Горбачева Е.П., ФТП

6. *«Особенности конфликтных ситуаций, возникающие при работе учащегося с домашним заданием»*

Лебедева Е.А., ФТП

7. *«Особенности адаптации учащихся к условиям школьного обучения»*

Шербан И.Ю., ФТП

8. *«Профессиональное выгорание»*

Бутеева А., ФФК

9. *«Педагогические барьеры общения»*

Баранникова К., Козлова О., ФФК

Научный руководитель: к. психол. н., доцент Алексеева Т.В.

10. *«Влияние успеха и не успеха на формирование самооценки подростков»*

Жукова В., фил. фак.

11. *«Невербальные коммуникации в общении подростков»*

Красильникова П., фил. фак.

Научный руководитель: ст.препод. Миляева А.К.

12. *«Профессиональное выгорание»*

Бутеева А., ФФК.

13. *«Педагогические барьеры общения»*

Баранникова К., Козлова О., ФФК.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Камышианов А.А.

14. *«Преодоление кризисов в браке»*

Сиротина А.С., экон. фак.

15. *«Особенности эмоциональной сферы подростка»*

Кулсагатова А.З., экон. фак.

16. *«Этнокультурные проблемы подросткового возраста в мегаполисе»*

Шахмамедова А.Р., Ремизова А.А., Юнг Р.Ю., экон.фак.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Славгородская Е.Л.

17. *«Этические проблемы психологических исследований»*

Калинин О., ФМФ.

18. *«Психологическая интерпретация цвета»*

Козеева М., экон. фак.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Мысин О.И.

19. *«Профессиональные компетенции менеджера по туризму»*

Сикстова С., геогр. фак.

20. *«Мотивы выбора профессии старшими школьниками»*

Барышева С., геогр. фак.

21. *«Структура мотивации современного подростка»*

Латышева А., геогр. фак.

Научный руководитель: д.психол.н., профессор Носс И.Н.

22. *«Разработка профессиограммы персонала»*

Шаталов П., факультет психологии.

23. *«Особенности поведения сотрудников в нестандартных ситуациях»*

Григорьева Е., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Уварова Л.В.

24. *«Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и стрессоустойчивости руководителей среднего звена»*

Карпова Т., факультет психологии.

25. *«Взаимосвязь типа корпоративной культуры и уровня культурности сотрудников организации»*

Созинова С., факультет психологии.

26. *«Стресс и предпочитаемые копинг-стратегии медицинских работников соматического и психиатрического профилей»*

Новикова З., факультет психологии.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Хорошева О.В.

27. *«Психология художественно-эстетического воспитания детей среднего школьного возраста»*

Сидорова Д., ист. фак.

28. *«Агрессивное поведение в подростковом возрасте»*

Сапрыкина А., ист. фак.

29. *«Психология предрассудков»*

Трогохин И., ист. фак.

30. *«Мотивация студентов в изучении истории»*

Бондаренко М.В., ист. фак.

31. *«Поведение футбольных фанатов»*

Борбышов А.А., ист. фак.

32. *«Агрессия футбольных фанатов как социальное явление»*

Кульчицкий П.В., ист. фак.

СЕКЦИЯ 4. «КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП»

Председатель:

заведующий кафедрой психологического консультирования кандидат психологических наук, профессор **Кузовкин Виктор Владимирович**.

Выступления:

1. *«Клиентоцентрированный подход К.Роджерса как психотехническая система»*

Кузовкин Виктор Владимирович, к.психол.н., доцент, заведующий кафедрой психологического консультирования.

2. *«Безусловная установка в мультикультуральном консультировании»*

Роберт Ли - ученик и коллега Карла Роджерса, один из ко-основателей (вместе с К. Роджерсом) Центра изучения человека в г. Ла Хойа (Калифорния, США), выдающийся клиентоцентрированный психотерапевт, автор ряда оригинальных представлений и способов практической реализации в терапевтическом контакте безусловного позитивного принятия, конгруэнтности и эмпатии.

3. *«Человекоцентрированный подход за пределами психотерапии»*

Колпачников Вениамин Валентинович - вице-президент Российского Общества человекоцентрированного подхода, член Совета Общества, учредитель, член Центра изучения человека - международного центра человекоцентрированного подхода (г. Ла Хойя, Калифорния, США), со-организатор XI Международного форума по человекоцентрированному подходу (Ершово, Россия), доцент кафедры психологии личности факультета психологии Высшей школы экономики.

СЕКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:

1. *«Групповая клиентоцентрированная психотерапия как средство преодоления тревожности у людей с пищевой зависимостью»*

к.психол.н., профессор Кузовкин В.В.;
студент Медведева Е.С., факультета психологии.

2. *«Особенности психологического исследования процесса психологического консультирования и психотерапии»*

к.психол.н., доцент Жмурин И.Е.

3. *«Особенности обучения психологов-консультантов»*

доцент Скоробогатова Н.А.

4. *«Этнокультурные аспекты конфликта в семье»*

к.психол.н., доцент Богатырева М.Б.

5. *«Снижение высокого уровня тревожности у детей 5 - 6 лет методом семейного консультирования»*

к.психол.н., доцент Богатырева М.Б.;

психолог детско-юношеского клуба «Искра» г. Мытищи МО Кириллова А.В.

6. *«Особенности психопрофилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних»*

ст. препод. Манахов С.В.;

ведущий педагог-психолог Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ариадна» Иванов С.Г.

7. *«Психологические механизмы эффективности танцевально-двигательной терапии»*

асс. Стрельцова О.В.

8. *«Эмоциональное выгорание у психологов-консультантов на телефоне экстренной психологической помощи»*

ассист. Филипенкова М.С.

СЕКЦИЯ МАГИСТРАНТОВ:

1. *«Некоторые аспекты опыта прохождения научно-исследовательской практики в рамках магистерской подготовки по научной специальности "Психологическое консультирование»*

магистрант Ночевкина А.И., факультет психологии.

2. *«Азиато-Американская психологическая Ассоциация: проблемы этнического меньшинства и способы их решения»*

магистрант Тролле Д.А., факультет психологии.

3. *«Влияние конфликтных супружеских отношений на формирование родительского поведения»*

магистрант Давыдова И.В.

СЕКЦИЯ 5. «РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА»

СЕКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Председатель

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики Фирсов Михаил Васильевич

1. *«Предметная область социальной работы в контексте образовательного пространства: опыт реализации международного проекта Темпус «Tuning Russia»*

д.и.н., профессор Фирсов М.В., зав.кафедрой социальной работы и социальной педагогики;

д.ф.н., профессор Наместникова И.В.;

к.ф.н. доцент Студенова Е.Г.

2. *«Н.И.Новиков о семейном воспитании»*

д.п.н., профессор Беляев В.И.

3. *«Научно-методологический семинар как пространство развития у аспирантов аналитической и исследовательской компетенций»*

д.п.н., профессор Рябкова Н.Г.

4. *«Эстетический компонент в системе подготовки специалистов профессий социоэкономического типа»*

д.п.н., профессор Сморгачева В.П.

5. *«Формирование гражданского общества в современной России»*

к.и.н., доцент Онищенко Е.В.

6. *«Эмоции человека в педагогическом взаимодействии: этнокультурный аспект»*

к.п.н., доцент Рачковская Н.А.

7. *«Особенности деятельности социального педагога в сфере досуга»*

к.п.н., доцент Минаков О.Д.

8. *«Профессиональное обучение студентов в условиях модернизации российского образования»*

к. м. н., доцент Коренева М.Р.

9. *«Актуализация профессионально-этической культуры будущего социального педагога в процессе прохождения практики: институциональный аспект»*

ст. препод. Танвель И.В.

СЕКЦИЯ МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ И ДОКТОРАНТОВ

Председатель:

профессор, доктор педагогических наук **Рябкова Нина Геннадьевна**

Магистранты:

Научный руководитель: д.п., профессор Рябкова Н.Г.

1. *«Межкультурная адаптация японских школьников при посольстве Японии на территории Российской Федерации в г. Москве»*

магистрант Абдурахманова А.

2. *«Социально-педагогическое сопровождение преодоления проявлений отклоняющегося поведения у дошкольников»*

магистрант Огарь М.

3. *«Диагностика и выявление творческой направленности у дошкольников»*

магистрант Сергина А.

Аспиранты:

Научный руководитель: д.п.н., профессор Беляев В.И.

1. *«Научно-методические основы формирования социальных компетенций у выпускников школ-интернатов»*

аспирант Хорошко Л.В.

Научный руководитель: д.п.н., профессор Рябкова Н.Г.

2. *«Программа становления гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы»*

аспирант Червякова И.С.

3. *«Проектная деятельность как условие эффективности формирования гражданской позиции студентов колледжа»*

аспирант Радионова Т.И.

Научный руководитель д.ф.н., профессор Наместникова И.В.

4. «Формирование филантропизма как направления философии и педагогики в Германии 2-ой половины 18 века»

аспирант Медведева И.Н.

5. «Значение педагогических идей испанского гуманиста- философа Хуана Луиса Вивеса для современности»

аспирант т Большедонова Н.С.

6. «Воспитание детей-сирот на примере Елизаветинской женской гимназии 1880-1917 гг.»

аспирант Лотыш А.В.

Научный руководитель: д.п.н., профессор Сморгочка В.П.

7. «Проблемы взаимодействия педагогов с родителями в общеобразовательной школе»

аспирант Донцова О. С.

Научный руководитель: д.и.н., профессор Фирсов М.В.

8. «Социально-педагогические подходы в теории общественного призрения конца 19 века»

аспирант Тарент А.Г.

Докторанты:

Научный руководитель: д.п.н., профессор Рябкова Н.Г.

1. «Темпоральность личностного образа учителя в контексте модернизаций: историко-педагогический аспект»

докторант Цветкова В.Е.

СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ:

Научный руководитель: д. ф.н. профессор Наместникова И.В.

1. «Перспективы социального образования в рамках Болонского процесса»

Лебедева Н., Игнатова Н., факультет психологии.

2. «Роль иностранного языка в освоении образовательной программы бакалавриат»

Штралер И., факультет психологии.

3. «Болонский процесс, его влияние на внешнюю и внутреннюю мобильность студентов»

Штралер Е., факультет психологии.

4. «Социальная работа как личностно-помогающая профессия»

Комиссарова К., факультет психологии.

5. «Проблемы современного университетского образования глазами студента»

Кузнецова Е., факультет психологии.

6. «Шансы и риски обучения бакалавров социальной работы в рамках Болонского процесса»

Рычкова И., факультет психологии.

7. «Сюжеты учебно-ознакомительной практики: сравнительный анализ»

Шевченко В., факультет психологии.

8. «Роль самостоятельной работы студента в учебном процессе»

Ильминская Т., факультет психологии.

Научный руководитель: д. п.н., профессор Рябкова Н.Г.

9. «Профессиональное выгорание социального педагога»

Кондакова И., факультет психологии.

10. *«Этика взаимоотношений социального педагога с осужденными подростками в условиях колонии»*

Амелина И., факультет психологии.

11. *«Влияние СМИ на проявление агрессивного поведения у детей и подростков»*

Воронцова О., факультет психологии.

12. *«Деятельность социального педагога по профилактике алкогольной зависимости среди детей и подростков образовательного учреждения»*

Перешивко М., факультет психологии.

13. *«Социализация слепоглухонемых детей, проживающих в условиях специального интерната»*

Митрайкина М., факультет психологии.

Научный руководитель: д.п.н., профессор Сморчкова В.П.

14. *«Педагогические возможности групповой формы работы «Костёр» во временном детском коллективе»*

Анастаскина Ю., факультет психологии.

Научный руководитель: д.п.н., профессор Беляев В.И.

15. *«Воспитательная функция родного языка в социально-педагогической работе с подростками»*

Балбекова В., факультет психологии.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Рачковская Н.А.

16. *«Организация социально-педагогического тренинга с подростками в реабилитационном центре»*

Смирнов А., факультет психологии.

17. *«Технологии социальной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности»*

Пушкарева Н., факультет психологии.

18. *«Технологии социальной работы в кризисных центрах для женщин»*

Юнкерова Н., факультет психологии.

Научный руководитель: ст. препод. Танвель И.В.

19. *«Технологии помощи молодежи в современном российском обществе»*

Вашкевич Н., факультет психологии.

20. *«Развитие стратегий активной старости в социальной работе»*

Мироненко М., Казакова Л., факультет психологии.

21. *«Отечественная социальная работа в период с середины 1941 до конца 1960-х годов»*

Евтеева Я., факультет психологии.

РАЗДЕЛ 1.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Бекмухамедов Б. М.,
член-корр. МАНПО, член-корр. РАЕ,
заслуженный деятель науки и образования,
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики
Российского университета дружбы народов

Психология воспитания традиционного импровизатора в этнокультурной среде

Бытование традиционного импровизирования наряду со специфическими условиями его функционирования, представляет определенный интерес в плане изучения мотивационных, содержательных и операциональных уровней передачи этого опыта.

Мотивационный уровень – этнокультурная среда в многообразии ее традиций, обрядов, стилей, школ и направлений. К мотивационному фактору в развитии импровизационной культуры народа следует отнести установку и настроенность общественности на творчество; содержание высококонцентрированных художественно-эстетических потребностей и вкусов народа, его желание сохранить и донести до потомков непреходящую ценность самобытной музыкальной культуры; склонность казаха-степняка к художественно-эмоциональному, поэтически-окрашенному восприятию и видению мира.

Содержательный уровень анализа импровизаторской традиции должен исходить из существа композиционной структуры казахского домбрового кюя и народной песни. Своеобразие формообразование кюя, например, во многом перекликаются с принципами как западного, так и восточного типов музицирования. Так, в основе интонационного развития главного тематического ядра в восточных жанрах мукамах, макомах, мугамах и рагах и казахского кюя можно уследить метод «наслаивания», «обрастания» [3, 71-86], создающего иллюзию не вертикально-горизонтального развития, а незамкнутого круга, в котором развитие подчинено движению по спирали вверх (от низких регистровых зон к высоким). Непрерывное развитие, остигатность, способствующие разворачиванию и развертыванию музыкальной мысли во времени, образуют на своем ходу вариантность различных элементов музыкальной выразительности (ритм, интонация, лад, тематизм). Подобный метод интонационно-тематического развития присущ многим жанрам профессиональной музыки народов Азии и Востока, названных А.Юсфиным «монологическими формами непрерывного развертывания» [4].

Постоянное возвращение к устойчивому тематическому элементу, как готовому блоку-стереотипу, дает возможность кюйши обдумать каждый новый предстоящий «уход» на более развитом тематическом уровне. Именно этот метод тематического развития, обуславливающий многократное возвращение к исходному ядру, является необходимой предпосылкой возникновения импровизационности на уровне формообразования. Безусловно, что вариантность композиционной структуры кюя не может не повлечь за собой и вариантности тематизма, ритмоинтонационных и ладовых моделей. Регламентация и контроль за «вращением и раскручиванием» музыкальной мысли «вокруг своей оси», осуществляется двумя соображениями, оберегающими ее от механической цитатности. Во-первых, это *образ-идеал* музыканта, чувствующего и каждый раз переживающего все новые и новые грани одной и той же мысли. Медитация позволяет глубже вникнуть в эту мысль и приблизиться к образу-идеалу. Во-вторых, повторы, цитируемые многократно, пусть даже с

максимальной точностью, все равно не вызывают ощущения механической задолбленности, т.к. процессуальность средств художественной выразительности кюя с удивительной точностью рассчитаны на психологию восприятия слушателей.

Содержательный уровень анализа песенной культуры связан с формообразующими, ладовыми, метроритмическими особенностями жанра [1]. Органическая взаимосвязь формообразующих и метроритмических характеристик в казахской песне напрямую связаны с особенностями поэтического творчества народа, закономерностями стихосложения. В казахской песенной культуре встречаются образцы с четко очерченной архитектурой, где форма воспринимается не как процесс, а как структура. Однако, структура песни большей частью не подвержена симметричному делению на четное количество тактов, что характерно для западноевропейской песенной традиции, а исходит, скорее, из существа образно-эмоционального состояния исполнителя, широты импульсов дыхания, свободы артикуляционно-фразировочных построений. Поэтому большинство казахских народных песен характеризуются свободным построением формы, частой сменой метроритма, ладовых устоев, обилием междометий, фермат, темповых сдвигов и др. агогических средств художественной выразительности [2].

Сформировавшийся образ-идеал являлся и ориентиром, которому неотступно следовал художник в поисках творческого самовыражения, и мощным генератором вариативности музыкального мышления. В свою очередь, стремление к постижению новых форм музыкальной речи, как процесса, требовало и новых форм самовыражения. Данный образ-идеал, являясь кульминацией, апогеем творческих поисков музыканта, заставлял на этом пути обнажать и постоянно совершенствовать психологические механизмы процесса творчества. Поэтому, последние, представляющие собой одну из наиболее важных сторон проблемы, стоят особняком и требуют своего изучения в тесной связи с особенностями музыкального мышления традиционного исполнителя. Эта часть анализа, подразумевающая ответ на вопрос «как формировался традиционный импровизатор?» составляет его *операциональный* уровень.

Многие видные кюйши, обладая прекрасными исполнительскими и артистическими данными, демонстрировали подлинное мастерство профессионалов-импровизаторов. Таковыми, например, были Курмангазы, Даулеткерей, Дина, Таттимбет, Сугур, Туркеш, Ыхлас, Мадии, Тока и др. Эти мастера блестяще владели искусством игры на домбре, сами сочиняли кюй, обладали интерпретаторскими способностями, великолепно импровизировали. Владение «кодом» культуры, знание исторических сведений, преданий, легенд, устного поэтического творчества, дает основание считать их подлинными носителями традиционной культуры народа.

Безусловно, что комплекс вышеперечисленных качеств импровизатора предполагал наличие незаурядных музыкальных способностей: острого музыкального слуха, живого воображения и восприятия, отличной памяти, крепких музыкально-исполнительских навыков и умений, которые специфически формировались и развивались в этнокультурной среде. В связи с этим закономерно встает вопрос: что способствовало достижению такого результата в условиях бесписьменной традиции? Каковы же были особенности системы передачи искусства импровизации, и какие методические принципы были положены в ее основу?

Сведения о традиционной устной культуре, дошедшие до нас, свидетельствуют о несомненной важности в традиционном музицировании особого типа внимания, установки на восприятие. Такая специфика внимания, составляющая значительную часть вообще «культуры восприятия» была предметом специального обучения традиционного импровизатора. Поскольку устный метод функционирования музыкального творчества не позволял его жесткой фиксации, то музыканту приходилось запоминать его наизусть и хранить в памяти долгие годы. Память, также как и внимание, была одной из важнейших

сторон бытования устного музицирования. Формированию особого типа памяти традиционного музыканта способствовала среда, воспитывавшая, «удобрявшая» все основные виды и подсистемы памяти в онтогенезе. Ее становление сызмальства сопряжено с мировоззренческими представлениями и потребностями субъекта. У традиционного музыканта круг этих представлений расширяется и уточняется также и коррективами интерпретаций, привносимых другими исполнителями. После того, как субъект осознанно сориентирован на запоминание, то здесь помимо логического, обязательно включается механизм образно-ассоциативного и *эмоционального* запоминания. Аксакалы полагают, что в развитии феноменальной памяти, традиционные импровизаторы пользовались максимальной включенностью комплекса органов чувств. И если все (по возможности) компоненты этого комплекса слиты воедино, то воспринимаемая на этих уровнях информация отличалась полнотой и глубиной содержания и, очевидно, прочно хранилась в долговременной памяти. Огромное значение имеет выработка навыков точного, быстрого и прочного запоминания музыкального материала за счет возникновения ярких эмоциональных переживаний, вызываемых любимейшей музыкой. При этом, чем выше степень эмоционального возбуждения в процессе восприятия музыки, тем глубже и дольше хранится музыкальная информация в памяти музыканта. Поэтому традиционные устазы (учителя) всегда уделяли большое внимание эмоциональному содержанию преподаваемого музыкального материала. Это достигалось тем, что процесс обучения содержал в себе не просто показ выразительного исполнения какого-либо кюя, но, прежде всего, организацию самого акта музицирования – *общение, духовный контакт*, в ходе которого на высоком эмоциональном уровне рождался его контекст. Последний заключал в себе художественно-образную или поэтическую программу в инструментальных жанрах, это: история, легенда, предание, притча, анекдот или забавный случай, сведения об интерпретациях этого кюя видными музыкантами, собственная версия услышанного, показ аппликатурно-штрихового мастерства и т.д.

Таким образом, операциональный уровень анализа искусства импровизации выявляет картину формирования у музыканта устной традиции особого типа протекания психических процессов, свойств и состояний: феноменальную память, основанную на эмоциональном восприятии и переживании, установку на целостное постижение произведения, эмоциональную лабильность, специфику музыкальных способностей (обостренное чувства ритма, своеобразие ладового мышления, установка на переменный метр и т.д.).

Очевидно, что воспитание импровизатора в этнокультурной среде не самопроизвольное и стихийное явление, а явление вполне закономерное, опирающееся на веками отшлифованную методику обучения музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1947.
2. Бекмухамедов Б.М. Формирование импровизационных умений у будущих учителей музыки на основе национального материала – Дис...канд. пед. наук. – М., 1993. – 185 с.
3. Тагмизян Н.К. Об изучении методов импровизации в профессиональной музыке искусства устной традиции: Макомы, мугамы и современное композиторское творчество. – Ташкент, 1978.
4. Юсфин А. Особенности формообразования в некоторых видах народной музыки. – В сб.: Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров. – М., 1971.

Семья как детерминирующая система развития личности

На данный момент проблема семьи как детерминирующей системы развития личности приобретает невероятную актуальность, что связано с возникновением нового типа общества. Функция духовного, морального, нравственного и др. развития вновь ложится на семью. Именно поэтому тема значимости семьи в формировании личности человека становится все более востребованной и актуальной.

Формирование личности начинается в семье. Именно в семье, через сложившуюся систему мифов, ценностей, культуру отношений закладывается базисная структура личности, происходит становление ее смыслов, мотивов, стремлений, формируются субъектные позиции взаимодействия.

Научное направление изучения семьи до недавнего времени было представлено почти исключительно социологическими исследованиями. Семья рассматривалась с точки зрения социологического, функционально-системного подхода и др. При рассмотрении семьи и семейных отношений с точки зрения социологического подхода, семья характеризуется как «матрица человеческой личности», часто описывается как «элемент социальной структуры», «первичная ячейка общества», «наиболее сложная форма социальной общности» и т.д. Семья с точки зрения социологического и философского подхода рассматривается в работах А.Г. Харчева, С.И. Голода, А.И. Антонова, В.М. Медкова, И.С. Кона, М.С. Мацковского, В.С. Собкина, Н.Васильевой и др.

К настоящему времени сложилась ситуация, когда назрела настоятельная потребность перехода на качественно более высокий уровень исследований роли семьи в развитии личности индивида, так как по свидетельству множества исследований, именно она играет самую главную роль в формировании личности вначале ребенка, а затем взрослого члена общества. А. Г. Харчев [5] дает определение семьи как «исторически конкретной системы взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».

Антонов А.И. отмечает, что существенным фактом является также и то, что семья не однородная, а дифференцированная социальная группа, в которой представлены различные возрастные, половые, а иногда и профессиональные «подсистемы». Наличие в семье образца, каковым выступают родители значительно облегчает нормальное психическое и нравственное развитие ребенка, позволяет ему наиболее полно проявить и реализовать свои эмоциональные и интеллектуальные возможности [1].

Существуют теоретические концепции, понимающие семью как единую социально-психологическую систему, в рамках которой осуществляется этнокультурная трансмиссия, воспроизводство этноса (Э.Эриксон, Э. Фромм, Н. Пезешкиан). Исследуется социокультурный фактор, так как на поведение и ребенка и взрослого накладывают отпечаток как те жизненные условия, в которых они находятся в данный момент, так и те, которые уже сыграли свою роль на прошлых этапах развития индивида.

Как пишет И.С. Кон, на формирование личностных качеств ребенка влияют не только сознательные воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни. Он отмечает, что если родители живут большими общественными интересами, то это способствует расширению кругозора и у детей, которые из услышанных разговоров взрослых извлекают нередко больше уроков, чем из специальных бесед. То есть ребенок,

взаимодействуя с обоими родителями, интериоризирует в себя их кругозор, их культуру, интересы [3].

Рассматривая семью как социальное пространство формирования личности, мы исходим из положений:

- представления Л.С. Выготского о социальной ситуации развития и роли взрослого в ее организации;

- представления В.К. Шабельникова о разных типах семьи и детерминирующем значении деятельности.

Благодаря тому, что семья – первая социальная ситуация развития (Л.С. Выготский), в которую включается человек, а также и потому, что именно она является основой, наиболее значимой социальной группой на протяжении долгого времени – основные мотивы и приоритеты жизненных ценностей формируется именно здесь и именно под влиянием родителей [2]. С одной стороны ребенок активно усваивает готовый социальный опыт, с другой стороны он сам активно включается в социальную среду. Такое отношение Л.С. Выготский назвал «социальной ситуацией развития, которая во многом определяет те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [2].

Рассматривая семью в русле функционально-системного подхода В.К. Шабельникова, необходимо отметить, что семья – это система, которая локализует в себе наиболее важные общественные функции, необходимые для первоначального формирования и развития человека с детства. А как мы знаем, именно это развитие и играет главенствующую роль в формировании личности человека.

Формирование личности тесно связано с понятиями «родительское отношение», «родительские позиции», «родительские установки» используются как синонимы «типа воспитания». В ряде работ они определяются как направленность родителей на тот или иной тип воспитания. Все авторы сходятся во мнении, что семья – это та среда, в которой ребенок начинает жить и к которой, он очень восприимчив. В этом смысле в семье важно абсолютно все: и социальное положение, и род занятий, и уровень образования родителей, и сама внутрисемейная атмосфера. Именно это воздействие, накапливаясь с возрастом, становится частью личностной структуры и неизбежно приводит к сформированности особых типов субъектных позиций детей.

В.К. Шабельниковым проводились исследования на выявление взаимосвязи субъектной позиции ребенка и стиля межличностных взаимоотношений родителей. Кроме этого им было изучено влияние стиля семейного воспитания и стиля межличностных отношений родителей на формирование субъектных позиций подростков. Раскрывается, каким образом склонность ребенка занимать определенную субъектную позицию зависит от стиля межличностных отношений родителей и стиля воспитания ребенка. Также исследована зависимость формирования у детей субъектных позиций а) от характера семейных отношений в семьях с разновозрастными и моновозрастными родителями, б) характера структуры семьи, в) степени рассогласования «образа» родителей. В исследовании выявлены качественные отличия в отношениях отцов и матерей к воспитанию ребенка в разновозрастных и моновозрастных семьях, а так же семьях с разной структурой, определяющие специфику формирования предпочитаемых субъектных позиций детей («субъект-исполнитель», «субъект-потребитель», «субъект-координатор», «субъект-оценщик», «субъект- объект потребности»)[4].

Рассмотрение межсубъектных отношений в рамках функционально-системного подхода позволяет исследовать ролевые позиции и яснее понять механизм взаимодействия ребенка и родителей.

Знание системы отношений внутри семьи дает возможность воздействия на эти отношения, сознательно и целенаправленно влиять на дальнейшее развитие его личности. Как отмечалось нами ранее, факторы, составляющие основу семейного воспитания, являются

важнейшим механизмом формирования личности, особенно в плане приобретения навыков социального поведения, а исследование влияния семейных отношений на формирование субъектных позиций может способствовать формированию наиболее адекватных типов субъектных позиций, благоприятствующих эффективному взаимодействию между ребенком и другими людьми, определяющих социальную адаптацию детей.

В.К.Шабельников структуру межличностных отношений, определяет как систему, включающую: личностные качества членов семьи и социальную детерминацию со стороны более глобальных социальных систем. Психологическая структура семьи определяется традициями общества, типом его культуры, характером производства и юридическими нормами общества. Степень зависимости психологической структуры семьи от личностных качеств членов семьи изменяется в зависимости от характера общественной системы, частью которой выступает семья. Психологическая структура семьи определяет формирование и развитие личностных качеств ее членов [4].

Таким образом, в процессе усвоения опыта происходит не только приобретение отдельных знаний, умений, навыков, но осуществляется развитие способностей, формирование личности и самосознания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов А.И. Медков В.М. Социология семьи. – М., 1996.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М., 2004.
5. Харчев А.Г. , Мацковский М.С. Современная семья и её проблема М., 1993.

*Густова Е.А.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и педагогической психологии МГОУ*

Личностно-профессиональная компетентность социального работника в монокультурной среде

Изучение личностно-профессиональной компетентности социального работника осуществлялось среди студентов областного вуза и работников социальной сферы Московской области, где преобладает русскоязычное население. Поэтому наше исследование характеризует динамику становления личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих социальных работников, обучающихся в монокультурной среде.

Становление личностно-профессиональной компетентности социального работника на первое место выдвигает необходимость формирования личностных качеств. Этот процесс отличается сложностью, имеет разную динамику, особенности проявления личностно-профессиональной компетентности у студентов вуза, будущих социальных работников и профессионалов-практиков.

Динамика становления личностно-профессиональной компетентности будущих социальных работников обусловлена развитием компонентов ее структуры (мотивационно-ценностного, операционального, рефлексивного) на протяжении обучения в вузе. Каждый компонент вносит определенный вклад в становление личностно-профессиональной компетентности, но наиболее значимый вклад определен мотивационно-ценностным компонентом, который детерминирует ее становление и формирует личностно-профессиональную зрелость.

Для изучения динамики мотивационно-ценностного компонента__личностно-профессиональной компетентности были исследованы жизненные ценности в профессиональной сфере и значимые качества социального работника в представлениях респондентов.

Таблица 1

Различия в выборе жизненных ценностей у студентов и социальных работников

Группы	Жизненные ценности							
	Развитие себя	Духовное удовлетв.	Креативность	Соц. контакты	Собст. престиж	Достижения	Матер. положен.	Сохран. собст. инд.
1-3 курс	0,63	0,012*	0,13	1,01E-09*	0,035*	0,321	0,001*	0,067
1-5 курс	0,028*	0,43	0,001*	0,39	0,007*	0,883	8,2E-08*	1,79E-09*
3-5 курс	0,04*	0,001*	0,06	1,08E-05*	0,766	0,473	0,123	2,01E-05*
5 курс - соц. раб.	0,002*	1,71E-05*	0,011*	0,022*	0,123	3,57E-05*	3,25E-11*	1,07E-20*

*при $p < 0,05$

Результаты исследования показывают разнонаправленность жизненных ценностей респондентов. У первокурсников отсутствует дифференциация ценностей на нравственно-деловые и эгоистически-престижные, что говорит о неопределенности их представлений о личностно-профессиональной компетентности специалиста. Третьекурсники равнозначно выделяют духовно-нравственные и эгоистически-престижные ценности, отдавая приоритет ценностям нравственно-деловой направленности. Полагаем, что у студентов третьего курса происходит становление мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной компетентности. Значимыми для пятикурсников являются ценности нравственно-деловой направленности, что доказывает приоритет духовно-нравственных ценностей в структуре мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной компетентности. Специалисты социальной работы ставят на первое место прагматические, эгоистически-престижные профессиональные ценности, которые определяют их личностно-профессиональную компетентность.

Динамика становления образа профессионала имеет своеобразную специфику. В представлениях студентов первого и, особенно, третьего курсов присутствуют абстрактные характеристики, что указывает на несформированность конкретного образа компетентного специалиста. Студенты пятого курса и социальные работники указывают более конкретные и профессионально значимые характеристики. Однако, образ компетентного социального работника пятикурсников ближе к образу, предложенному преподавателями.

Динамика эмпатии социального работника имеет неравномерный, нелинейный характер: наименьший уровень данного качества демонстрируют студенты третьего курса, наибольший – социальные работники. Отмечено, что работающие специалисты не выделяют эмпатию как важное качество компетентного профессионала.

Структура операционального компонента представлена рядом ценностей и личностно-профессиональных качеств, которые находятся между собой в определенном иерархическом соподчинении. Такие жизненные ценности социального работника, как саморазвитие, духовное удовлетворение, активные социальные контакты, достижения, собственный престиж и др. обуславливают развитие локус-контроля и социального интеллекта, составляющих структуру операционального компонента.

Результаты показывают, что динамика интернальности скачкообразная. На первом курсе интернальность студентов высокая, затем она падает и наименьшая интернальность отмечена в группе студентов 3 курса, затем поднимается к 5 курсу и наибольшая – у социальных работников.

Динамика социального интеллекта носит также неравномерный, скачкообразный характер. У студентов 1 курса его уровень высокий, затем идет постепенное снижение к 3 курсу, затем повышение к 5 курсу и скачок у специалистов. Выявлены и описаны качественные различия в содержании коммуникативных навыков и умений респондентов.

У студентов 1 курса они носят личностную направленность на адаптацию к обучению, у студентов 3 курса – личностный характер, связанный с исследованием себя, изменением личностных смыслов в профессиональной сфере, у студентов 5 курса и, особенно, у специалистов - профессиональную направленность навыков и умений, необходимых в сфере профессиональной деятельности.

Таблица 2

Различия социального интеллекта студентов и социальных работников

Группы	Истории с завершением	Группы экспрессии	Вербальная экспрессия	Истории с дополнением
1-3 курс	0,31	0,0073*	0,0025*	0,088
1-5 курс	0,048*	0,0397*	0,39	0,32
3-5 курс	0,4	0,00001*	0,0039*	0,2
Социальные работники – 1курс	7,27E-12*	0,08	0,775	0498
Социальные работники – 3курс	4,92E-06*	8,26E-06*	0,00005*	0,24
Социальные работники – 5курс	0,0002*	0,45	0,29	0,69

* при $p < 0,05$

Результаты показывают наиболее значимые расхождения во всех группах испытуемых и студентов 3 курса.

Для изучения динамики рефлексивного компонента личностно-профессиональной компетентности исследовалось самоотношение студентов и специалистов. Динамика рефлексии имеет линейный, возрастающий характер у студентов от 1 курса к 5 курсу и незначительное понижение у социальных работников. В каждой группе респондентов выявлено личностное качество, обуславливающее интегральное самоотношение. Для студентов 1 курса и социальных работников – это аутосимпатия, для студентов 3 и 5 курсов – самоуважение. Нестабильная, скачкообразная динамика самоотношения у студентов выявлена по показателю интерес к себе. Высокий показатель интереса к себе у первокурсников связан с проявлением социальной успешности, направленной на установление межличностных отношений с сокурсниками не только в учебной деятельности, но и за пределами вуза. У студентов 3 курса снижение интереса к себе является начальным этапом личностно-профессионального роста, связанным с переоценкой значимых личностных ценностей. Резкий подъем интереса к себе пятикурсников можно объяснить успешным завершением процесса идентификации себя с идеальным образом социального работника-профессионала на этапе профессионального обучения в вузе. Низкие значения интереса к себе у социальных работников связаны с тем, что у них, как профессионалов, актуализируются профессиональные качества, направленные на достижение конкретных результатов социально-помогающей деятельности.

Таким образом, исследование показало, что в становление личностно-профессиональной компетентности будущего социального работника компоненты ее структуры вносят различный вклад. Наиболее значимый вклад *мотивационно-ценностного* компонента. Ценности и качества формируются в этом блоке в процессе обучения студентов в вузе и определяют их проявление, входящее в операциональный и рефлексивный компоненты. *Операциональный* компонент включает ряд ценностей и качеств, которые

находятся между собой в определенном иерархическом соподчинении. Личностно-профессиональные качества операционального блока претерпевают наибольшие изменения в профессиональном обучении. *Рефлексивный* компонент включает ценности и качества, взаимообуславливающие становление друг друга и способствующие развитию себя как профессионала и как личности.

Изучение динамики становления личностно-профессиональной компетентности позволило определить наиболее проблемные зоны подготовки будущих социальных работников. Разработанная программа психолого-педагогической коррекции, направлена на усиление активности по развитию мотивационно-ценностного содержания качеств, обуславливающих становление личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих социальных работников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. – 176 с.
2. Густова Е.А. Профессиональная компетентность социального работника: оценка и психолого-педагогические условия ее становления в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». М., 2009. №4. – С.145-150.
3. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы. Содержание и методы психосоциальной практики: Учебное пособие. М., 2010. – 192 с.

Дейниченко Л.Б.,

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и педагогической психологии МГОУ*

Динамика представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа семейного развития

Психическое и личностное развитие ребенка в любом возрасте во многом определяется социальной ситуацией его развития, причем, значительную роль здесь играют те особенности взаимоотношений, которые характеризуют семью ребенка.

Как будут строиться *взаимоотношения родителей с детьми*, прямо зависит *от сформировавшихся у родителей представлений* о том, какими должны быть детско-родительские отношения.

Представление супругов о взаимоотношениях с детьми — это сложное образование, формирующееся и изменяющееся на протяжении длительного времени под влиянием самых различных факторов [7].

Теоретический анализ исследований, посвященных проблеме развития и функционирования современной семьи, специфике семейных представлений (внутренней картины семьи), особенностям детско-родительских отношений и возрастным особенностям развития детей, позволил нам выделить *проблему* экспериментального исследования:

нас интересовала *степень влияния реальных взаимоотношений с детьми* (или их отсутствия в бездетных семьях) на *содержание представлений супругов* о детско-родительских отношениях.

В исследовании участвовало 148 семей, находящихся на различных этапах развития семьи. Всего было 6 типов семей:

молодые семьи, состоящие в браке от 1 до 3 лет и не имеющие детей;

семьи, имеющие детей в возрасте от 2 до 12 месяцев;
семьи, имеющие детей в возрасте 2 - 3 лет,
семьи, имеющие детей в возрасте 6 - 7 лет,
семьи с детьми - младшими школьниками,
семьи, в которых пожилые супруги имели внуков.

Основным методом изучения особенностей представлений супругов о детско-родительских отношениях в нашем исследовании была выбрана методика PARI - «Родительско - детские отношения» Е. С. Шефера и Р.К.Белла, предназначенная для изучения *отношения родителей к разным сторонам семейной жизни* (семейной роли).

Анализ представлений супругов, выявленных в нашем исследовании, мы проводили в двух направлениях:

1. Анализ представлений супругов как семейной пары на каждом из исследуемых этапов жизни семьи (бездетные молодые семьи, семьи с маленькими детьми, семьи с детьми – школьниками, семьи с внуками).

2. Анализ представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от пола супругов.

Прежде всего, проанализируем представления супругов в семьях каждого изучаемого нами типа по выделенным в данном тесте факторам - *демократичность отношений, наличие гиперопеки, авторитарность в отношениях с детьми*.

1. Фактор «демократичность»: наиболее демократичными в детско-родительских отношениях себя видят *супруги, имеющие внуков*, немного менее демократичными показали себя *бездетные супруги и семьи со старшими дошкольниками и с младшими школьниками*, в то время как *семьи с младенцами и детьми раннего возраста* к демократическим отношениям со своими малышами еще *не готовы*.

2. Фактор «гиперопека»: По данному фактору мы получили немного *повышенные показатели в семьях с младенцами и детьми раннего возраста* и у *супругов, имеющих внуков*. В остальных типах исследуемых семей показатели соответствуют среднестатистическим значениям, хотя в данном случае наблюдаются различия между взглядами мужчин и женщин в различные периоды жизни семьи, о чем будет сказано далее.

3. Фактор «авторитарность»: наиболее отклоняющиеся от средних значений данные мы получили *во всех семьях, имеющих детей*. В *бездетных молодых семьях* авторитарность во взглядах проявлялась в пределах нормы.

В семьях с детьми *наиболее выражена властность* в представлениях родителей *детей 2-3 лет*, в семьях младенцев и дошкольников авторитарность *немного снижается*. Показатели *близки к нормативным* в ответах супругов с детьми *младшего школьного возраста и супругов, имеющих внуков*.

Причины изменения взглядов супругов на детско-родительские отношения необходимо искать в особенностях реального взаимодействия (или его отсутствия в бездетных семьях) родителей с детьми того или иного возраста. Далее представим особенности взглядов супругов о детско-родительском взаимодействии в каждом из типов исследуемых семей, выявленные в эксперименте на основе анализа результатов по отдельным шкалам.

1. Молодые семьи без детей. Молодые семьи без детей показали результаты *более близкие к нормативным значениям* теста, чем все исследуемые нами типы семей с детьми. Отклоняющиеся от нормативно принятых в обществе взглядов на воспитание результаты выявились лишь по некоторым шкалам, что не меняет общего впечатления о «стандартности» представлений бездетных супругов на процесс детско-родительского взаимодействия.

Основное отличие взглядов бездетных семей от семей с детьми заключается в том, что для бездетных супругов их будущий ребенок - абстракция: послушный, милый, умный.

Они не считают родительские функции – тяжелым бременем, родительство не связывают с мученичеством, жертвенностью, раздражительностью. В представлениях бездетных супругов отражается их естественное желание иметь детей, поэтому у них заниженные показатели по шкале «Избегание общения с ребенком». Наоборот, общение с детьми они считают высокой ценностью, основным принципом такого общения признают равенство позиций с ребенком. Для бездетных супругов возможность ребенка высказаться – его неотъемлемое право. Они предполагают, что в будущем их дети должны иметь свое мнение, с которым они будут считаться. Товарищеские отношения с детьми бездетные супруги только приветствуют. Они считают вполне допустимым делиться с детьми своими сокровенными проблемами как с друзьями, выслушивать откровения детей, полагая, что это помогает налаживать отношения с детьми и продвигает их в социальном развитии.

Мы выявили *высокую самооценку бездетных супругов* с точки зрения своей будущей родительской роли. В шкале «Сверхавторитет родителей», акцент ставится именно на том, *какой ты родитель* в отношениях с детьми (способный к пониманию, доверию, мудрый, высокоинтеллектуальный, достойный уважения). Значимость родительского авторитета в своих представлениях бездетные супруги показали именно потому, что *их взаимоотношения с будущими детьми* абстрактны, единственная реальность в этом – *сами супруги* (в триаде «ребенок – взаимоотношения – родитель» еще нет ни конкретного ребенка, ни взаимоотношений). Родительство, с их точки зрения, вполне сочетается с остальными интересами личности: работой, учебой, отдыхом, роль матери не ограничивается рамками семьи.

Бездетные супруги считают, что они, как родители, обойдутся без применения насилия, наказаний, т.е. предполагают, что не будут авторитарными родителями.

Повышены у бездетных супругов показатели по шкалам «Страх причинить вред ребенку» (опасения бездетных в этом вопросе выше, чем у всех групп исследованных нами родителей), и «Необходимость в посторонней помощи в воспитании детей». Это свидетельствует о том, что молодые супруги, еще не имеющие детей, при всех их умозрительных конструкциях о родительстве, все же осознают недостаточность своих знаний о реальном процессе воспитания.

Обобщая особенности взглядов бездетных молодых супругов на воспитание, можно утверждать, что в отсутствие опыта практического взаимодействия с детьми представления бездетных супругов базируются на «стандарты воспитания», являясь отражением социально заданных нормативов детско – родительских отношений.

2. Семьи с детьми младенческого возраста. В семьях данного типа высокие показатели относились к некоторым шкалам фактора «Авторитарность», «Гиперопека», низкие – к шкале «Ускорение развития ребенка». Высока нужда родителей в посторонней помощи. По различным шкалам, относящимся к фактору «Демократичность», взгляды родителей младенцев одновременно получили и высокие, и низкие оценки. Однако, качественный анализ показывает, что противоречие здесь только кажущееся.

Как известно, в данный период семейного развития детско-родительские отношения характеризует *полная зависимость ребенка от матери*, тесная физическая связь матери и ребенка и непосредственно-эмоциональное общение близких взрослых с младенцем. В это время все силы и мысли молодых родителей *направлены на заботу о родившемся ребенке*, они концентрируют свое внимание на проблемах младенца, отдают ему много сил и времени. *Проблемы и трудности*, которые в это время испытывают, прежде всего, *матери* в процессе ухода за младенцем, *ограничивают их интересы рамками семьи*. Поэтому возрастает раздражительность и ощущение «мученичества» родителей.

Ситуация обостряется и тем, что в этот период *ответственность, доминирование в вопросах воспитания* младенцев принимают *на себя матери*. Однако *отсутствие у молодых матерей знаний, опыта и навыков общения с младенцем на фоне увеличения забот и*

проблем приводит их к ощущению *необходимости посторонней помощи*, как в процессе непосредственного ухода за ребенком, так и в виде советов, рекомендаций по осуществлению этого ухода.

Как мы уже отмечали, по фактору «Демократичность» выраженность представлений по отдельным шкалам была противоположной. Предоставляя детям равенство с родителями теоретически, в практике реальных отношений это равенство родители объективно реализовать не могут: ребенок еще очень мал.

Активность малышей не поощряется и не стимулируется, *боязнь потери времени без эффективного его использования* отсутствует. Родителям представляется, что у их младенца еще все впереди, а сейчас ребенок имеет полное право на «ничегонеделание». *Задачи ускорения развития ребенка еще не актуальны* в это время, реальной необходимости в этом родители младенцев не ощущают.

Выделенные особенности представлений родителей младенцев позволяют считать, что взгляды родителей детей до 1 года определяются проблемами и трудностями, которые в это время испытывают родители в процесс ухода за младенцами и стилем отношений родителей с младенцами.

3. Семьи с детьми раннего возраста (2-3 года). В данный период семейного развития детско-родительские отношения строятся в ситуации *прохождения ребенком возрастного кризиса трех лет*.

Родители детей 2-3 лет *постоянно испытывают проявления кризиса* в своем взаимодействии с детьми (капризности, негативизма, строптивости, своеволия, бурных аффективных реакций ребенка и т.д.). И это начинает влиять на общие представления супругов о детско-родительских отношениях, что очень ярко проявилось в нашем исследовании. Мы получили довольно *низкие результаты* почти по всем шкалам фактора «Демократичность», очень *высокие результаты* по факторам «Авторитарность» и «Гиперопека».

Трудновоспитуемость ребенка в это время вызывает у родителей определенную *тревогу*, *заставляет концентрироваться на ребенке*, *ведет к отказу от демократических проявлений и использованию своей родительской власти*.

При этом частые конфликты с ребенком вызывают раздражение самих родителей, усиливают у них *ощущение своего мученичества и жертвенности*. Родители, опасаясь, что их ребенок сохранит эти негативные черты навсегда, стремятся, «пока не поздно» перевоспитать ребенка, *подавляя волю ребенка*, пресекая его агрессивность.

В это время родители *чаще ограничивают, чем стимулируют активную деятельность их ребенка*. «Дела» ребенка пока еще не имеют «глобального» для их будущей жизни значения и поэтому не вызывают пристального внимания родителей. Кроме того, ребенок 2-3 лет сам стремится к различным «делам», часто абсолютно не имея представления о том или ином занятии, но настаивая на том, чтобы ему разрешили это делать. И родителям чаще приходится не поощрять, а ограничивать активность двух - трехлетних детей. Этим обуславливается *низкий уровень поощрения активности детей* в представлениях их родителей.

Взгляды родителей двух-трехлеток отличает *отсутствие демократичности* в отношениях с детьми. Конфликты и упрямство двух-трехлетних детей делают невозможными отношения товарищества. Строптивость и своеволие детей, их неспособность внимать словам взрослых во время частых аффективных вспышек вызывает необходимость даже у демократически настроенных родителей принимать *позицию «сверху»* в общении с детьми.

Семьи с детьми 2-3 лет в плане потребности в посторонней помощи достаточно адаптированы: первый «шок» после рождения ребенка в таких семьях уже пройден, родители смогли приспособиться к новому укладу жизни, ребенок становится более самостоятельным,

проблемы ухода за ребенком уже знакомы и привычны родителям. Все это *снижает ощущение необходимости в посторонней помощи*. Даже взаимодействуя с детьми, проявляющими своеволие, негативизм и другие симптомы кризиса трех лет, родители уверены, что сами справятся с воспитанием детей.

Таким образом, результаты экспериментального исследования убедительно свидетельствуют о том, что на взгляды родителей, имеющих детей раннего возраста (2-3 лет), влияет изменение поведения их детей в связи с прохождением возрастного кризиса 3-х лет.

4. Семьи с детьми старшего дошкольного возраста. Как известно, наиболее значимым моментом в развитии детей 6-7 лет является их ближайшая перспектива поступления в школу. В представлении родителей значимыми становятся его ответственность как будущего ученика, его разумность, как результат появляющейся в это время способности к произвольному поведению и рефлексии, более высокий умственный потенциал, формирование у ребенка новой позиции школьника. Именно поэтому родители проявляют по отношению к ребенку *большую долю демократичности*, доверяют ему, признают необходимость завоевать его расположение, считают *равенство прав и привилегий*, равноправие во многих вопросах жизни достаточно важным принципом взаимоотношений.

Востребованность именно личностных качеств родителя, его интеллектуального и творческого потенциала, авторитетности в общении с детьми в период подготовки детей к школе приводит к *повышению признания супругами своей родительской личностной ценности* (способности родителей к пониманию, доверию, мудрости родителей, достоинства, самоуважения).

С другой стороны, *можно наблюдать проявления авторитарности со стороны родителей, гиперопеки и излишней концентрации* на ребенке.

Авторитарность проявляется, прежде всего, в *раздражительности родителей, требованиях беспрекословного послушания*.

На наш взгляд, диктат родителей выступает как *средство справиться с тревогой самих родителей* в этот ответственный для них период. Родители концентрируют свое внимание на ребенке, требуют беспрекословного послушания, оправдывая это необходимостью подготовить ребенка к школе. Тревога, возникающая из-за неуверенности в правильности своих действий, приводит к *вспыльчивости, раздражительности родителей и ощущению своего «мученичества»*.

Ближайшая перспектива поступления в школу заставляет родителей *излишне концентрироваться на проблемах* ребенка, вызывает чрезмерную заботу, *опекающие отношения*.

Появляется желание и необходимость ускорить психическое развитие будущего школьника, повысить его интеллектуальные возможности, помочь ему овладеть многими новыми деятельностями.

Новые задачи развития старших дошкольников, связанные с ближайшей перспективой поступления в школу, необходимость становления психологической готовности детей к обучению ставит новые задачи и перед родителями, которые начинают *ощущать нехватку знаний, опыта* в этой, новой для них области воспитания. Отсюда – наблюдаемый в это время *рост потребности родителей в посторонней помощи и советах*.

Таким образом, выделенные особенности представлений родителей старших дошкольников о детско-родительских отношениях позволяют нам утверждать, что взгляды данных родителей во многом обуславливаются ближайшей перспективой поступления их детей в школу и проблемами подготовки детей к обучению.

5. Семьи с детьми младшего школьного возраста. В семьях, имеющих детей - младших школьников, показатели по факторам «Демократичность», «Гиперопека» и «Авторитарность» *близки к социальному нормативу*.

Мы видим, что *впервые* среди семей, имеющих детей, показатели авторитарности взглядов родителей младших школьников *снизились и стали сопоставимы со взглядами бездетных супругов*.

Однако за внешне сходными результатами стоит разная реальность. Бездетные супруги, как уже отмечалось, отрицают авторитарные отношения со своим будущим, пока абстрактным ребенком; родители младших школьников, наоборот, *приобретая достаточный опыт детско-родительского взаимодействия*, более реально и осознанно относятся к проблеме подавления воли их детей, применению к ним строгих санкций.

С другой стороны, школьная жизнь становится первой ступенью социальной зрелости ребенка. Усвоение моральных норм и правил поведения школьниками, формирование нравственных мотивов, развитие социальных эмоций (чувства ответственности, доверия к людям, способность к сопереживанию) делает *реально возможными демократические отношения*, без ярко выраженных авторитарных воздействий родителей и их **опекающих** установок. Лишь в случае неблагоприятного вхождения ребенка в школьную жизнь и выраженной школьной дезадаптации нормативность родительских воспитательных установок исчезает.

Логика нашего исследования требует изучения и сопоставления представлений супругов о детско-родительском взаимодействии в семьях с детьми - подростками. Такая работа нами уже начата, однако до ее завершения, в соответствии основной идеей исследования о зависимости взглядов родителей от опыта детско-родительского взаимодействия и возрастных проблем их детей, мы *можем выдвинуть следующее предположение*.

Основная проблема подростков – *это установление равноправных взаимоотношений со взрослыми* в связи появлением специфического новообразования самосознания подростка – чувства взрослости.

Именно в подростковом возрасте начинает укрепляться протест против диктата взрослых, обостряется потребность в эмансипации от родителей, что часто становится причиной нарушения подростками нормативного поведения. Все это должно отразиться на представлениях супругов о детско-родительском взаимодействии, *уменьшая нормативность их установок по факторам демократичности, гиперопеки и авторитарности*.

6. Семьи супругов, имеющих внуков. И, наконец, несколько слов об особенностях взглядов пожилых супругов, имеющих внуков, на детско-родительское взаимодействие. Прежде всего, обращает на себя внимание *рост средних показателей* таких семей по сравнению со всеми другими типами изучаемых семей по шкале демократичность, гиперопека за счет высоких оценок у женщин.

Женщины, имеющие внуков, *наиболее склонны опекать детей* от трудностей, проблем, разочарований, которые несет жизнь. Взрослые дети не позволяют излишне опекать себя, склонны следовать собственным взглядам на жизнь, в общении признают только демократичность отношений, не допускают авторитаризма по отношению к себе. Воспитательные функции пожилые женщины могут реализовать теперь только по отношению к внукам, что объясняет известную тенденцию бабушек баловать и опекать своих внуков более, чем в свое время собственных детей.

Еще один аспект анализа результатов нашего исследования – выявление особенностей представлений супругов в зависимости от той поло-ролевой позиции, которую выполняет супруг в семье. Проанализируем выраженность взглядов супругов по факторам демократичность, гиперопека и авторитарность в зависимости от их пола.

При сравнении средних показателей выраженности ДЕМОКРАТИЧНОСТИ у

мужчин и женщин обнаруживается, что *в целом*

женщины более демократичны по отношению к детям. Взгляды мужчин и женщин различаются в пользу большей способности женщин выслушать ребенка, понять его проблемы. Женщины более чем мужчины поощряют индивидуальность ребенка, способствуют выражению его мыслей и взглядов, поощряют желание высказаться.

При этом *молодые женщины без детей* представляют отношения между родителями и детьми достаточно свободными,

женщины с детьми – *младенцами и 2-3-х-летними* детьми отказывают в демократических отношениях своим малышам,

матери детей *дошкольного и младшего школьного* возраста проявляют нормативную демократичность,

а женщины, *имеющие внуков*, предоставляют большую возможность детям высказаться, поощряют общение и способность детей иметь собственные взгляды и мнения.

Мужчины в любой период своей семейной жизни *менее демократичны* в отношениях с детьми, чем женщины, и в целом дают более низкие показатели по сравнению с женщинами *на протяжении всей жизни.*

Только у *мужчин, имеющих внуков*, наблюдается определенный *сдвиг к свободе и демократичности* в отношениях. Такие результаты, на наш взгляд, определяются влиянием нормативного поло-ролевого поведения отцов с детьми как носителей «высшей власти» в семье, защитой своего авторитета отцами («Слово отца – закон»). Однако в представлениях мужчин более зрелого возраста (шестой тип изучаемых нами семей) значимость демократичности возрастает. С одной стороны, это связано, с *приобретением жизненного опыта* детско-родительских отношений зрелыми мужчинами. С другой стороны, демократичность взглядов обуславливается *меньшей включенностью зрелых* мужчин в силу их общественной занятости в непосредственное общение с внуками. В роли дедушки у зрелых мужчин нет каждодневной обязанности заботиться и «воспитывать» внука, а в эпизодически возникающих ситуациях общения (например, общение с внуками по выходным) дедушкам предоставляется возможность проявить свой демократизм (например, поговорить с внуком «по душам»).

Наиболее *значима разница по фактору «демократичность»* в показателях *молодых бездетных мужчин и женщин*, что мы можем объяснить большей подверженностью представлений молодых супругов нормативным установкам («Отец глава семейства, проводник законов семьи», «мать – защитница эмоционального благополучия ребенка») в связи с отсутствием реального взаимодействия с детьми бездетных супругов.

Средние показатели выраженности гиперопеки у *женщин выше, чем у мужчин.* Кроме того, динамика этих взглядов на разных этапах развития семьи у мужчин и женщин различается.

у женщин показатель гиперопеки *на начальном этапе* семейной жизни (семьи без детей) соответствует *нормативным показателям,*

возрастает в семьях с *маленькими детьми,*

на этапе семьи с *детьми школьного возраста* - он *снижается,*

а далее, на последнем изучаемом нами этапе семьи (зрелые семьи, имеющие *внуков*) мы опять наблюдали *значительный рост* данного показателя, что говорит о склонности пожилых женщин оберегать своих внуков от малейших разочарований, которые несет жизнь.

Динамика представлений о необходимости опеки у *мужчин* в зависимости от этапа развития семьи *иная.*

В общем, мужчины более часто предоставляют детям получать собственный жизненный опыт путем проб и ошибок.

Наиболее опекающими оказались мужчины, *имеющие детей - младенцев* (в силу реальной беспомощности малышей) и *младших школьников*, в то время как соответствующие

показатели *бездетных мужчин, отцов детей раннего и дошкольного возраста и мужчин - «дедушек»* были ниже.

На наш взгляд, большая выраженность необходимости опеки во взглядах мужчин, имеющих детей - школьников, связана с *изменением статуса «отца»* для младших школьников и подростков. Как показано в исследованиях многих психологов, изучающих возрастные особенности детей, именно в младшем школьном возрасте, и далее в подростковом наблюдается *усиление значимости отца в отношениях с детьми*. Об этом свидетельствуют и наши результаты. Мать, взявшая на себя основную заботу о ребенке на начальных этапах его жизни (младенческий, ранний и дошкольный возраст), на данном этапе развития семьи постепенно «сдает свои позиции», т.к. забота о школьнике требует большего участия именно отца (например, помочь решить сложные математические задачи, «разобраться» с обидчиками сына или дочери – подростка). Этим мы и можем объяснить повышение показателей по фактору «опека» у отцов детей школьного возраста.

По фактору *авторитарность* мы получили *видимые различия* средних показателей *мужчин и женщин*, что позволяет утверждать, что *взгляды мужчин на воспитание детей более авторитарны, чем взгляды женщин независимо от этапа развития семьи*.

Действительно, именно функцией мужчин, прежде всего, является *проявление строгости в воспитании*, в случае необходимости подавление неблагоприятных поступков ребенка.

Женщины менее склонны проявлять строгость по отношению к детям, они скорее готовы простить ребенка за проступок, приласкать его, защитить от санкций.

Единственный период жизни семьи, когда *авторитарность матерей* несколько повышается - это прохождение ребенком кризиса 3-х лет.

Мужчины на всех этапах развития семьи, не представляют воспитание детей без строгости, дисциплины, правил, норм поведения и беспрекословного их исполнения. Они придерживаются мнения, что дети, воспитанные в строгости, в последствие будут благодарны своим родителям.

У мужчин показатели *властности взглядов* достаточно *высоки в семьях с детьми до 7 лет, особенно детьми раннего возраста*, проявляющими в поведении симптоматику возрастного кризиса 3-х лет (как мы показали выше, по отношению к детям 2-3-х лет и матери становятся более авторитарными).

Наименьшая выраженность авторитарности взглядов у *бездетных молодых мужчин*, что, как мы уже отмечали, определяется их приверженностью к социально одобряемым представлениям о детско-родительских отношениях (необходимость проявления гуманизма, уважения личности ребенка) в силу отсутствия практического опыта взаимодействия с детьми.

В целом, на основании теоретического анализа проблемы и ее экспериментального изучения можно сделать следующие

Выводы:

1. Наиболее активны в процессе воспитания детей женщины, их установки относительно детско-родительских отношений являются, особенно в молодых семьях, доминирующими, именно они являются основными проводниками стиля детско-родительских отношений в изучаемые периоды развития семьи. Влияние отцов проявляется в меньшей степени, чем матерей, что вызвано их меньшей реальной включенностью в процесс воспитания на изучаемых стадиях жизни семьи.

2. Существуют определенные закономерности изменения тех или иных представлений семей о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа развития семьи. Взгляды супругов о детско-родительских отношениях меняются от «идеализированных», нормативно одобряемых взглядов бездетных супругов к более

реалистичным взглядам родителей, учитывающих жизненные проблемы развития, которые в данный возрастной период решают их дети.

3. Самыми оптимальными с точки зрения соответствия нормативно одобряемым показателям детско-родительских отношений оказались взгляды молодых бездетных супругов, еще не имеющих реального опыта взаимодействия с детьми. Взгляды молодых бездетных супругов достаточно идеальны в силу своей умозрительности. В их взглядах еще не учитываются реальные жизненные проблемы, возникающие в общении с детьми (непослушание детей, необходимость уделять внимание ребенку при дефиците свободного времени и т.п.).

4. Взгляды родителей детей до 1 года определяются проблемами и трудностями, которые в это время испытывают родители в *процессе ухода за младенцами и стилем отношений родителей с младенцами*.

5. Трудновоспитуемость детей 2-3 лет, связанная с прохождением возрастного кризиса трех лет, вызывает изменения в общих представлениях супругов о детско-родительских отношениях, прежде всего, в плане снижения демократичности, усиления авторитарности и гиперопеки в отношениях с детьми.

6. Взгляды родителей старших дошкольников о детско-родительских отношениях во многом обуславливаются ближайшей перспективой поступления их детей в школу и проблемами подготовки детей к обучению.

7. Взгляды супругов, имеющих детей - младших школьников, наиболее близки к социально одобряемому нормативу детско-родительского взаимодействия. В связи с тем, что в этом возрасте у детей появляется тенденция к формированию сознательного регулирования поведения, происходит усвоение моральных норм, развитие социальных эмоций становятся реально возможными демократические отношения родителей с детьми, без ярко выраженных авторитарных воздействий взрослых и их опекающих установок.

Полученные в исследовании данные дают возможность глубже проникнуть в понимание процессов, происходящих в семье, помогают определить основные проблемные точки в отношениях родителей к детям в каждый период развития семьи, позволяют разрабатывать принципы коррекционно-развивающей работы с учетом взглядов супругов на детско-родительские отношения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста //Собр. соч.: В 6-ти т., Т. 4. Детская психология, - М., 1984. – с. 244-385.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986 – 144 с.
3. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2000.
4. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб., 2001.
5. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. – В 2 томах. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. –Т.2.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.. Психология и психотерапия семьи.- СПб.: Питер, 1999.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
8. Эриксон Э. Детство и общество /Пер. с англ. С. Ю. Бильчугова – Обнинск: Изд-во «Принтер», 1993.

Исследование потребности в общении у подростков сельских и городских семей

Однако какова роль потребность в общении с взрослым в жизни подростка? Этот вопрос, интересовал психологов всегда, и на него нет окончательного ответа, поэтому этот вопрос изучается и сегодня.

Старший подросток весьма чуток к своему положению в отношениях с людьми, у него появляется недовольство тем, что он в своем общении с взрослыми часто оказывается существом подчиненным и неравноправным, а он хочет равенства прав.

Это еще резче проявляется в случаях, когда подросток, юноша живет как бы сам по себе, а родительская забота о нем сводится к тому, чтобы он был здоров, сыт, тепло одет, хорошо себя вел и учился. Этого мало ребенку любого возраста. Подростку - тем более. Ему не с кем поделиться своими трудностями, огорчениями, переживаниями [1- 4].

Что же в сегодняшней социальной ситуации развития подростка и старшеклассника порождает те проблемы, с которыми приходится сталкиваться родителям и учителям?

Один из источников этих проблем - непонимание взрослыми внутреннего мира подростка и старшего школьника, ложные или примитивные представления об их переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т.п.

Исследования (Мудрик А.В., 1989) показывают, что чем старше становится подросток, тем меньше понимания он находит у окружающих его взрослых [5-7].

Исследования С.К. Масгутовой (1985) показали, что субъективная значимость для подростка и старшего школьника сферы его общения со сверстниками значительно контрастирует с явной недооценкой ее взрослыми, особенно учителями.

Многие исследователи (А.М. Прихожан (1990), Е.Н. Новикова (1987) и др.) придерживаются той точки зрения, что это является серьезной проблемой современной воспитательной ситуации, отражающей неспособность взрослых, окружающих подростков и старшеклассников, видеть действительные переживания, фиксацию лишь на той стороне субъективной жизни ребят, которая повернута непосредственно к данному учителю или родителям.

По литературным данным (Мудрик А.В., (1989)), достаточно противоречиво складывается и сфера отношений с взрослыми. 85 процентов опрошенных старшеклассников признают потребность общения с взрослыми как актуальную для себя, из них свыше 66 процентов в качестве наиболее желаемых партнеров по общению называют родителей (это служит лишним доказательством того, что две важнейшие сферы общения старшеклассников - с взрослыми и со сверстниками - не антагонистичны, а взаимодополняемые).

Когда же ставится вопрос, кто понимает их лучше других и с кем они откровеннее, большинство называет сверстников. Общение со сверстниками имеет доверительный характер у 88% опрошенных, а с родителями - лишь у 29%, да и то преимущественно с матерями, нерегламентированное общение с учителями - редчайшее событие (4% случаев) (Мудрик А.В. (1989)) [5-7].

Нами была выдвинута гипотеза: образ родителей влияет на потребность в общении у подростков 16 -18 лет.

Актуальность нашего исследования обусловлена также и тем, что в психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам взаимосвязи образа родителей и потребностью в общении у подростков в меньшей степени, чем дошкольный (М. И. Лисина, Л. С.Выготский, Галлигузова Л. Н.), а также в меньшей степени изучена потребности в общении у подростков с родителями, чем со сверстниками (Масгутова С. К.).

В исследовании участвовали подростки средней общеобразовательной школы №1035 г.Москвы и средней общеобразовательной школы села Хмеливицы Нижегородской области.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что образ родителей оказывает влияние на потребность в общении у старших подростков 16-18 лет, расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена показывает наличие слабой корреляции, между признаками потребности в общении у подростков и их образа родителей.

Проверка двух неравных выборок испытуемых по критерию Стьюдента говорит о достоверности различий, а оценка уровня различий по критерию Манна-Уитни позволила выявить, у подростков в Нижегородской области потребность в общении больше, чем у сверстников из московской школы № 1035.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что подростков с высокой степенью потребности в общении больше процент, а, следовательно, большой процент подростков, не удовлетворяющих основополагающую потребность, и в сельской местности они страдают от недостатка общения больше, чем в городе.

Важные данные были получены при анализе анкетных вопросов о потребности в общении со взрослыми.

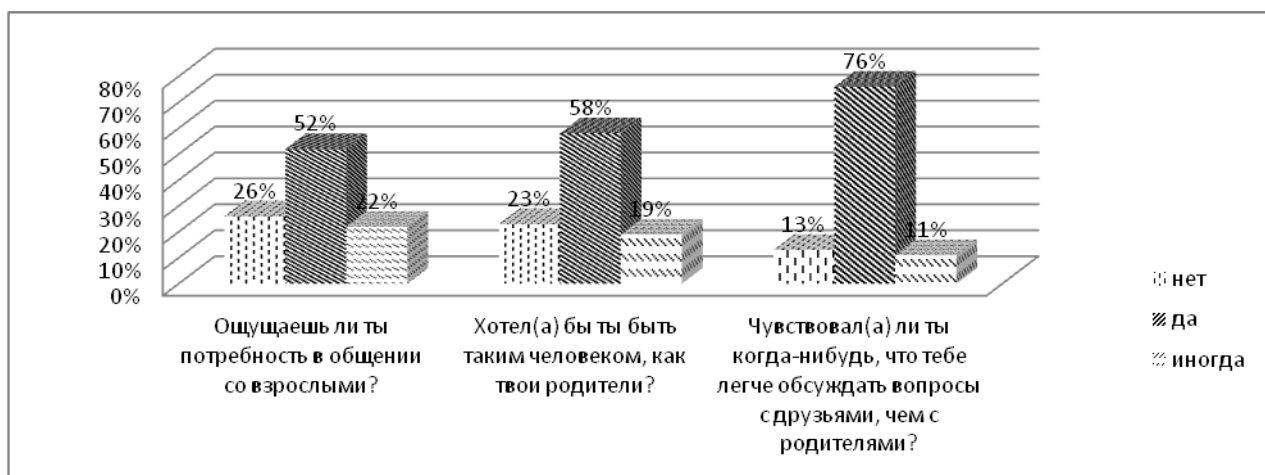


Рис. 1. Анкетные данные по потребности в общении с родителями (общее село/город)

Данные результаты дают возможность говорить, что потребность в общении со взрослыми и в старшем школьном возрасте сохраняет свою актуальность, в большей степени для детей сельских школ, чем из городских, вопреки основным психологическим источникам по данной проблематике.

Данные сравнительного анализ сфер общения подростков с родителями в селе и городе не выбивается из общих данных, однако, в сельской местности дети 16-18 лет о своем имидже говорят со значимыми взрослыми больше, чем городские. Обсуждение этих тем (имидж, личная жизнь) с ровесниками остается ведущим и у горожан.

Анализ данных, как общих, так и по сельской и городской местностям, степени потребности в общении и его сфер, позволяет сделать следующие выводы о том, что при высоких показателях потребности у всех подростков в общении выбор родителей, в качестве собеседников на важные темы в их жизни, увеличивается, и имеет большую резкую амплитуду между количеством выборов в различных сферах общения. Старшеклассники, у которых средний показатель потребности общения, показывают более стабильные значения во всех сферах, обсуждаемые с отцом и матерью.

Высокая потребность в общении способствует повышению интереса старших подростков к родителям в большинстве сфер общения, у городских детей 16-18 лет, средняя степень, наоборот, снижению.

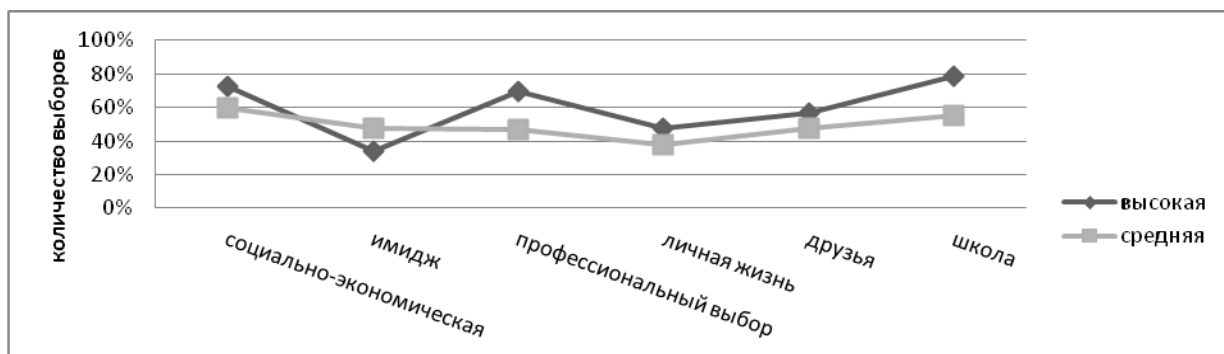


Рис. 2. Степень потребности в общении и сферы общения с родителями (общее)

В соотношении показателей выбора у детей-подростков с высокой степенью потребности в общении мать и отец лидируют по отношению к сверстникам, а у горожан-подростков при среднем показателе, что может быть связано с различием образов родителей в одном и другом регионах.

По результатам нашего исследования, нынешний образ родителей у старших подростков характеризуется низким уровнем удовлетворенности отношениями с матерью и отец и высокой требовательностью, контролем, авторитетностью, непоследовательностью и принятием.

При сравнительном анализе данных у сельских и городских подростков образа родителей показатели уровня удовлетворенности отношениями с матерью в городе остались низкими, а в селе большинство указывают средний уровень.

Образ родителей у старших подростков в селе сопровождается низким уровнем удовлетворенности отношениями и высокими показателями категорий требовательности, авторитетности, непоследовательности, принятия и контроля, а в городе характеризуется низкими показателями по всем критериям.

В ходе исследования было выявлено, что высокая степень потребности в общении отражается на повышении уровня оценок образа родителей и по общим показателям всех респондентов, и в отношении сельских родителей и городских отцов, а исключением является материнский образ в городе, который характеризуется средним уровнем оценок при высокой потребности.

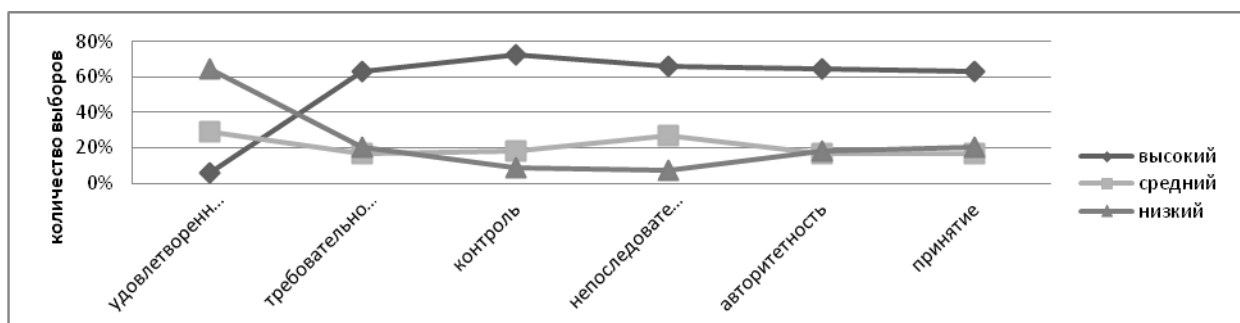


Рис. 3. Образ матери (общее).

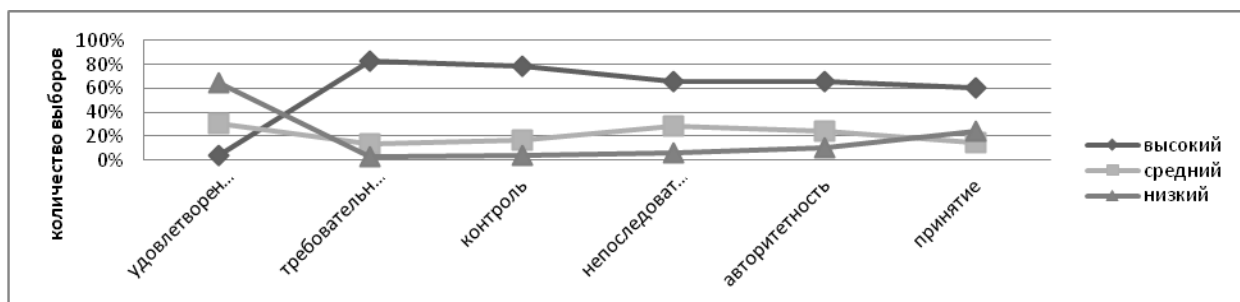


Рис. 4. Образ отца (общее).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кон И. С. Психология ранней юности.- М. Просвещение 1989.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста/ проблемы формирования личности/.- М.: Просвещение,1979.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника, М. Просвещение 1980.
4. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. Специальностям, - М. РГБ 2008 1 рулон.
5. Мудрик А. В. Самые трудные годы.- М.: Знание, 1992.
6. Мудрик А.В. Общение школьников, М. Знание, 1987.
7. Мудрик А. В. Юношеский тип общения/ Хрестоматия: учеб.пособие для студ.пед.вузов/ сост. – М.: Академия, 1999.

Колесник Н.Т.,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологического консультирования МГОУ

К проблеме этнокультурного образования в системе дополнительного образования современного вуза

Модернизация современного российского образовательного пространства ВУЗа, опираясь на общие тенденции мирового развития и Концепцию развития поликультурного образования в Российской Федерации, должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием не только российской гражданской идентичности, но и полиэтнической идентичности российских меньшинств [3]. Обеспечить удовлетворение такого запроса может только цельная и целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии.

Анализ результатов социальных экспериментов конца XXв. и начала XXIв. показал, что мировое сообщество, пытаясь сохранить хрупкие грани мирного сосуществования, стремится к отказу от идей этнокультурной унификации и утверждению идеала культурного многообразия человечества.

Полиэтнический состав населения России, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают ее общему культурно-цивилизационному потенциалу особую устойчивость и открытость. В основу современного российского образования должны быть положены следующие системные принципы: принцип полилингвальности, принцип преемственности, принцип дифференциации и разнообразия, принцип креативности. Данные принципы позволяют превратить его в

эффективный социокультурный механизм, предопределяющий надэтническую целостность общества и решающий задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации.

Всем этим требованиям на современном этапе развития образовательного пространства ВУЗа отвечает система дополнительного образования. В данной статье мы рассмотрим возможности осуществления дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации (ДПОП КПК) для представителей национальных меньшинств, на примере этнической группы «российские немцы».

Развитие системы этнокультурного образования представителей национальных меньшинств является неотъемлемой частью общей стратегии поликультурного развития государства и современного ВУЗа, которые исходят из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

В целях осуществления мероприятий в пользу немецкого меньшинства в Российской Федерации в целях сохранения языка и традиций, укрепления идентичности и поддержки интеграции российских немцев в Российской Федерации на базе Московского государственного областного университета были организованы дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации [6]. Задачей ВУЗа и, в частности, факультета психологии, осуществляющего непосредственную реализацию ДПОП КПК, стало последовательное развитие и совершенствование учебного процесса в неразрывной связи с образованием студентов в духе ценностей культуры мира.

Одним из направлений внедрения этнокультурного компонента стала организация Международного консорциума ВУЗов, основы которого были заложены на семинаре «Перспективы развития деятельности международного консорциума ВУЗов», состоявшемся в мае 2011 года в г.Мюнхене. Результатом данного семинара были подписанные договора о сотрудничестве между российскими и международными вузами, корректировка учебных планов и программ, а также разработка и внедрение педагогических технологий и авторских, модифицированных программ, отражающих основные направления ВУЗов в работе с этнокультурным компонентом национальных меньшинств, на примере этнической группы «российские немцы». Кроме этого, с 2009 учебного года на факультете психологии МГОУ по очной и заочной форме обучаются представители этнической группы «российские немцы». Ведется активная мониторинговая работа по сохранению этнической идентичности российских немцев в условиях дисперсного проживания. Специалисты факультета принимают активное участие в различных формах самоорганизации этнической группы «российские немцы»: курсы повышения квалификации, спортивные и языковые лагеря, Авангард, семейные встречи и др. [1].

На этапе становления данной работы с этнокультурным компонентом, были разработаны программы, утвержденные заказчиком – Международным союзом немецкой культуры и Минрегионом России. При разработке программ нами учитывалось, что подлинную этнокультуру можно строить лишь в соответствии со своим собственным прошлым, имея при этом в виду свое собственное будущее, а укрепление этнокультурной самостоятельности благоприятствует расширению полиэтнических контактов и сближению культур. В соответствии с направлениями деятельности Международного союза немецкой культуры, тематика ДПОП КПК была крайне разнообразная, например: «Психология управления. Формирование кадрового резерва общественных организаций (на примере этнической группы «российские немцы»)», «Этнокультурная проблематика в социальной работе (на примере этнической группы «российские немцы»)», «Технологии организации этнокультурных языковых лагерей (на примере этнокультурных лагерей этнической группы «российские немцы») и другие.

Программы разрабатывались с учетом специфики традиционного образовательного процесса МГОУ, а также с учетом интересов всех субъектов учебного процесса, в качестве которых выступали: руководители, методисты, вожатые этнокультурных языковых лагерей; руководители и активисты Центров встреч, руководители и активисты молодежных организаций, активисты творческих объединений; специалисты и активы Федеральной национально-культурной автономии этнической группы российских немцев и др.

Дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации, выступающие как инвариантный кафедральный модуль, разрабатывались с учетом специальностей «психология» и «социальная психология», представленных на факультете Московского государственного областного университета, а в рамках деятельности научно-практической лаборатории факультета психологии. Разработанные курсы программ повышения квалификации были направлены на повышение теоретического и практического уровня знаний, умений и навыков по заявленной проблеме с учетом специфики истории, культуры, традиций немцев России.

Инновационным в реализации программ выступает сама система преподнесения материала, его логика и структура. Основными подходами выступают деятельностный и личностно-ориентированный. Каждый модуль содержит разнообразные формы занятий. Каждый цикл занятий заканчивается логически выверенным контрольным испытанием, в зависимости от рассматриваемой темы. Итоговое испытание (разработка проектов по заявленному направлению КПК), как правило, являлось результатом теоретического и практического материала обозначенного в ходе КПК и нацеленного на дальнейшую работу представителей этнической группы и использования всех полученных знаний и личного опыта.

Этнокультурный компонент программ обязательно включал в себя три основные сферы: язык, история и культура [2]. Под этнокультурным компонентом мы понимаем все то, что способствует сохранению и развитию этнической идентичности национальных меньшинств, что углубляет знания и представления о богатстве немецкой национальной культуры (и ее модификации в условиях длительного дисперсного проживания на территории России), расширяет знания об укладе жизни российских немцев, их истории, языке, литературе, духовных целях и ценностях. Все, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, формированию патриота своей Родины, вне зависимости от национального признака, становлению человека высоко нравственного, толерантного к народам государственной и мировой цивилизации, все это лежит в основе этнокультурного компонента.

Содержание этнокультурного образования ориентирует воспитание и развитие личности представителя национального меньшинства на формирование так называемых базовых социокультурных идентичностей, которые, как правило, являются пожизненными и задают расположение, самовосприятие человека в мире [5]. К базовым относятся гражданская (общенациональная) принадлежность, личная самоидентификация, конфессиональная, цивилизационная принадлежность. В массовом сознании совокупность базовых идентичностей образует обычно целостный образ родной страны, Родины, который включён в образ остального мира. Особо важную роль в формировании этого образа и гармонизации его составляющих играет свободное владение государственным языком страны и языком своего народа.

Содержание ДПОП КПК преломлялось через основные представления о формировании национального самосознания, каковое формируется через этнокультурное самосознание группы и этнокультурную идентичность индивида [7]. Все проведенные курсы проходили на выездных площадках, в регионах России (города Екатеринбург, Пятигорск, Москва, Кисловодск, Казань и др.), что позволяло организовывать не только образовательный, но и воспитательный процесс. Программы ДПОП КПК включали не лекционные практические

занятия, но и мероприятия, организованные самими слушателями в рамках образовательной программы. Так, ДПОП КПК по теме «Психология управления. Формирование кадрового резерва общественных организаций (на примере этнической группы «российские немцы»)» сопровождалась проектом «Дебаты» и образовательной культурно-досуговой программой «Поколений связующая нить».

Такая организация позволяла формировать у слушателей базовые знания в области этнокультурного образования в условиях современной России (на примере этнической группы «российские немцы»); формировать индивидуальный стиль деятельности слушателей на основе профессионально-значимых качеств личности, знаний новых технологий, умений моделировать воспитательное и образовательное этнокультурное пространство на основе следующих компонентов: 1) компонент, обеспечивающий личности возможность самоидентифицироваться, как представителю той или иной этнической культуры и традиции, 2) компонент, создающий условия для включения личности в общероссийский и общерегиональный стандарт образования, 3) компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию, формирование базовых профессиональных компетенций специалистов в различных областях деятельности общественных организаций российских немцев [4].

Мониторинг деятельности дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации показал, что высокая заинтересованность слушателей, готовность учиться и делиться опытом, творческий подход к проведению мероприятий, ответственность за порученные мероприятия делают данное направление деятельности вузов эффективным и полноценным. Именно система образования всегда была и остается основным хранилищем и транслятором народных культурных традиций, участвуя в формировании менталитета личности, в развитии её диалогичности, полилогичности, в воспитании патриотизма и культуры межкультурного общения. Дополнительное образование в этом направлении, безусловно, является приоритетным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Язык как средство сохранения этнической идентичности российских немцев//Социально-гуманитарный вестник Юга России. Научный журнал. - №7/2, декабрь, 2010. – С.54-62.
2. Иларионова Т.С. Этническая группа: генезис и проблемы самоидентификации (теория диаспоры). - М.: Нойес Лебен, 1994. - 300 с.
3. Киселева Е.А., Колесник Н.Т., Орлова Е.А. Формирование социально-этнической толерантности к условиям модернизации российского общества// Одиннадцатая международная научно-практическая конференция «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». 23-25 ноября 2011 г.: материалы конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – С.168-171.
4. Колесник Н.Т. Самоидентификация как фактор самоорганизации национальных меньшинств (на примере немцев России)// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». №4/2011. – С.7-12.
5. Колесник Н.Т. Феномен социальной идентичности российских немцев как социально-психологическая проблема// Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов V-й Международной научной заочной конференции (Липецк, 18 декабря 2010г.). В 2-х ч. Ч. II. Психологические науки/ Под ред. А.В.Горбенко, С.В.Довженко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. – С. 42-48.
6. Лейнонен Р. И снова о немцах России // Путь в ничто по шпалам Отечества. Публицистика. – Лауша, 1999. – 169 с.
7. Рождественская С. Б. Этническое самосознание и современный быт // Дизайн - социалистическому обществу; Материалы Международного симпозиума. М., 1986, с. 70-72.

К вопросу о проблеме самоопределения в условиях мультикультурной среды

Вопрос взаимоотношения личности и общества в последнее время становится одним из важных исследовательских вопросов. Это касается практически всех гуманитарных областей знаний, в которых очень пристальное внимание уделяется проблемам культурной идентичности, национального самосознания, самоопределения личности, свободы выбора, взаимодействия демократических институтов и культурно-национальных традиций и пр. Все эти вопросы вращаются вокруг одного ключевого момента: осознание и нахождение личностью своего места в социальной реальности, в системе межличностных отношений и социальных связей.

Актуальность данной проблемы для разных гуманитарных дисциплин очевидна, если проанализировать диссертационные исследования последнего десятилетия по этой теме. Вопросы самоопределения, самосознания и идентичности поднимаются политологами, философами, культурологами, историками, социологами, психологами и педагогами. Высокая «плотность» исследований в этом проблемном поле отражает уровень научной рефлексии в кризисный исторический период, когда проблема столкновения культур выводится в поле научного обсуждения с полем социальных, политических и экономических конфликтов. Эти сложные противоречия современного общества значимы для всех участников социальных процессов.

Противоречия, возникающие между разными социальными группами и общностями рожают социальные напряжения отражающиеся во взаимоотношениях и столкновениях мнений, оценок, ценностей, культур. Именно эти напряжения определяют вектор мотивации социального субъекта, оказывающего, в свою очередь, определяющее влияние на формирование личности, ее мотивационного строя (Шабельников В.К.). Таким образом, все социальные напряжения, кризисы и конфликты, характеризующие динамику общественного движения и развития, находят свое отражение внутри каждого - личность в наше непростое время нередко ставится перед выбором на уровне конфликта ценностно-культурных подходов. Можно как метафору использовать термин «конкуренция», когда происходит борьба идей, культур, ценностей за умы, души и чувства людей. Наиболее наглядно и очевидно линия напряжения проходит через личность по условной историко-географической границе культурного противостояния «Запад-Восток».

Наиболее пристальное внимание вопросу осуществления социального выбора подрастающими поколениями уделяют педагогика и психология. С нашей точки зрения, задача педагогики в этом вопросе гораздо сложнее. Если для психологии преследуется научная цель описания моделей процесса и закономерностей его протекания (например: процесса социализация, процесса самоопределение), то для педагогики, помимо изучения закономерностей воспитания и обучения, важной оказывается практико-ориентированная задача придания этому процессу направленности: «кого воспитывать?», «чему обучать?». Усвоение учебного материала при посредстве психических процессов мышления, памяти, внимания и их произвольной волевой регуляции, а также мотивации учебной деятельности, достаточно хорошо изучены в психологии и педагогике. Как только мы выходим на уровень формирования ценностно-смысловой сферы личности, становится понятным, что педагогика является таким же полем культурных противоречий и конфликтов как и вся социальная реальность.

Например, как определить «норму» восприятия и оценки произведений искусства с выраженным «эротическим» характером для учебной группы, в состав которой входят

представители традиционных консервативных культур этно-родового общества, для которых взгляд «просвещенного» представителя западной культуры выглядят дикостью. Или: как совместить разные образцы «правильного» женского поведения «кроткой и скромной» восточной и западной эмансипированной женщины в одной учебной группе. И примеров таких тем, вызывающих противоречивые оценки представителей разных культур можно привести бесчисленное множество. Если бы эти «представители» жили бы сами по себе, никаких проблем с политкорректностью и толерантностью ни у кого бы не возникло. Сложность заключается именно в том, что наше общество отнюдь не является монолитным, скорее, наоборот: оно представляет собой пересечение множества культурных традиций и нельзя оценивать нравственно-моральный выбор внутри них, не выходя за рамки толерантности и политкорректности. А таковой выбор для личности является определяющим. Не зря в художественной литературной традиции важность выбора и осознание личностью своего места в жизни, среди людей подчеркивается метафорическими оборотами мистического, сакрального поиска своего «Пути» и «Предназначения».

Резюмируя вышесказанное, на уровне конкретной психологической теории проблема самоопределения может быть представлена следующим образом. Для человека “внешние причины”, “внешняя детерминация” - это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, собственно говоря, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире - психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

Важнейшей для понимания проблемы самоопределения является выстроенная Л.С. Выготским парадигма культурно-исторической обусловленности формирования высших психических функций. «Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психологических функций, или, что - то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что «описание внутреннего образа жизни чело века, как целого, относится к искусству поэта или историка». В сущности, это означает *testimonium pauperitatis*, свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [1, с. 538–539]. Фактически, как отметил Г.Г. Кравцов, в приведенном отрывке Л.С. Выготский «без ложной скромности констатирует тот факт, что только культурно-исторический подход вооружает исследователя методом, позволяющим подойти к научному изучению человека как личности» [3, с. 19].

В рамках детской психологии Л.С. Выготским был сформулирован закон развития высших психических функций, которые возникают первоначально как форма коллективного поведения, форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Высшие психические функции формируются прижизненно, образуются в результате овладения специальными орудиями,

средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий. Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Идею Выготского Л.С. об интериоризации как о механизме трансформации «интерпсихического» в «интрапсихическое» развивает в своих работах Шабельников В.К. Так, он говорит о том, что у Л.С. Выготского можно прочесть некоторые предположения о том, что социум выступает как вполне конкретный организованный субъект, формирующий нас, с определенными качествами субъектных параметров. Это «интерпсихическое» потом превращается в «интрапсихическое» [4, 514-515]. Рассуждая о характере функционирования этого механизма в разных культурных традициях, Шабельников В.К. приходит к выводу об отличном влиянии на развитие личности социальных общностей «восточного типа» с жесткой фиксированной пирамидальной иерархией социальных связей и социальное влияние по «западному» культурному образцу, когда личность в гораздо меньшей степени зависит от структуры социальных связей в обществе.

Вопрос направленности процесса социальной идентификации (Мухина В.С.), нахождения своей идентичности (Эриксон Э., Стефаненко Т.Г., Мид ДЖ.), самоопределения (Гинсбург М.Р., Петровский А.В.), по нашему мнению, должен ставиться двояко: осознание собственной принадлежности системе общественных отношений и самостоятельный выбор своего жизненного пути как профессиональный выбор. И то и другое означает для индивида нахождение сознательных ориентиров в структуре общественных отношений и нахождение своего места в этой структуре.

В научной литературе процесс самоопределения связывается, в первую очередь, с юношеским возрастом, когда этот процесс приобретает важнейшее значение для развития и формирования личности. Это тот возраст, когда есть формальные социальные институты (семья, школа, ВУЗ, армия и пр.), влияние которых преломляется через призму формирующейся личности. Кроме них, в наше время существует масса других социальных и культурных опосредованных форм воздействий на личность юноши/ девушки: через разнообразные информационные продукты общества глобализации и информационного общества (бумажные и электронные СМИ, радио, ТВ, интернет-порталы, блогосфера, игровая сфера, кино-видео продукция, книги, которые уже не обязательно покупать в бумажном варианте, а часто можно читать с телефонов, ноутбуков, коммуникаторов, смартфонов и пр. т. наз. «гаджетов» и «дивайсов»). Таким образом, в наши дни личность становится полем жесточайшей конкуренции противоречивых и конфликтующих между собой социально-культурных влияний. В этом информационном хаосе задача воспитания личности усложняется многократно.

Таким образом, для формирующейся личности процесс самоопределения приобретает двоякое содержание. С одной стороны происходит осознание уже имеющихся качеств, приобретенных личностью без возможности выбора: видовая (человек), половая, родовая. Этот процесс можно назвать как «само-осознание». Т.е. осознание свершившейся собственной принадлежности к тем или иным социальным общностям. С другой стороны, у личности юноши/девушки появляются возможности собственного выбора, определяющих их дальнейшую судьбу. Речь идет, прежде всего, о профессиональном самоопределении. Однако, нельзя сказать, что такая модель является единственной.

Так, если соотнести формирование личности в разных типах общества, то выясняется следующее – место личности в социуме и особенности его осознания в социальных условиях определяется ими же по типу принадлежности к той или иной культуре. Первый тип: «Человек западной культуры рождается как бы дважды: первый раз как ребенок, зависимый от тепла и любви семьи, а второй раз как личность, способная жить и действовать независимо». И второй: «Деятельность организована в родовой системе так, что не требует второго рождения личности – отрыва человека от семьи и базовой социальной системы его происхождения» [4, с. 521]. Личность «восточного типа» изначально встроена в социальные отношения, которые не требуют выбора будущего пути, профессии, супруга, но требуют от человека лишь осознания своего места в системе родовых отношений и встраивания в логику социального субъекта – родовой общности. И, наоборот, для человека «западной традиции» как раз в период юности со всей остротой встает вопрос поиска своего места в жизни. Таким образом, самоопределение как личный выбор можно интерпретировать лишь в западной культурной традиции воспитания. То есть, педагогической задачей в западной традиции может быть лишь научение «Как сделать выбор?», «Как самостоятельно найти ориентиры в социальном пространстве». В жесткой структуре родовой семьи педагогическая задача намного конкретнее – «Что выбрать» и «Выучить уже имеющиеся социальные ориентиры».

Можно сказать, что профессиональное самоопределение в традиционном понимании, отраженном в источниках по психологии юношеского возраста, характерно именно для «человека западной культуры». Этот процесс протекает как поиск собственного выбора, который часто звучит как «Кем быть?». В то время как для «восточной личности», как представителя родовой системы процесс самоопределения (или определения себя) происходит в направлении от рода к личности. Такой вопрос как «Кем быть?» не является судьбоносным, важным для представителя родовой семьи. Важнее для него осознание своего места в иерархии родовых отношений. В этом и суть процесса самоопределения представителя родовой семьи, «жесткой социальной систем» по терминологии В.К. Шабельникова [4, с. 516-517].

Исходя из изложенного выше анализа противоречий в представлениях о механизмах нахождения и осознания личностью своего места в социальном пространстве, представляется целесообразным провести сравнительный анализ особенностей протекания процесса самоопределения в зависимости от разных культурных традиций воспитания. Задачей такого исследования, с нашей точки зрения, следует декларировать выявление отличий самоопределения у людей, принадлежащих к разным культурам.

Поскольку наиболее важным новообразованием самоопределение признается психологами именно в юношеском возрасте, в качестве испытуемых в таком исследовании предполагается взять студентов разных национальностей. Причем группы испытуемых необходимо отбирать в крупном мегаполисе, выступающем как мультикультурное образование, своего рода аналог современного, многоукладного и многокультурного общества, где студенты – представители разных культур ежедневно контактируют и общаются между собой, при этом находятся в отрыве от семьи, рода. А также исследовать студентов из сравнительно моноэтнических республик и областей, где связь с семьей и родом будет более тесной.

В качестве исследовательской гипотезы мы предлагаем проверить следующую зависимость. В социальных общностях с «жесткой» социально-родовой структурой самоопределение происходит как «само-осознание» своего места в системе родовых социальных связей, целеполагание конкретного индивида происходит как данное от семьи, рода, личная мотивация формируется в русле мотивации социального субъекта. А самоопределение в социальных общностях «жидкого типа» (Шабельников В.К.) происходит

в отрыве от семейно-родовых связей, как самостоятельная ориентировка человека в структуре деятельности и самостоятельное целеполагание.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. История развития психических функций // Выготский Л.С. Психология [Сборник]. – М., 2002. – С. 512-755.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
3. Кравцов Г.Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2006. №1. – С. 18-25.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. М., 2004

Назын-оол М.В.,

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и акмеологии образования
Тувинского государственного университета*

Психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития младших школьников с учетом этнокультурных особенностей (на примере Республики Тыва)

В современных условиях актуальным является учет этнокультурных особенностей в психолого-педагогической диагностике интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Ключевым моментом оценки успешности обучения становится понятие сохранения идеалов этнической культуры и родного языка, что является базисом этнической психологии и этнической педагогики, ее структурной составляющей, гуманистической направленностью через традиции воспитания современного поколения (В.С.Кукушкин, Л.Д.Столяренко, 2000; В.Г.Крысько, Э.А.Саракуев, 1996; Т.Г.Стефаненко, 1999 и др.).

Тувинцы – создатели национального слоя, который уже много веков был сформирован культурой кочевников. Тувинский этнос живет в мире культуры, которая составляет их вторую природу. Поведение детей с самого раннего возраста регулируется межличностными отношениями, культурными ценностями, нормами, традициями и правилами данного этноса.

Исследования тувинских ученых Анайбан З.В., Дьяконова В.П., Кужугет А.К., Мунзук Т.Т., Сагалаева А.М., Октябрьской И.В., Салчака К.Б., Салчак Л.П., Товуу Н.О., Шаалы А.С. показывают, что многие традиции и обычаи сохранились до настоящего времени и продолжают оказывать влияние на морально – нравственные нормы тувинцев. З.В.Анайбан в своих исследованиях утверждает, что «менталитет тувинцев, основанный на мироощущении неразрывности связей человека и природы, до сих пор достаточно устойчив как среди сельского, так и городского населения» [1, с. 148].

В процессе психолого-педагогической диагностики интеллектуального развития логично отметить, что поведение и мотивация деятельности обследуемых тувинских детей имеет свою специфику, обусловленную этнокультурными особенностями; для них характерны: выраженная скромность, терпеливость, сдержанность в общении, подчеркнутое уважение старших, послушание, эмоциональная сдержанность, коллективизм, стремление не выделяться в группе сверстников - все это, в целом, не позволяет демонстрировать свои знания, в то время, как успешное выполнение диагностических методик может потребовать качественно другого поведения. Не зная этикета тувинского народа, можно неправильно истолковать поведение ребенка, что может привести к ошибочному заключению ПМПК (психолого-медико-педагогической консультации).

Языковые условия при диагностике интеллектуального развития отличаются тем, что многие дети тувинской национальности, особенно, из сельской местности, слабо владеют

русским языком, а вербальные психодиагностические методики для определения уровня развития интеллекта, широко используемые в Российской Федерации, не адаптированы и не переведены на тувинский язык.

В условиях «языкового барьера» большая ответственность возлагается на психодиагноста, на уровень его квалификации в интерпретации результатов психолого-педагогической диагностики интеллектуального развития. Без учета специфики культурно-языковых условий, в которых развивается психика тувинского ребенка, без наличия адаптированных и переведенных на родной язык вербальных психодиагностических методик, повышается вероятность диагностических ошибок.

Для преодоления данных недостатков были определены теоретико-методологические подходы: деятельностный (П.Я.Гальперин, 1987; В.В.Давыдов, 1991; А.Н.Леонтьев, 1975; С.Л.Рубинштейн, 1998 и др.); социально-педагогический (О.К.Агавелян, 1999; Е.И.Рогов, 1996 и др.); диагностико-прогностический (С.А.Домишкевич, 1977; А.К.Маркова, 1993; Е.Л.Шепко, 2000 и др.) и т. д.

Трудности учета этнокультурных особенностей в психолого-педагогической диагностике интеллектуального развития детей младшего школьного возраста в единой системе психологических наук устанавливает ряд противоречий: между наличием соответствующих знаний и неадаптированными методиками к языковой среде; между знаниями в научной среде по данной проблеме и требованиями развития общества в этнопсихологической ситуации; между существующими понятиями научной классификации и заменой их формальными понятиями, не существующими в тувинском языке, для более полного сотрудничества диагноста и ребенка.

Проблема исследования заключается в выявлении, осмыслении и формировании теоретических и прикладных подходов диагностики в изучении этнокультурных особенностей учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью.

Целью исследования являлось выявить специфику психолого-педагогической диагностики интеллектуального развития детей младшего школьного возраста с учетом этнокультурных особенностей тувинского народа.

В результате мы получили данные, свидетельствующие о том, что качественные и количественные характеристики диагностических показателей зависят от целого ряда условий:

- этнокультурных различий, определяющих менталитет этноса, его поведение и воспитание, мотивационные особенности учебной деятельности младших школьников;
- «языкового барьера», когда обследуемые дети недостаточно владеют русским языком, на котором проводится психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития;
- спецификой образности тувинского языка.

Адаптация психодиагностических методик к условиям этнической культуры, их адекватный перевод на тувинский язык, который является в большинстве случаев единственной нитью для связи с тувинским обследуемым ребенком, а также учет русскоязычных детей, проживающих в условиях данного региона, по нашему мнению приводит:

- к более точной диагностике интеллектуального развития детей из специфической культурно-языковой ситуации;
- к совершенствованию самого процесса психолого-педагогической диагностики тувинско-язычного и русскоязычного населения в условиях Республики Тыва;
- к выявлению потенциальных возможностей младших школьников тувинского этноса для определения типа образовательного учреждения (норма – обучение по общеобразовательным программам, задержка психического развития – специальная

коррекционная программа VII вида, умственная отсталость - специальная коррекционная программа VIII вида).

В качестве методик исследования выступили: «Словесные субтесты» (Л.Ф.Чупров, Л.И.Переслени) – отечественная скрининговая модификация теста Р.Амтхауэра для младших школьников; Цветные Прогрессивные Матрицы Дж.Равена; Тест включенных фигур (Н.Виткин); Тест «Нарисуй человека» (Гудинаф-Харрис); Определение профиля латеральной организации (ПЛО) мозга; Тест М.Люшера.

В исследовании приняли участие 287 младших школьников в возрасте от 7 до 12 лет города Кызыла, обучающихся по общеобразовательной программе, по специальным коррекционным программам VII и VIII видов. Исследование проводилось в несколько этапов, взаимосвязанных и логически вытекающих один из другого.

Работа по адаптации, проверки надежности и валидности методики «Словесные субтесты» заняла у нас более трех лет, были использованы различные варианты, прежде чем появился окончательный вариант. Адаптированная нами методика, дает объективные количественные показатели, как в экспериментальной, так и в контрольной группах детей, адекватные уровню интеллектуального развития, методика «Словесные субтесты» является чувствительной к различиям между нормой, задержкой психического развития и умственной отсталостью.

По данным ученых Е.Л.Инденбаум, С.А.Домишкевича, Е.И.Прахина, В.Т.Манчука у детей Крайнего Севера количественные показатели по вышеуказанной методике значительно отличались в сторону уменьшения, особенно у младших школьников, что объяснялось употреблением в разговорной речи двух языков: родного и русского - при этом смешении слов, не соблюдались грамматические правила ни одного из языков [2].

В тувинских семьях, в отличие от семей северных народов, родной язык не только сохранен в чистоте, но и большинство детей получают образование в школе на родном языке. Тувинский язык развивается в соответствии с изменяющимися условиями жизни, большинство носителей тувинского языка не смешивают родной язык с русским языком на бытовом уровне.

На основании экспериментальных данных по определению профиля латеральной организации мозга, мы выявили, что в тувинскоязычной выборке выше в 3,2 раза преобладание детей с доминированием правого полушария, чем в русскоязычной выборке. Также, было выявлено, что в результате обучения, апеллирующего к левому полушарию, у тувинских школьников осуществляется направленный сдвиг в сторону доминирования левого полушария, хотя изначально имело место доминирование правого полушария.

В.А.Москвин выделил четыре вида латеральности: генетическую, патологическую, вынужденную и функциональную (связанную с научением и социокультурными причинами). Доминирование правого полушария в тувинско-язычной выборке мы отнесли к функциональному виду латеральности, которая обусловлена этнокультурными причинами, особенностями тувинского языка и тувинской культуры.

Многие тувинские ученые-филологи считают, что тувинский язык является образным; для тувинского народа характерно эстетическое мышление, а метод духовного освоения мира – «образно-представленческо-ассоциативно-эмоциональный»; они указывают на такие особенности этноса, как образность языка, восприятия, мышления, которые обусловлены этнокультурными особенностями тувинского народа [3]. З.Б.Самдан ярко иллюстрирует образное восприятие народа, описывая один из самых специфических видов музыкального искусства – горловое пение (хоомей), где голос, душа, мысли сливаются с картинами и звуками природы, уподобляясь журчанию родника, шуму водопада, эху горных отрогов, шелесту листьев, пению птиц, зову степей, топоту копыт, свисту аркана, треску костра, гулу лесов и т. п. [5, с. 111].

Западные исследователи Ж.Пиаже, К.Леви-Брюль считают, что язык, усваиваемый в детстве, определяет способ видения и структурирования мира. Язык – это не просто средство выражения мыслей, а форма, от которой зависит образ мыслей человека. Образ мира, который складывается в сознании, организован и систематизирован понятиями, следовательно, языком. В силу этого образ мира, его восприятие, различны у разных народов. К.Леви-Брюль считал, что тип мышления, менталитет восточных культур отличается от европейского, так как для Востока присуща созерцательная направленность, неотделенность законов мышления от эмоций, чувственных аспектов познания мира.

Вышеуказанные факты образности тувинского языка, восприятия и мышления прямо или косвенно свидетельствуют о доминировании правого полушария. В подтверждение этого предположения можно отнести «правополушарную» стратегию поведения тувинского народа, спецификой которой является синтетическое восприятие, позволяющее разрешать противоречия в межличностных отношениях за счет широты взгляда. Для правополушарной стратегии поведения характерен синкретизм, то есть целостность, нерасчлененность 3-х форм бытия – культуры, общества и человека – все это, мы и наблюдаем в тувинской культуре.

В ходе исследования проведен сравнительный анализ методологических подходов к проблеме психолого-педагогической диагностики интеллектуального развития младших школьников; проанализированы теоретические и прикладные аспекты этнокультурных особенностей в современной педагогике и психологии, введены в научный оборот новые и недостаточно изученные материалы по этноисторическим проблемам воспитания и обучения детей, проживавших в Республике Тыва; описаны этнокультурные источники национальных особенностей, региональные традиции и тенденции развития системы специального образования в Туве.

Также представлены этнокультурные особенности психолого-педагогической диагностики учащихся начальной школы (норма, задержка психического развития, умственная отсталость); разработан комплексный подход оценки этнокультурных особенностей с использованием переведенных на тувинский язык методик психолого-педагогической диагностики; разработаны и обоснованы стратегия механизмов адаптации методов психолого-педагогической диагностики общеинтеллектуальных умений детей с нарушениями интеллекта, как способа дифференциальной диагностики выявления индивидуальных возможностей детей (норма, задержка психического развития, умственная отсталость) [4].

В результате мы пришли к выводам: психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития детей тувинской национальности (слабо владеющих русским языком) должна проводиться на родном для них языке по психодиагностическим методикам, адаптированным и переведенным на тувинский язык в соответствии с научными требованиями; оценка детей младшего школьного возраста (норма, задержка психического развития, умственная отсталость) должна учитывать гуманистическую направленность, этнокультурные особенности тувинского народа, культивирующую личную скромность и коллективизм.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анайбан З.В. Межнациональные отношения в Туве в 90-е годы (По материалам этносоциологических исследований). – М.: Ин-тут этнологии и антропологии РАН, 1999.
2. Инденбаум Е.Л., Домишкевич С.А., Прахин Е.И., Манчук В.Т. Клиническая и психологическая оценка психического здоровья младших школьников Севера. – Иркутск: Сибирь, 1998.
3. Курбатский Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре (историко-этнографические аспекты тувинского фольклора). – Кызыл: Тувинское книжное изд-во, 2001.

4. Назын-оол М.В. Этнокультурные особенности интеллектуального развития младших школьников: Монография. – Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2011.
5. Самдан З.Б. Лики тувинской словесности. За фольклорным жемчугом. – Кызыл: Ин-тут гуманитарных исследований РТ, 2001.

Резванцева М.О.,
*кандидат психологических наук,
профессор кафедры общей и педагогической психологии МГОУ*

Психодиагностика преобладающего типа оценивания старшеклассников

В настоящее время в связи с миграцией населения в школах мегаполиса в одном классе находятся дети, приехавшие из разных регионов. Социальная ситуация развития школьников значительно различается и соответственно их психические особенности так же очень разнообразны. Это порождает определенные напряжения в отношениях с учителями, а так же конфликты внутри школьного коллектива. Для эффективного управления учебным и воспитательным процессом, а так же для осуществления индивидуального подхода к ученику, реализации личностно-ориентированного обучения и его успешной профилизации в старшей школе учителю важно понимать преобладающий тип оценивания ученика в отношениях к окружающим.

Согласно идеям Л.С. Выготского о социокультурной детерминации психики человека, А.Н. Леонтьева о деятельностином ее опосредовании, а так же идеям П.Я. Гальперина об ориентировочной деятельности возникает возможность предположить, что оценивание школьника будет зависеть от социальной ситуации развития его деятельности. В.К. Шабельников в современном мире выделяет два способа организации деятельности в родовой и нуклеарной городской семье. В родовой семье человек функционирует в составе рода и занимает определенную субъектную позицию (исполнителя, потребителя, координатора и др). В нуклеарной городской семье он действует индивидуально, самостоятельно решая важнейшие проблемы выбора работы, спутника жизни и т.д. Здесь он постепенно усваивает указанные субъектные позиции, являясь и исполнителем и координатором и оценщиком и др. Можно предположить, что у школьников из разных типов семей так же будет различаться и преобладающий тип ориентировки, т.е. способ взаимодействия с миром. В родовых семьях человек более ориентирован на межличностные отношения. Они являются непреходящей ценностью и субъект свои оценки других людей, ситуации, явлений природы и культуры в большей степени соотносит с оценками группы. В нуклеарной городской семье в связи с ограничением межличностных отношений и совместной деятельности человек вынужден больше ориентироваться на самого себя и меньше считаться с мнением различных групп. Причем эти два выделяемых типа ориентировки на группу или на самого себя не верно диагностировать только по месту проживания, нужна более точная диагностика учеников для успешной работы с ними.

В ходе педагогической практики в рамках запланированной психодиагностики мы решали научную задачу: исследовать преобладающий тип оценивания субъект-субъектных и субъект-объектных отношений у старшеклассников московских школ и школ подмосковья. Прикладные задачи заключались в следующем: адаптировать для нужд школьных психологов новую методику исследования преобладающего у старшего школьника типа оценивания межличностных и субъект-объектных отношений и на ее основе выделить учеников с высокой и низкой степенью резонансности в этих отношениях.

Методика диагностики разработана на основе методики матричного анализа межличностных отношений И.В.Шабельникова и является модификацией метода семантического дифференциала. Она позволяет исследовать степень соответствия индивидуальных и групповых оценок в оценивании сверстников и социальных знаков.

Эмоциональная оценка субъект-субъектных и субъект-объектных отношений предшествует когнитивной и является первоначальной и базовой в ориентировке человека (П.К.Анохин, В.К.Вилюнас, и др). В методике матричного анализа И.В.Шабельникова у исследуемого старшего школьника и у группы одноклассников существуют определенные эмоциональные оценки субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, которые проявляются в ходе выполнения методики. Субъект реконструирует систему значений, опосредующих осознание мира, выносит суждения об объекте или другом субъекте в «режиме употребления», а так же происходит соотношение индивидуальных оценок с реальной группой, в которой функционирует старший школьник. Используемая на практике методика матричного анализа отвечает следующим требованиям:

а) позволяет объективировать мировосприятие испытуемого и вербализовать его первичную эмоциональную оценку субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;

б) математически измерить выделенную индивидуальную и эмоциональную оценку субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;

в) по заданным параметрам математически измерить групповые эмоциональные оценки субъект-субъектных и субъект-объектных отношений;

в) позволяет провести однородный анализ и сравнить индивидуальные эмоциональные оценки одноклассников с оценками группы, а так же подобное сравнение провести в отношении фигур;

г) независимо перепроверить информацию за счет наличия алгоритмизированной процедуры обработки;

д) понятности экспериментальной процедуры для подростков разных возрастов и уровня развития, ее игровой характер ;

е) в процессе работы трудно представить итоговый характер интерпретации ответов, что снижает возможность фальсификации результатов.

Методика заключается в ранжировании эмоциональных оценок, даваемых каждым испытуемым всем другим членам группы, включая себя самого. Обработка методики матричного анализа состоит из 4 этапов:

1. Заполнение испытуемыми первичных таблиц.

2. Последовательное суммирование первичных результатов группы.

3. Ранжирование результатов сводной таблицы для получения обще групповой матрицы – меры.

4. Сопоставление индивидуального ранжирования с результатами обще-групповой матрицы и подсчет степени резонансности по заданным параметрам.

Пересечения индивидуальной таблицы с матрицей группы давали нам для каждого старшего школьника характеристику уровня *резонансности* его оценки, т.е. совпадения его оценки с обобщенной оценкой группы.

Математически предложенный порядок обработки может быть выражен следующим образом :

$A=(a_{ijk})$ – трехмерная *матрица исходных данных*, она определяется по результатам эксперимента;

$i=1\div 10$ – номер *категории* для оценки;

$j=1\div 10$ – номер *объекта* (оцениваемого субъекта);

$k=1\div 10$ – номер *субъекта* (респондента, оценивающего);

a_{ijk} – элемент матрицы исходных данных, т.е. оценка, которую дает k-тый субъект j-ому объекту по i-ой категории.

A_k – индивидуальная матрица субъекта, который имеет номер k по списку в группе. Это двумерная матрица, она является k -ым слоем матрицы A .

Алгоритм вычисления оценки степени резонансности.

Вычисляется групповая матрица сумм по формуле:

$$S = \sum_{k=1}^{10} A_k,$$

т.е. элемент этой матрицы

$$s_{ij} = \sum_{k=1}^{10} a_{ijk}.$$

Вычисляем групповую матрицу рангов $N=(n_{ij})$. Для этого в каждой строке матрицы S ранжируем ее элементы и заменяем эти элементы их рангами. Т.о. n_{ij} , элемент матрицы N , равен рангу, который получает элемент s_{ij} матрицы S при ранжировании всех ее элементов в i -той строке.

Для вычисления резонантности k -того субъекта (r_k) поэлементно сравниваем матрицы N и A_k и подсчитываем число совпадений. Это число и составит оценку резонантности, т.е.

$$r_k = \sum_{i=1}^{10} \sum_{j=1}^{10} \mu_{ij},$$

где

$$\mu_{ij} = \begin{cases} 0, & \text{если } n_{ij} \neq a_{ijk} \\ 1, & \text{если } n_{ij} = a_{ijk} \end{cases}.$$

В процедуре матричной оценки используется принцип круговой оценки испытуемого группой, в пространстве заданных прилагательных. Каждый оценивающий, в то же время, является и оцениваемым: раскрывая в оценке свое представление обо всех представителях группы, он и сам получает многогранную оценку себя со стороны ближайшего окружения.

Использование однотипных матриц в структуре матричного анализа позволяет соотносить между собой индивидуальные представления испытуемых с актуальными оценками группы по аналогичным категориям.











Подобную процедуру анализа мы сочли возможным применить и для сравнения индивидуальных эмоциональных оценок подростков со средними эмоциональными оценками группы в отношении социальных знаков, невербальных объектов. Она позволит математически выявить степень интериоризации индивидуальных и общегрупповых эмоциональных оценок испытуемыми. В качестве социальных знаков мы использовали пространственно фиксированные элементарные геометрические фигуры и линии. Они обладают определенной степенью абстракции, как математические построения, и в то же время являются понятными математическими символами. Психологический смысл символа зависит не столько от него самого, сколько от наблюдателя и его интерпретации данной формы. При этом важную роль играет первичная эмоциональная оценка геометрических символов, которая лежит в основе ориентировочного образа. На наш взгляд, рассмотренная выше методика матричного анализа И.В.Шабельникова позволит выявить математически измерить эту субъективную эмоциональную оценку у подростков и сопоставить ее с подобной оценкой группы сверстников.

Испытуемым предлагалось оценить элементарные геометрические фигуры и линии аналогично предыдущей процедуре матричного анализа. Экспериментатор говорил: « Вначале заполняем первую строчку таблицы и оцениваем все фигуры и линии по красоте. Выберите самую красивую фигуру или линию и поставьте ей 1, затем тоже красивую и поставьте – 2, следующей чуть менее красивой фигуре или линии – 3 и т.д. до 10. После

заполнения первой строки переходим ко второй и заполняем аналогично используя прилагательное теплый. Цифры в строке не должны повторяться».

Таблица 1.

Индивидуальная матрица оценки геометрических фигур.

*****										
Красивый-некрасивый										
Теплый-холодный										
Смелый-трусливый										
Полезный-бесполезный										
Добрый-злой										
Нежный-грубый										
Простой-сложный										
Трудолюбивый-ленивый										
Веселый-грустный										
Уверенный-тревожный										

Таблицы заполнялись и обрабатывались аналогично рассмотренному выше способу подсчета, когда сравнивались полученные в процессе ранжирования индивидуальные и групповые матрицы в оценке с использованием прилагательных. В результате получался показатель степени резонансности индивидуальной и групповой эмоциональной оценки подростками геометрических фигур и линий.

В исследовании принимали участие ученики 10-11 классов общеобразовательных школ. По 250 человек из сел московской области и 250 из Москвы. Мы предполагали, что в московской области еще сохраняется определенная степень взаимодействия внутри родовой семьи и степень резонансности к группе и в межличностных оценках и в оценках математических знаков будет высокой в отличие от Москвы, где оно более разрушено и субъекты действуют индивидуально, с меньшей зависимостью от семейной группы.

На первом этапе обработки вычислялось средняя степень совпадения эмоциональных оценок одноклассников испытуемыми и средних по группе по всей выборке (n = 500), которая составила 18 баллов. Определялось двадцати процентное распределение выборки, согласно которому были выявлены группы с низкой степенью совпадения эмоциональных оценок с 12 баллов и ниже, и с высокой - с 23баллов и выше. Полученные значения использовались для выделения групп с высокой средней и низкой степенью совпадения эмоциональных оценок подростками одноклассников со средними эмоциональными оценками группы по каждому региону. Итак, по всей выборке были получены следующие результаты предварительного анализа, отраженные в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в %)

Группы из разных регионов (n = 250 по каждому региону)	Степень резонансности к сверстникам					
	высокая	в %	средняя	в %	низкая	в %
Москва	29	12%	147	58%	74	30%
М.О.	36	14%	154	62%	60	24%

Как показано в таблице, в группе московских подростков 12% с высокой и 30% с низкой степенью резонансности к сверстникам, что означает, что у московских школьников

эмоциональная оценка сверстников в большей степени индивидуальна и меньше совпадает со среднегрупповой эмоциональной оценкой одноклассников. В группе московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с высокой степенью резонансности к одноклассникам до 14% и уменьшения – с низкой степенью резонансности до 24%.

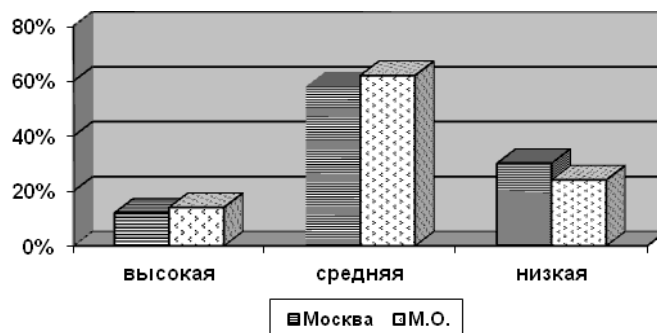


Рис. 1. Показатели распределения групп подростков с высокой, средней и низкой степенью совпадения эмоциональных оценок межсубъектных отношений с оценками сверстников

Соответственно в Московской области заметно уменьшение несовпадения собственного мнения подростка с мнением группы в оценке категорий (уменьшение правого столбика от 30 до 24%) Таким образом, подростки московской области проявляли оценочную стратегию аккомодации к оценкам сверстников, а подростки Москвы – стратегию ассимиляции, т.е. их оценки одноклассников были более индивидуальными и в меньшей степени совпадали с мнением сверстников.

Для доказательства гипотезы о том, что стратегии эмоциональной оценки субъект-субъектных и субъект-объектных отношений подростками определяются особенностями их социальной ситуации развития, на следующем этапе необходимо было последовательно исследовать оценочные стратегии субъект-объектных отношений у подростков Москвы и московской области. Во второй серии мы изучали степень совпадения или несовпадения эмоциональных оценок в отношении социальных знаков у тех же испытуемых. В качестве социальных знаков мы использовали элементарные геометрические фигуры и линии, которые были подобраны как «природные» округлые формы и «неприродные» с углами и прямыми. Мы предполагали, что в московской области степень совпадения эмоциональных оценок в отношении фигур с оценками одноклассников будет выше, т.е. они более однородно их оценивают, в отличие от подростков Москвы, оценки которых социальных знаков менее совпадают с оценками группы. Кроме того, мы предполагали, что более эмоционально положительно будут оценены областной выборкой «природные» формы, а московской – «индустриальные», «неприродные».

В результате второй серии экспериментального исследования были получены следующие данные. Вначале предварительной обработки так же, как и в предыдущей методике вычислялось средняя степень совпадения эмоциональных оценок социальных знаков испытуемыми и значения средней по группе (степени резонансности) по всей выборке (n = 500), которая составила 17 баллов. Затем определялось двадцати процентное распределение выборки, согласно которому были выявлены группы с низкой степенью совпадения эмоциональных оценок с 12 баллов и ниже, и с высокой - с 22 баллов и выше и выделялись группы с высокой средней и низкой степенью совпадения эмоциональных оценок подростками геометрических фигур со средними эмоциональными оценками группы этих фигур по каждому региону. Таким образом, по всей выборке были получены следующие результаты предварительного анализа, отраженные в таблице 3.

Степень резонансности к социальным знакам

Группы из разных регионов (n = 250 по каждому региону)	Степень резонансности к социальным знакам					
	высокая	в %	средняя	в %	низкая	в %
Москва	37	15%	164	66%	49	19%
М.О.	32	13%	160	64%	58	23%

Как показано в таблице наиболее индивидуально, независимо от мнения сверстников оценивают знаки подростки московской области (низкая резонансность – у 23% испытуемых, а высокая – у 13%), в Москве преобладает низкая степень резонансности к фигурам у 19% выборки против 15% высокой.

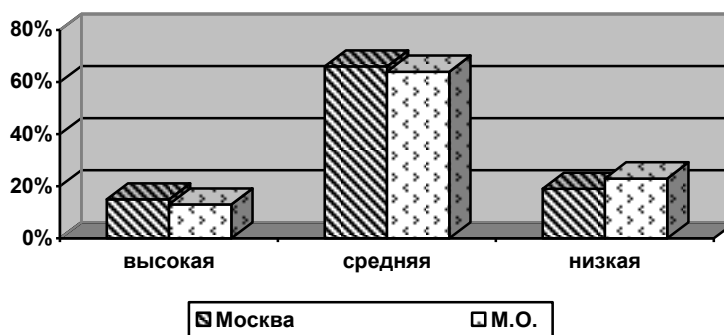


Рис. 2. Показатели распределения испытуемыми Москвы и московской области на группы по степени резонансности к фигурам.

Наименьший разброс значений по совпадению эмоциональных оценок с оценками группы в отношении социальных знаков проявился у испытуемых с низкой степенью резонансности к фигурам (правые столбики диаграммы на отметке 19 и 23 %).

Таким образом, в отношении эмоциональной оценки знаковой сферы по итогам предварительной обработки сохраняется тенденция, что старшие школьники московской области оценивают субъект-объектные отношения преимущественно сходно с мнением одноклассников, а москвичи – более индивидуально, отлично от мнения группы.

Подводя итоги проведенного в ходе педагогической практики исследования, можно отметить, что на основе применения методики матричного анализа появляется возможность диагностировать степень совпадения выбранных категориальных оценок субъекта с оценками группы. По показателю резонансности выделять два типа оценивания школьников в межличностных и субъект-объектных отношениях:

1. тип, когда степень резонансности с группой в оценках высокая. Этот подросток больше ориентирован на межличностные отношения.
2. тип, когда степень резонансности с группой сверстников в различных оценках низкая. И такой подросток ориентирован больше на индивидуальную деятельность.

Соответственно и процесс обучения строиться несколько по-разному. Школьников с первым типом оценивания необходимо переводить в процессе обучения на позицию субъекта координатора, учить отстаивать свое мнение, не бояться критиковать и индивидуально действовать. А школьников со вторым типом оценивания учить навыкам взаимодействия и уважения к окружающим взрослым и сверстникам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Шабельников В.К. Психология души. М., 2003, С. 130-134.

2. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностных отношений методом матричного анализа. Вестник МГОУ. 2006. № 2 (26). 2006. С.33.
3. Резванцева М.О. Региональные стратегии социальной перцепции в группе подростков. Вестник МГОУ. 2009. №1 С. 141-149.

*Рябова М.С.,
выпускница Филиала МГУ в г.Ташкенте, факультет психологии*

Кросскультурный анализ характеристик совладания и синдрома эмоционального выгорания педагогов г.Ташкента и г.Москвы

Всё большее количество самых разных стрессовых факторов оказывают своё воздействие на человека: экономическая нестабильность, социальные и экологические потрясения, информационный прессинг. Помимо этого можно отметить стрессы, связанные с профессиональной деятельностью человека, с его эмоциональным состоянием на работе. Особый интерес представляет фигура педагога – как центрального звена в формировании и социализации подрастающего поколения. Практически любая ситуация в данной профессиональной сфере деятельности может явиться источником стресса. Повышенные требования к личностным, морально-этическим качествам учителя, контроль вышестоящих инстанций, внедрение инновационных технологий, ролевая перегруженность, высокая ответственность – вот далеко не полный список проблем, которые могут быть причиной профессиональной деформации педагога. Под этим термином, в обобщенном виде, понимаются проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, а именно - таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности и на психологическую структуру самой личности. Среди достаточно большого количества исследований данного феномена мы опирались на следующие отечественные и зарубежные подходы [3,1,2]

В рамках проведенного исследования мы были сконцентрированы на выявлении возможного личностного ресурса, который вне зависимости от культурного контекста являлся бы фактором защиты от профессиональной деформации. Для этого нам было необходимо выявить факторы, опосредующие эмоциональное выгорание. Нами предполагалось наличие взаимосвязи между степенью проявления эмоционального выгорания и стратегиями совладающего поведения. Так как в основе синдрома эмоционального выгорания и, одновременно, одной из составляющих совладающего поведения лежат особенности эмоциональной сферы, нам представлялось целесообразным рассмотреть этот аспект профессионально-педагогической деятельности более подробно. А именно то, каким образом эмоции могут способствовать эффективности деятельности педагога, и в какой момент они становятся деструктивной составляющей. Таким образом, логическим выводом данного исследования может быть рассмотрение эмоций и совладающего поведения в качестве ресурса для предотвращения и профилактики такой профессиональной деформации как эмоциональное выгорание. Научной новизной исследования представляется его кросс-культурный характер, что является актуальным в условиях глобализации в современном обществе.

Задачами исследования выступали: сравнение стратегий совладания у педагогов с высоким и низким уровнем выраженности эмоционального выгорания, анализ взаимосвязи эмоционального выгорания и доминирующего эмоционального состояния педагогов, а так же анализ взаимосвязи характеристик совладания и эмоционального состояния в трудной жизненной ситуации. И итоговой задачей было проведение кросс-культурного анализа по вышеприведенным пунктам.

В исследовании приняли участие 101 человек, из них 98 женщин и 3 мужчин. Выборка г.Ташкента составляет 54 преподавателя из 4 общеобразовательных школ: №233, №242, №307, №80. Выборка г.Москвы составляет 47 учителей из 3-х школ: общеобразовательная школа – интернат «Интеллектуал», средние школы №543, №1253.

В ходе анализа корреляции синдрома эмоционального выгорания и характеристик совладающего поведения была выявлена значимая взаимозависимость эмоционально-ориентированных стратегий совладания и высокого уровня выгорания, которая к тому же оказалась универсальной для двух культур. Таким образом, характеристики совладания могут быть опосредующим фактором эмоционального выгорания, а именно эмоционально-ориентированные копинг-стратегии в силу своей энергозатратности с большей вероятностью будут способствовать риску подверженности выгоранию.

Выявить содержание эмоционально-фокусированного копинга нам удалось с помощью анализа корреляции характеристик совладания и эмоционального состояния в трудной жизненной ситуации. Эмоционально-ориентированная копинг-стратегия оказалась взаимосвязанной с эмоциями горя, гнева, отвращения, страха и вины. И эта взаимосвязь оказалась универсальной для учителей двух культур.

Далее рассмотрим результаты анализа взаимозависимости синдрома эмоционального выгорания и характеристик эмоционального состояния. Для этого представляется целесообразным построение профилей эмоционального состояния педагогов с низким и высоким уровнем эмоционального состояния.

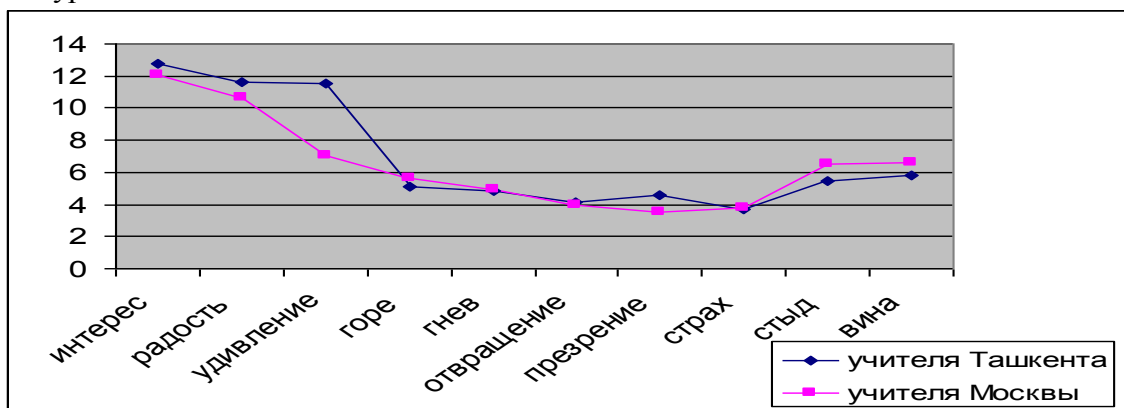


Рис.1. Профиль эмоционального состояния педагогов г.Москвы и г.Ташкента с низким уровнем профессионального выгорания

На данном графике можно проследить сходство двух культур в общем характере распределения эмоциональных состояний в ситуации низкой выраженности синдрома профессионального выгорания. А именно: универсальными являются высокие показатели эмоций интереса, радости и низкие показатели горя, гнева, отвращения, презрения и страха. Единственным значимым отличием является преобладание у учителей г.Ташкента эмоции удивления, по сравнению с коллегами г.Москвы. Этот культурно-специфический результат неправомерно интерпретировать без проведения дополнительного исследования тех факторов, которые могут оказывать влияние на эмоциональное состояние учителя, будь то особенности организации учебного процесса или особенности мировосприятия и менталитета.

Аналогичные профили для педагогов г.Москвы и г.Ташкента с высоким уровнем профессионального выгорания представлены на рис.2.

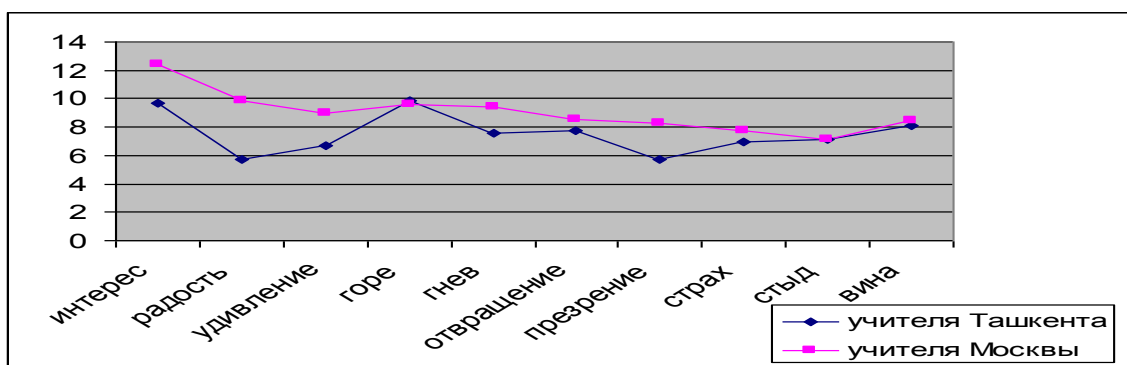


Рис.2. Профиль эмоционального состояния педагогов г.Москвы и г.Ташкента с высоким уровнем профессионального выгорания

Глядя на данный график, мы не можем констатировать синхронность распределения эмоций, присущую педагогам с низким уровнем выгорания. Так, в ситуации выгорания выборка учителей г.Москвы в целом имеет более выраженные показатели по всем эмоциональным состояниям. Особенно нас заинтересовал тот факт, что в ситуации выгорания не произошло снижение показателей интереса и радости. Можно предположить, что в данной группе усталость и истощение на работе рассматривается как неизбежный компонент качественной и профессиональной деятельности и сопровождается удовлетворенностью и радостью.

Неожиданным оказалось выявление столь множественных «точек соприкосновения» и универсальных характеристик для выборок г.Москвы и г.Ташкента. Можно предложить несколько вариантов интерпретации этих сходств. Это и то, что организация профессиональной деятельности педагога в двух государствах имеет ряд сходств и подразумевает множество однотипных стрессоров для данных регионов. И единое прошлое, подразумевающее под собой единый социальный контекст, единое представление об образовательном процессе в двух культурах. К тому же важно оговорить тот факт, что респонденты двух выборок – русскоговорящие учителя. А язык, как известно, является одним из основных культурно дифференцирующих признаков. И ко всему прочему, выборки данного исследования объединяет то, что и Москва, и Ташкент являются городами – столицами. А это может подразумевать под собой ряд определенных требований, например, с точки зрения внедрения инновационных технологий в процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Орел В.Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: Эмпирические исследования //Психологический журнал.- 2001, №1,С. 90-110
3. Maslach Ch. A multidimensional theory of burnout. In: C.L.Cooper (ed.). Theory of organizational stress, Oxford University Press, 1981. 68-86.

*Сорокоумова Е.А.,
доктор психологических наук, профессор МГГУ им. М.А.Шолохова,
Цынцарь А. Л.,
аспирант МГГУ им. М.А.Шолохова*

Психологические проблемы исследования «дистантных семей»

В начале XXI века в странах СНГ появился особый социально-психологический феномен – широкая трудовая миграция населения. Наиболее мощный отток населения из Приднестровья направлен в самые развитые в социально-экономическом отношении регионы: Московская область и города федерального значения – Москву и Санкт-Петербург, Новосибирск и др.

В миграционный поток вовлекаются не только мужчины, но и женщины, оставляя своих детей дома на попечении близких родственников или соседей. В этих условиях формируется особый род семейно-брачных отношений («дистантная семья»). Применительно к нашему исследованию оптимальным является следующее определение:

«Дистантная» семья – это близкие родственники (дети и родители) не имеющие общего быта и непосредственного взаимодействия и общения, разлученные временной необходимостью перемещения трудоспособных членов семьи (родителей) из одних населенных пунктов в другие места приложения труда, независимо от продолжительности и регулярности, с целью заработка. (Основным видом общения является телефон, сеть интернет и скайп).

Психическое развитие ребенка в разлученных семьях предопределено самим явлением разлучения. В психологической литературе феномен разлучения родителей и детей на длительное время описывается как серьезная травма для личности ребенка с возможными дальнейшими последствиями, сказывающимися на психику ребенка и его интеграцию в обществе [2].

Разлучение родителей и детей разрушает взаимосвязи «родитель-ребёнок» и оказывает влияние как на родителя, так и на ребёнка [13]. При условии длительной разлуки этот процесс перерастает в социальную изоляцию.

Исследование феномена вынужденной разлуки показало, что полное лишение ребенка матери в период раннего детства или её частичное отсутствие приводит к одному из трёх необратимых последствий:

- агрессии;
- дебильности (умственная неполноценность, отсталость);
- инфантилизму (пассивность, замедление общих темпов развития);

В дальнейшем это приводит к отсутствию активности, жизненной инициативы. Атмосфера тепла, ласки, заботы необходима для нормального личностного и психологического здоровья.

Дефицит общения с матерью, прежде всего, сказывается на потерях эмоциональности. Не развитые вовремя способности к общению обуславливают позднее социальную инфантильность личности, неспособность гибко сочетать свою активность с активностью других людей. Позитивные, эмоциональные, ценностные переживания составляют тот материал, который восстанавливает психическую энергию человека. Между тем именно позитивные эмоциональные переживания стали дефицитом нашего времени. В настоящее время потребность в любви и дружбе оказывается неудовлетворенной. Потеря эмоциональности ослабевает психику ребенка, делает её уязвимой[1].

Эмоциональные переживания и сама способность эмоционально переживать события играют очень важную роль в переживании смысла всей жизни. Франкл отмечал утрату смысла жизни современным человеком. Однако, поставив этот вопрос глубоко и

всесторонне, он почти не раскрыл внутреннего, эмоционального механизма его утраты [16]. Смысл жизни исчезает, прежде всего, потому, что перестают питать переживания, человек становится равнодушным, а его жизнь бессмысленной.

Личность ребенка в процессе своего становления испытывает острую потребность в признании со стороны родителей, их оценке (как позитивной, так и отрицательной), в признании своего права быть субъектом и проявлять себя в качестве субъекта. При временном отсутствии родителей этот процесс в признании и оценке затруднен, это способствует отсутствию четких норм нравственного поведения, что толкает ребенка на путь конформизма, стремления угадать, что хочет, ожидает от них взрослый, сверстник [3]. Таким образом, разлучение с родителями может способствовать эмоциональным нарушениям и конформному поведению

Дети из разлученных семей больше подвержены стрессу, трудностям в адаптации и нарушению поведения [7]. Происходит снижение уровня социальной адаптации, которая выражается через: потерю социальной связи с родителями и школой; потерю интереса к труду, некоторым видам занятий; ухудшение психофизиологического состояния; злоупотребление алкоголем у юношей; суицидальные тенденции у подростков. Последствия этого разрушительны. Они выражаются в тревожности; депривации; неуверенности в себе; проблемах в школе; депрессии; проблеме со сном; трудности в построении отношений; ощущении себя одиноким и изолированным. Потеря самого близкого человека означает потерю стабильной семейной обстановки; потерю контактов с другими членами семьи; потерю любви и поддержки родителя; потерю уверенности в завтрашнем дне; потерю тесных отношений с родителями [11].

Разлука с родителем предполагает стрессовое состояние ребенка, которое способствует развитию тревожности, невроза, агрессии. Конечно, не все дети в равной степени задеты разлукой с родителем, некоторые легко преодолевают стресс. Их устойчивость зависит от генетических и психосоциальных факторов. Таким образом, многие дети не проявляют аффективных и поведенческих нарушений, в то время как другие могут иметь психосоматические колебания и депрессивные состояния. Степень переживания разлуки определяется интенсивностью контактов с родителями. Дети с тесной эмоциональной связью с родителями намного труднее переносят разлуку, чем дети с ограниченными контактами, холодными отношениями [12].

Существуют индивидуальные различия в переживании разлуки в зависимости от возраста, пола, коэффициента IQ, субъективной оценки семейной ситуации. Более интеллектуальные дети легче переносят стресс, чем дети менее интеллектуальные. Мальчики при кажущемся безразличии переживают отъезд сильнее, чем девочки, у них больше проявляются изменения деструктивного характера.

Возраст ребенка и длительность разлуки имеют большое значение (младший подросток реагирует спокойнее при объяснении причин разлуки).

Первая реакция подростка на отъезд родителей за границу включает шок, страх, тревогу, неуверенность в будущем, неврозность, чувство вины, необходимость привыкания к отсутствию родителей, обиду и грусть, злость и боль [4].

Особо вредна разлука родителей с детьми в подростковом возрасте. Подростки эмоционально ещё дети у них по-прежнему сильна потребность, чтобы родители любили и принимали их такими, какими они есть, поддерживали их стремления и интересы [17].

Мухина В.С. (2000) отмечает, что мальчики-подростки из неполных семей чувствуют себя некомфортно, ведь именно в этот период возникает острое чувство потребности в отце, ибо половая идентификация у подростков осуществляется в соотношении себя с родителями своего пола. Кроме того, для подростков очень значима его общая социальная ситуация, которая формируется помимо прочего составом семьи. Наличие обоих родителей

положительно представляет подростка в среде сверстников, а отсутствие отца даже временное ослабевает его социальную позицию.

В «однородительской» семье при отсутствии одного из родителей, второй старается совместить в своем лице обе роли, автоматически обедняя каждую, а зачастую практически лишая ребенка её полноценного выполнения, таким образом, ребенок остаётся своеобразным «сиротой» не имея ни одного полноценного родителя.

У детей из разлученных семей наблюдается дисгармония эмоционально-волевой сферы т. е преимущественно характера, причиной тому является отсутствие достаточного эмоционального тепла, полноценных отношений с ребенком, а следствием трудности в построении взаимоотношений с людьми, так как каков характер такова и система отношений с другими людьми.

В исследованиях Mitrofan и D.Vuzducea выделены фазы разлучения:

1) Фаза шока: предполагает отрицание реального положения ситуации отъезда. Это состояние характеризуется как «стопорное», выступает как естественная защита в случае шока. Дети могут отрицать реальный факт отъезда и начинают вспоминать и радоваться воспоминаниям, рассматривать фотографии семьи, родителей, идут на любой компромисс только бы увидеть родителя, услышать его голос по телефону.

2) Фаза страдания и дезорганизации: представляет собой период, в котором ощущается потеря отношений с близкими людьми. Боль разлуки максимально ощущается и выражается в эмоциональном страдании, депрессии, суицидальных мыслях, нарушении сна, тревожности, чувстве вины, страхе, нарушениях в образе «Я».

3) Фаза восстановления: представляет собой переход от состояния интенсивной подавленности к грусти.

4) Фаза принятия: дети принимают реальную ситуацию разлуки с родителями, пытаются привести в порядок себя, с небольшой поддержкой со стороны окружения в тот момент [18].

Отмечается, что по достижению фазы принятия не наблюдается полного излечения души. Дети из данной категории: меньше общаются со сверстниками; выражают злость в открытом виде; постоянно переживают потерю

Очень важно с кем остается ребенок. Разлука с матерью оценивается как очень сильный фактор на развитие ребенка, как и разрыв эмоциональной взаимосвязи между ребенком и матерью. Исследование Amato [10] показало, что в сравнении с детьми из полных семей, те дети, которые живут только с папой, чувствуют, в некоторой степени, меньшую родительскую поддержку. Отмечается, что папа наказывает и контролирует детей меньше. Такие дети более независимы и ответственны, но менее привязаны к дому и часто ругаются с братьями. Последствия «разрыва» отношений родитель-ребенок могут быть страшными. Дети часто находят спасение в алкоголе, наркотиках, в играх. Разлука с родителями делает их более агрессивными, но не уверенными в себе, они изолируются, уединяются и переживают от одиночества и скуки.

В семьях материально обеспеченных, где, по мнению Андреевой Г.М., дети не знают материнской ласки, приходится сталкиваться с психической депривацией - состоянием, возникшем в результате неудовлетворения некоторых основных психических потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени [2]. Наиболее тяжелой для ребенка является депривация в семье. В качестве депривационной ситуации можно рассматривать отсутствие эмоционального контакта с матерью. Ребенку покупаются многие вещи, но ему не достает того, что за деньги не купишь - материнской любви. Окруженные завистью и недоброжелательством сверстников, одинокие в своей семье такие дети глубоко несчастны. Лишенные положительного опыта общения, положительного примера здоровой семьи, такие дети, вырастая, чаще всего, испытывают трудности в создании собственной полноценной семьи.

Эмоциональная депривация блокирует спонтанную реализацию базисных потребностей в присоединении, аффилиации, безопасности, принятии и самопринятии. Низкая самооценка тесно связана с развитием у ребенка способности к аккомодации, то есть к приспособительному поведению. Это выражается в следующих качествах: послушание, умение подстраиваться к другим людям, зависимость от взрослых в повседневной жизни, опрятность, бесконфликтное поведение со сверстниками [12].

Став неоспоримой реальностью, временно разобщенная семья привлекает внимание все большего числа исследователей, особенно в области социальных и психологических наук. Сформулированные выводы не всегда соответствуют друг другу. Таким образом, даются сигналы тревоги относительно риска, который представляет этот тип семьи для ребенка.

Новый тип семьи «дистантная» связан, прежде всего, с временно разлученным составом семьи, члены которой находятся на заработках. Данный термин произошел от слова дистанция. Среди социальных исследований детей и подростков в условиях временной трудовой миграции их родителей, следует отметить работу прибалтийских коллег И.Ю. Люлюгене и Л.Я. Рупшене [7]. Так же диссертационное исследование Николаева А.В. «Представление о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров». Данные работы показывают особую трансформацию детско-родительских отношений, связанных с временным отъездом родителей (одного или оба) на заработки [10].

Голод С. И., В.С. Торохтий характеризуют такую семью, по особым условиям жизни. Среди таких семей особое место занимают семьи, в которых совместная жизнь супругов подвержена частым и длительным разлукам. Такие семьи принято относить к категории дистантных (В. С. Торохтий) [14].

Значительную часть дистантных семей образуют семьи моряков и рыбаков, чья профессиональная деятельность связана с морем. В условиях, длительного отрыва от семейного очага и которых автор определяет как «хронически разлученные семьи» Голод С.И. Данный тип семьи присутствует в обществе испокон веков, ведя свой отсчет с тех пор, как человек стал осваивать морские просторы. И сегодня семьи морских работников образуют свою культурную и демографическую нишу, составляя существенную часть населения портовых городов, воспитывая тысячи детей, которым предстоит жить в обществе [6].

В.С. Торохтий к дистантным семьям относит семьи военнослужащих [13].

Дистантной семье присущи следующие признаки (супруги живут по тем или иным причинам в разных городах и даже странах, один из супругов в силу профессиональной специфики длительное время проживает вне семьи); а также семьи беженцев из горячих точек; и семья вынужденных переселенцев [2].

С. Минухин определяет «дистантную» семью как неблагополучную, дав ей название тип "аккордеон" Классический пример — семьи военнослужащих [8]. Вместе с тем, в психолого-педагогическом плане «дистантные» семьи практически не изучены. Существуют лишь единичные работы в основном социологического характера, в которых проблемы в дистантных семьях сводятся к аналогии с неполной семьей. В них отмечается присущее этим семьям чувство одиночества и ограничение внешних контактов.

Феномен «дистантных семей», одна из великих драм современности, предопределяется большими транспортными возможностями, потоком информации, социальным напряжением и ненадежной экономической ситуацией.

Миграция трудоспособного населения ведет к социо-экономическим и культурным изменениям, что и определяет временные или окончательные изменения человеческой реальности, образа жизни и личности тех, кто уехал, а также и оставшихся дома. Миграция данной категории людей с целью заработка, в первую очередь затрагивает семью, меняя как ее структуру, так и ее функциональность.

На фоне данного феномена появляется новая социальная общность – семьи гастарбайтеров. Причина такого массового оттока населения за рубеж - «огромная разница в уровне жизни и экономических возможностях в разных странах» Е.В. Тюрюканова [15].

Необходимость социально - психологической помощи, а также действенного участия родителей, в решении актуальных задач семейного воспитания отмечается сегодня многими исследователями (С. А. Беличева, Д. В. Винникот, Е.А. Сорокоумова, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан, И. С. Полонский, А. А. Реан, В. Д. Семенов, Ю. Хмяляйнен). Эта необходимость вызвана общим кризисом семьи и брака как социального института на фоне глобальных социокультурных изменений XXI века. Особенно остро эти кризисные проявления преломляются в жизни нестабильных и проблемных семей типа «дистантная семья».

В связи с тем, что семья является важным институтом социализации подрастающего человека и активно влияет на процесс развития и формирования самосознания, возникает ряд существенных проблем, требующих незамедлительного обсуждения: как отсутствие одного или обоих родителей отражается на психическом развитии их подростка? Каковы особенности эмоционального и личностного благополучия подростка, и особенности формирования самосознания подростков в условиях «дистантной» семьи? Какие копинг-механизмы используют подростки в своем поведении для решения жизненных проблем?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М., 1991.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1996.
3. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. - М., 1986.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические труды в 2 т. - М., 1986. -2т.
5. Голод С.И. Стабильность семьи. JL: Наука, 1984.
6. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – С.-Пб., 1998.
7. Лялюгене И.Ю., Рупшене А.Л. влияние трудовой миграции родителей на социализацию подростков // 2008. - №1. НГТУ, статьи, Социология, 2009.
8. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. - М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
9. Мудрик А.В. Мы нужны им: Популярная психология для родителей.- М.,1998.
10. Николаева А.В. Представление о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров. - С-Пб., 2010.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста.- С.-Пб., 2000.
12. Семейная политика: демографический кризис и общественная безопасность. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. - Магнитогорск: МаГУ, 2004.
13. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. - М., 1996.
14. Торохтий В.С. Технологии психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей. - М.: МГСУ, 2000.
15. Тюрюканова Е. Крайние формы трудовой эксплуатации мигрантов в России: принудительный труд и торговля людьми. (Статья написана по материалам Международной организации труда: «Принудительный труд в России. Нерегулируемая миграция и торговля людьми». – Москва: МОТ, 2004.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. - М.: Прогресс, 1990.
17. Ciofu, С., Interactiunea parinti-copii, Bucuresti, 1996.
18. Mitrofan, I., Buzducea D., Experienta pierderii si a durerii la copii, Editura polirom, Iasi, 2003.

*Филатова А.Ф.,
доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии
Омского государственного педагогического университета,
Пащенко Н.А.,
аспирант кафедры практической психологии
Омского государственного педагогического университета*

Психолого-педагогические и этнокультурные аспекты сотрудничества вузов России и Казахстана

В феврале 2009 г. был подписан Меморандум о сотрудничестве в области образования, науки и культуры между высшими учебными заведениями Республики Казахстан и высшими учебными заведениями Российской Федерации.

В рамках данного Меморандума в январе 2011 г. состоялся деловой визит в Республику Казахстан «Дни омских вузов в Республике Казахстан».

В Костанайском государственном университете им. А.Байтурсынова и Кокшетауском государственном университете им. Ш.Уалиханова состоялись круглые столы под названием «Российско-казахстанское сотрудничество в сфере образования и науки», на которых участники встречи представили мультимедийные презентации и обсудили вопросы, касающиеся реализации международной образовательной политики.

По окончании работы состоялось торжественное подписание соглашений о сотрудничестве между казахстанскими вузами и 5 омскими вузами, в том числе, с Омским государственным педагогическим университетом.

Однако следует заметить, что и до подписания данных соглашений, в различные российские ВУЗы, особенно в вузы Западной Сибири, и в частности, в Омский педагогический университет, ежегодно приезжало значительное число абитуриентов из Казахстана с целью получения российского образования.

Причины такого выбора разные.

Во-первых, это – идеальный вариант получить доступное и хорошее образование, в странах СНГ; есть определенные квоты, для молодых людей, желающих получить образование другого государства, специализированные гранты и президентская программа «Болашак». Более того, представители российских ВУЗов сами выезжают в Республику Казахстан, проводят олимпиады среди школьников и отбирают себе абитуриентов. Учиться в российских вузах казахским студентам гораздо легче, да и дополнительных навыков не надо. (Как правило, они достаточно хорошо знают русский язык, и в общем, знакомы с нашей культурой).

Во-вторых, российское образование может быть нацелено на дальнейшую работу в нашей стране.

В-третьих, – это образование, нацелено и на мировое признание, позволяющее работать в большинстве стран мира.

Есть и четвертый показатель выбора, – это родственные связи [3, 162]. Россия и Казахстан являются непосредственными соседями с достаточно протяжённой границей (с безвизовым въездом и выездом), и по обе стороны границы проживает много родственников – дети отделяются от родителей, молодожёны объединяются и т.д.

Вместе с тем, поступая в ВУЗ другой страны, студенту необходимо адаптироваться к культурным, социально-экономическим и технологическим особенностям страны и конкретного учебного заведения и факультета.

Для успешной адаптации казахстанских студентов много позитивного делается преподавателями, студентами и администрацией, в частности, нашего Омского педуниверситета, факультета психологии и педагогики.

В настоящее время система высшего образования Казахстана отличается от российской. Для нас она крайне интересна, поскольку, во-первых, казахи очень энергично перешли на идеи Болонского процесса. Подготовка бакалавров и магистров идет быстрыми темпами с точки зрения учебно-методического сопровождения студентов в образовательном процессе. У них внедрены электронный деканат, электронное расписание, и кроме того, студенты видят информацию о своих успехах на сайте, куда преподаватели заносят результаты сразу после занятий. Таким образом, для студентов Казахстана реализована возможность индивидуального образовательного маршрута. (В этом учебном году мы попробовали делать то же самое, но оказалось, что такая балльно-рейтинговая электронная система и пр. отнимает очень много времени у преподавателя).

Второй особенностью казахстанского высшего образования является переход на подготовку докторов с присвоением степени PhD – по западному образцу. Причем для вузовского преподавателя получить такую степень можно только после магистерской подготовки. Следовательно, здесь для них становится интересен наш университет. Вузы Петропавловска, Костаная и Кокшетау уже заинтересовались омскими магистерскими программами. Многие казахстанские преподаватели и аспиранты, завершающие работу над своими кандидатскими диссертациями теперь намерены защищать их как магистерские, т.к. кандидат наук теперь у них не признан, и Советы соответствующие привычному, прошлому стандарту, у них теперь расформированы.

Общим для Республики Казахстан и России является переход на новые учебные планы в связи с введением двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура). Интерес обеих сторон к обмену опытом, к общению тут закономерен, поэтому мы определили следующие перспективные направления сотрудничества:

- регулярный обмен информацией и содействие друг другу в научно-методическом обеспечении научной и образовательной деятельности;
- осуществление совместных программ бакалавриата с выдачей российского и казахстанского дипломов;
- подготовка магистров в российских вузах;
- защита кандидатских и докторских диссертаций в советах при российских вузах;
- обмен научными кадрами, в том числе участие молодых ученых и студентов в научных конференциях, создание ассоциации молодых ученых приграничных вузов;
- проведение совместных образовательных и культурных программ, семинаров и конференций [1, 2].

Следует заметить, что когда бываешь в Казахстане, в первую очередь поражает их гостеприимство и открытость. Это касается и руководства университетов, и преподавателей, и студентов.

В ходе визита «Дни омских вузов в Республике Казахстан» состоялся хороший диалог о судьбах высшего образования в Казахстане и в России. И, конечно, наши преподаватели отметили, как много делается для студентов в Казахстане, насколько информатизирован их образовательный процесс. Поразило, например, также и то, что в вузах у них для студентов и преподавателей есть бассейн, где каждый день после занятий можно поплавать.

Вместе с тем, их по-прежнему привлекает обучение в российских вузах, и в частности, в Омском педагогическом университете.

На наш взгляд, действительно, имея сравнительно невысокий уровень информатизированности, наш педагогический университет достаточно успешно решает задачи, связанные с развитием гуманитарного мышления студентов, формированием у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях. Заметим, что практически каждая учебная аудитория у нас также оборудована для проведения презентаций, и каждая кафедра снабжена

мультимедийным оборудованием. При правильной постановке лекционных курсов, адекватной организации семинарских и практических занятий, выборе яркого иллюстративного материала, профессионализме и глубокой личностной включенности преподавателей в учебный процесс наши студенты, и в частности, студенты из Республики Казахстан, становятся подготовленными профессионалами, со сформированным гуманистическим мировоззрением и с нацеленностью на дальнейший личностный рост и саморазвитие [4, с. 9].

Профессиональное становление студентов, есть цель, процесс и результат подготовки специалиста в ВУЗе. В этот период осуществляется поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения студентов в профессию, сопровождающийся развитием личностных и профессиональных качеств, формированием позитивного отношения к профессии, овладением системой профессиональных знаний и компетенций. И так как казахский студент получает свое образование не у себя на родине, этот процесс проходит у них несколько сложнее.

Теория и практика психологии показывают, что продуктивное профессиональное становление студента в условиях современного ВУЗа невозможно без научно обоснованных психолого-педагогических знаний о нем как о субъекте образовательного процесса. В последние годы возрос интерес исследователей к данной проблеме. Но на сегодняшний день в психологии недостаточно разработана проблема профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского ВУЗа. Имеются лишь некоторые исследования, посвященные изучению отдельных аспектов данного проблемного поля (Ахвердова О.А., Иванова М.А., Костина Н.А., Крысько В.Г., Мушарапова И.Л., Солдатов Г.У., Ши Си Нин и др.) [2]. Системных исследований профессионального становления казахских студентов в образовательной среде российского вуза ни психологами, ни педагогами, ни социологами, ни этнологами, в России не проводилось. Учитывая тот факт, что на протяжении уже долгого времени реализуется взаимовыгодное сотрудничество России и Казахстана, и в частности, обмен студентами вузов данных стран, мы начали работу по комплексному исследованию особенностей профессионального становления студентов из Казахстана, обучающихся в российских вузах, а также российских студентов, обучающихся в вузах Республики Казахстан. Интересно также сравнить казахских студентов, обучающихся у себя на родине, с теми, что обучаются у нас в России, а также выявить, насколько отличается профессиональное и личностное становление русских студентов обучающихся не в России, а в Казахстане.

Общаясь с казахскими студентами, можно заметить, что принципиально они ничем не отличаются: та же энергия, тот же интерес к учению, интерес к другой стране, они также активны, деятельны. И мы считаем, что наше общение со студентами не должно ограничиваться только образовательным процессом. Оно может проходить в рамках олимпиад, КВНов, дружеских встреч, спортивных мероприятий и т.д. Например, на факультете психологии и педагогики несколько лет работает кино клуб, на заседаниях которого, после просмотра кинофильма проходят интересные дискуссии, в которых самое активное участие принимают студенты из Казахстана. Также в каждой из секций научных студенческих конференциях выступления иностранных студентов вызывают особый интерес у слушателей. Руководителю секции часто бывает сложно остановить бурные дискуссии и обсуждения, вызванные их выступлениями, которые характеризуются нетривиальным подходом к проблеме исследования, глубиной ее проработки и яркой презентацией. Магистранты-казахи заочного отделения, приезжая в Омск, кроме учебных занятий, часто готовят концертные выступления, знакомя наших российских студентов на неформальных мероприятиях со своей удивительно красивой национальной культурой. Они привозят с собой для этого свою национальную одежду, утварь, национальные музыкальные инструменты, на которых великолепно играют.

Таким образом, в современной высшей школе в условиях двухуровневой модели обучения, можно говорить и об этнокультурном образовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дни омских вузов в Республике Казахстан // Молодость: газета Омского государственного педагогического университета. 2011, № 3 (1171), 18 марта. – С. 2.
2. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2001. – 353 с.
3. Пашенко Н.А. Особенности профессионального становления будущего специалиста России и Казахстана // Четырнадцатая международная научно-практическая конференция «Социальная работа с молодёжью: психологические и социально-психологические аспекты». 6-7 апреля 2011 г.: материалы конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 162-163.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

Чумичёва И.В.,

старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии МГОУ

Проблема становления отношения к оценке успеваемости у подростков разных этнических групп

Подростковый возраст является особенно сложным в аспекте включения подростков в реалии взрослой жизни. Вхождение в мир взрослых обостряется пересмотром детьми систем взглядов и оценок, воспринятых ими в предшествующие периоды.

Обычно, первыми носителями оценок и систем ценностей выступают для ребенка его родители. Особенности социальных норм, ценностей и социальных оценок находят своё отражение в такой психологической категории, как образ родителей.

Образ родителей складывается у ребёнка с раннего детства и, как некоторый бессознательный императив, присутствует в ориентации ребёнка на мир взрослых, в частности, в его ориентации на оценку взрослыми его успеваемости.

Известно, что в подростковом возрасте у многих детей снижается интерес к учению, усиливается критическое отношение как к получаемым школьным оценкам, так и вообще к оценке их поведения, исходящей от взрослых. В разных семьях, при разном восприятии детьми образов родителей различно разворачивается драма перестройки личности в подростковом возрасте, и в частности, по-разному должно происходить изменение отношения подростков к школьным оценкам.

На развитие семьи и, как следствие, личности в свою очередь большое влияние оказывает этнокультурный фактор. Ведь именно этнос обеспечивает не только рождение человека, но и систему его мотивов, смыслов, ценностных ориентаций, стремлений и привязанностей. Особым моментом которых и является отношение подростка к ценности оценки, получаемой им со стороны окружающих его людей: а именно учителей в школе.

Все это делает особенно значимым выяснение характера становления отношения подростков к школьным оценкам в связи с особенностями образов их родителей в разных этнических группах.

Наше исследование было посвящено изучению этого становления. В нём приняли участие 260 учеников 7, 8 и 9-х классов (13-15 лет) шести московских школ. Четыре из них были этнически ориентированы: имели татарский, русский, еврейский и грузинский этнокультурный компонент образования, две оставшиеся были общеобразовательными.

В ходе исследования были использованы пять методик, однако в рамках данной работы мы подробно остановимся на результатах трёх из них: «Подростки о родителях» (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина), «Полярный профиль» и разработанном нами опроснике «Отношение подростка к оценке своей успеваемости в школе».

Основываясь на разработанной нами методике, мы рассматривали отношение подростков к оценке своей успеваемости, как некий феномен, состоящий из 2х компонентов: отношения с учителем и отношения к собственно школьной оценке. Причём критерием для определения выраженности данных параметров являлась значимость отношений подростка с учителем и получаемой оценки соответственно.

Таким образом, можно выделить 4 типа отношения к успеваемости:

I тип: высокая значимость отношений с учителями и получаемых отметок;

II тип: ценность отношений с учителями в значительной степени превышает значимость получаемых оценок;

III тип: отрицание значимости как отношений с учителями, так и школьных отметок;

IV тип: особую важность имеет отношение к получаемой оценке, в то время как отношения с учителями явно отходят на второй план.

Проведённая нами статистическая обработка данных исследования позволяет раскрыть психологические аспекты становления отношения подростков к оценке успеваемости. Особенности восприятия подростками образа своих родителей играют в этом становлении главную роль.

Так, первый тип отношения к успеваемости – высокая значимость отношений с учителем и получаемых оценок – прежде всего определяют такие психологические характеристики образа родителей как эмоциональная близость и сила отца и сила и авторитарность матери.

Отец представляется подросткам сильным, эмоционально близким, отзывчивым, интересующимся своим ребёнком; мать тоже воспринимается как сильная, стабильная, интересующаяся жизнью ребёнка, но вместе с тем как авторитарная. Таким образом, мать задаёт темп обучения в школе, предъявляя к подростку высокие требования к получаемым оценкам. В связи с заинтересованностью подростка в сохранении эмоциональной близости с родителями, он изначально ориентируется на взрослый социум. А поскольку в семье отношения преломляются через успеваемость, получается высокая значимость отметки и фигуры учителя. И, хотя имеет место повышенная требовательность со стороны матери (в том числе и к получаемым отметкам), эмоционально тёплый отец сглаживает её, не давая развиваться у ребёнка чрезмерной социальной желательности.

Второй тип отношения подростка к своей успеваемости – высокая значимость отношений с учителем и низкая получаемых оценок – в большей мере детерминирован фактором близости как отца, так и матери, силой отца и теплотой, неавторитарностью матери.

Отец представляется подросткам сильным, надёжным, честным, добрым, заинтересованным жизнью своего ребёнка и рассудительным. Образ матери воспринимается так же эмоционально близким, тёплым, спокойным, добрым, надёжным, честным и слабым. Вполне логично, что при таком восприятии своих родителей подросток не боится получать любые оценки, так как чувствует абсолютное принятие себя своими родителями. Из-за близкого эмоционального контакта с родителями у него сохраняется направленность на взрослый социум, что проявляется в его ориентации на личностное общение с учителями. Причём ученикам важен сам процесс учения, а не его результат в виде оценок. Это подтверждает и их успеваемость: в данном типе нет ни троечников, ни отличников.

Третий тип отношения подростка к оценке своей успеваемости – отсутствие значимости отношений с учителем и получаемых оценок – определяется фактором отсутствия близости родителей, директивностью отца.

Ученики с этим типом воспринимают своего отца как эмоционально далёкого, чужого, враждебного, злого, ненадёжного, слабого, не чувствуют с его стороны интереса к себе. Мать расценивается ими как сильная, способная к компромиссу, мягкая, но так же как и отец эмоционально далёкая. Это ребенок, находящийся в глубоком подростковом кризисе и испытывающий сильную неприязнь и отрицание роли взрослого в своей жизни и, соответственно, исходящей от него оценки. Особенно это ярко выражено по отношению к отцу, с которым у подростка складываются очень напряжённые отношения. Отрицание и даже протест против ценностей взрослого мира распространяется и на школьную среду: незначимыми становятся ни отношения с учителем, ни те оценки, которые он ставит. К тому же мать, не являясь директивной и авторитарной, не требует от подростка высоких отметок. Это закономерно сказывается на его успеваемости: успеваемость в данной группе самая низкая и нет ни одного отличника.

Четвёртый тип отношения к оценке успеваемости – высокая значимость получаемых оценок и низкая отношений с учителем – прежде всего детерминирован отсутствием эмоциональной близости с родителями, слабостью отца и авторитарностью матери.

Подростки воспринимают своих родителей эмоционально далёкими и жёсткими. Отец видится им слабым, зависимым, неуверенным, ненадёжным. Мать же представляется жёсткой, сильной, авторитарной. Подросток воспринимает свою мать холодной, эмоционально далёкой и вместе с тем непоследовательной и очень критичной. Сложившийся образ матери, по его ощущениям, подавляет не только его, но и слабого, неуверенного, эмоционально далёкого отца. Критериальное отношение матери к ребёнку приводит к образованию у него повышенной значимости получаемых отметок, что проявляется в виде самой высокой успеваемости среди четырех типов отношения к отметке: нет ни одного троечника.

Неудивительно, что такая картина формирует особую важность отношений к получаемой оценке, в то время как отношения с учителями явно отходят на второй план. К данному типу можно отнести детей, которые воспринимают учителей только в качестве источника школьных отметок. Для такого подростка важны не личность учителя, не взаимоотношения с ним, а его социальное положение (занимаемая им должность), проявляющееся в качестве внешнего оценщика успешности обучения школьника. В свете чего, взаимоотношения с учителем носят для подростка сугубо деловой характер, определяющийся степенью значимости школьной отметки. Во многом это происходит из-за таких родителей, которые хотят, чтобы их ребенок соответствовал определенным критериям, одним из которых является хорошая успеваемость в школе.

Большая значимость этнокультурного фактора в становлении отношения подростков к оценке успеваемости выявляется в дальнейшей обработке результатов исследования. Так, становится ясным, что этнические группы являются неоднородными по распределению типов отношения к оценке успеваемости:

I тип является наиболее распространённым среди всех этнических групп. Он преобладает у учащихся общеобразовательной и особенно грузинской школ.

Однако у подростков наблюдаются некоторые различия в восприятии образа матери.

Ученики грузинской школы расценивают свою мать как сильную, уверенную, честную, стабильную, интересующуюся жизнью ребёнка, но вместе с тем как принципиальную, авторитарную и даже директивную.

В то время как для подростков из общеобразовательной школы мать является так же сильной, интересующейся ребёнком и авторитарной, но непоследовательной и изменчивой.

Значимость этого отличия в образах матерей хорошо видна при анализе успеваемости их детей: в грузинской школе хорошисты и отличники составляют более 80% учащихся, в общеобразовательной же каждый третий ученик – троечник. Это можно объяснить тем, что именно мать регулирует обучение подростка в школе, ключевым моментом которого является её стремление к получению подростком хороших оценок. Но поскольку мать учащихся грузинской школы более последовательна в этом стремлении, то и их успеваемость выше.

II тип является самым редким. Его наличие у учащихся разных этнических групп не превышает 8%. Однако он является доминирующим у учеников русской школы, где он занимает целых 43%.

III тип занимает третье место по распространённости и преобладает у учащихся еврейской школы, где он составляет 60%.

IV тип занимает второе место по распространённости после I и является основным у учащихся татарской школы.

Такая неоднородность в распределении типов отношения к оценкам успеваемости может свидетельствовать о наличии особой этнокультурной среды в данных школах, оказывающей большое влияние на личность подростка.

Итак, в ходе нашей работы мы выяснили, что становление отношения подростков к оценке их успеваемости, прежде всего, связано с особенностями восприятия ими образа своих родителей. И, в большей степени, с такими психологическими характеристиками образа родителей, как эмоциональная близость, сила и авторитарность. Причём, эта связь носит причинно-следственный характер и имеет свои особенности в зависимости от этнокультурной среды.

Шиндаулова Р. Б.,
член-корр. МАНПО, профессор РАЕ,
заслуженный деятель науки и образования,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Российского университета дружбы народов, докторант

Некоторые особенности психолого-этнокультурологического аспекта ноогуманистической педагогики

Ноогуманистическая педагогика – это новая парадигмальная тенденция в образовании, направленная на гармонизацию социоприродных систем. Концептуальные основы педагогической системы по формированию ноогуманистического мировоззрения (НМ) вбирают в себя идеи русского космизма, постулаты концепции устойчивого развития общества (КУРО) и отдельные моменты квантовой физики («естественнонаучная» составляющая), а также основные положения гуманистической психологии и педагогики («гуманистическая» составляющая). В настоящее время идея о ноосфере – разумном влиянии человека на биосферу четко ассоциируется с идеями КУРО, которые также близки понятию «ноогуманизм». В этой связи хотелось бы отметить, что предпосылки ноогуманистического подхода родились в русле учения В.И.Вернадского о ноосфере. Им в свое время была провозглашена идея воспитания нового человека – «гомोगлобалиса», с планетарным типом мышления, когда человек становится «геологопреобразующей силой». Этот новый взгляд, поддерживаемый рядом ученых, все больше утверждается новыми научными открытиями,

коренным образом меняющими точку зрения на основы мироздания. Несмотря на некоторые противоречия, содержащиеся в учении о ноосфере и выражающиеся, с одной стороны, в признании его величайшим научным достижением и основным законом социальной экологии, с другой, – восприятием его как светлой, но несколько утопической мечты об управляемой человеческим разумом окружающей среде, – тем не менее, современные общекризисные явления подтверждают достоверность и правильность методологической траектории указанного учения.

Основная идея ноогуманизма, связанная с гармонизацией социоприродных систем, зиждется на метапринципе гармонии, который, являясь центральным звеном, генерирует понятийный ряд, тем самым создавая ноогуманистическую интеллектуальную карту в рамках ассоциативной модели обучения Т. и Б. Бьюзенов [1]. Бьюзены разработали майндмэппинг (mindmapping, интеллект-карты) – эффективный инструмент структуризации информации и визуализации мышления, где отправной точкой ассоциативных мыслительных процессов является центральный объект, вокруг которого строится так называемая интеллект-карта. Каждое слово и графическое изображение становятся центром последующих ассоциаций, ответвляющихся от общего центра. Идея социоприродной гармонии и согласия, пронизывая ноогуманистические понятия и ценности, связанные с природоохранным отношением, активной гражданской позицией, ответственностью, самовоспитанием, толерантностью и пр., получает высшее по отношению к предыдущим понятиям значение, т.е. *мета-значение*, в силу чего принцип гармонии становится *метапринципом гармонии*.

Интеллект-карты помогают разобраться в понятийном поле исследуемого предмета обучения, в самоанализе, в генерации идей, принятии решений и попытке их материализовать, при этом они используют весь спектр кортикальных способностей: оперирование словом, образами, числами, логикой, ритмом, цветом и пространственной ориентацией [1, 80]. Будучи ориентированной на символическую наглядность, данная ассоциативная модель обучения особенно органична для ассоциативно-образного типа мышления, являющегося, в частности, одной из форм художественного (в т.ч. музыкального) сознания. И.Котляревский отмечает, что возникающие «отношения в качестве основного момента отражательной деятельности в художественном мышлении» воссоздаются в сознании «лишь посредством ассоциативных связей, либо с объектами внешнего мира, либо с нашими внутренними состояниями» [2, 37].

Известно, что музыкальное мышление ассоциативно-образно по своей природе: ему свойственна способность выделять общие признаки явлений на нерациональной основе. В целом, для музыкального сознания характерно вынесение в символический план «инобытия» (Л.Я. Дорфман, 1995), в музыку – многообразия жизненных и художественных переживаний. В этой связи весьма перспективным с точки зрения формирования НМ оказывается путь использования «немузыкальных» источников информации (в т.ч. – ноогуманистических) в опоре на ассоциативные связи. Воздействие «немузыкальной» информации на когнитивные механизмы музыкального сознания имплицитно способствует его эволюции, поскольку «музыкальное сознание выполняет познавательно-экспрессивную функцию психики через «интонирование опыта переживаний» ...В образах и структуре музыкального сознания переплетены биодинамическая, аффективная, когнитивная и духовная составляющие» [3, 130].

Дидактически ассоциативная модель (по Бьюзенам) может быть подкреплена с помощью интерактивных форм обучения, где информационный обмен между субъектами образовательного поля осуществляется с помощью мультимедийных средств обучения (интерактивных досок, программ «Activ inspire», «Activ Studio professional Idition» и пр.). Мультимедийные технологии, объединяя многокомпонентную информационную среду (видео и аудиоэффекты) в едином цифровом представлении, стимулируют процессы

мышления, поскольку образы наглядности рождают представления. Мышление в процессе их переработки выделяет существенные свойства, помогая создавать обобщенные и более глубокие по содержанию психические образы познаваемых объектов. Визуализация играет решающую роль в становлении образов-представлений, поскольку образы пребывают «внутри понятийной структуры как её неотъемлемая органическая составляющая» [4, 123]. Наглядность оптимизирует процесс обучения, где степень эффективности преподавания зависит от компетентности пояснений, даваемых в ходе демонстрации. Так, демонстрация ноогуманистической интеллект-карты с метапринципом гармонии в качестве ее центрального звена и генератора понятийного поля ноогуманизма, сопровождаемое пояснением педагога, дает зримую и доступную информацию об изучаемом предмете. Зрительный ряд, параллельно подкрепленный аудио (музыкальной) информацией, способствует ее успешному и безошибочному восприятию. Там, где учебный материал затрагивает «космические» темы, получаемые зрительные представления хорошо закрепляют «космические» музыкальные образы из произведений Б.Бартока (цикл миниатюр «Микрокосмос» и др.), А.Н.Скрябина (симфонические поэмы: «Божественная поэма», «Мечты», «Поэма экстаза», «Прометей»), М.К.Чюрлениса (сонаты: «Солнечная», «Весенняя», «Летняя», «Морская», «Звездная») и др. Следует отметить, что такой методический прием, как *показ*, непосредственно относящийся к видеоряду, очень близок мышлению традиционных музыкантов (домбристов, кобызистов), поскольку для казахской традиционной музыки, отличающейся устными формами бытования, характерен именно показ в качестве основного, безнотного метода обучения в музыкальной этнопедагогике (А.В.Затаевич, 1958).

Наглядность как принцип обучения давно приобрела в педагогике универсальное значение. Она, как «свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для познающего объекта» [5, 157], позволяет эффективнее усваивать учебный материал. Мысленный образ может быть определен как образ предметов и явлений внешней реальности, переживаемый как единица содержания сознания в отсутствии соответствующей актуальной стимуляции. В этом смысле он является вторичным образом. Известно, что образ в основе своего физиологического механизма имеет динамическое взаимодействие первой и второй сигнальных систем, базируясь на полимодальной и полифункциональной сенсорно-перцептивной организации [6, с.4]. Интермодальные связи ощущений, заложенные филогенетически, обеспечивают целостность чувственного отражения. Закономерности интермодальных сенсорных объединений связаны с принципами координации нервных центров, доминанты (важнейшим эффектом которой Ухтомский считал интегральный образ), условно-рефлекторной детерминации деятельности анализаторов (И.Павлов). Циркулирующая разнообразная информация о внешней и внутренней среде сходится в основных узлах системы сенсорной организации человека: речеслуховой подсистеме, вербализирующей чувственный опыт человека, и зрительной, интегрирующей сигналы любой модальности. Последняя, на наш взгляд, объясняет рождение понятийных единиц, так называемых *ментиграмм*, интерпретируемых нами в качестве закодированных (семантических) единиц сознания, несущих определенную (в данном случае, ноогуманистическую) синтезированную информацию о мироздании в виде *некоторых цепочек из ассоциаций, смысловых субстанций, образующих новые понятийные связи в мышлении, синергетически коррелирующихся с ментальным опытом и способных к последующим коррекциям.*

Отталкиваясь от способности сознания структурировать в себе определенные пласты благодаря осмысленности и прочувствованности внешних источников информация, нам представляется перспективным методический вектор современной ноогуманистической подготовки, направленный на формирование ноогуманистической мыследеятельности в русле становления ноогуманистических представлений посредством комплекса

дидактических средств, ведущим из которых являются ноогуманистические интеллект-карты. Формируемые при этом представления являются промежуточным звеном между процессами восприятия и мышления (С.Л. Рубинштейн). Они, репрезентируя так называемый *образно-представленческий уровень* (Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов, Б.Ф.Ломов), идентифицируются с промежуточным этапом между образным и знаковым (речемыслительным) уровнем рефлексии. Предварительно формируемые на сенсорно-перцептивном уровне, образы-восприятия существенно отличаются от образов-представлений, которые в большей степени обобщены и символичны. Представления, являя собой иконические знаки-символы, предстают в качестве сигнала-образа. Выступая в качестве второго этапа образного отражения, они являют собой некую предтечу понятийных единиц. При переходе от ощущения и восприятия к представлению происходит, как бы, сжатие информации: структуризация и схематизация образа (Б.Ф.Ломов). На уровне представлений формируются образы-эталоны, т.н. когнитивные (интеллект-) карты и т.д. Другими словами, визуализация ноогуманистических интеллект-карт в процессе обучения трансформируется в аналогичные карты на уровне сознания. Трансформация поступающей информации на уровне представлений, внутреннего чувственного и эмоционального их переживания, ассоциаций и последующее формирование нового вида отношений, называемых смысловыми (семиотическими), рождает ноогуманистические понятия, становящиеся личностным образованием или «вочеловеченным» знанием (М.Бахтин). Представления выступают не просто как психические образы каких-то предметов, а это, как отмечает Л.Б.Ительсон, «образы плюс смысл» [7, 518]. Следовательно, ассоциативно-образное мышление обучающихся, чувственно обогащая понятийную абстракцию, служит своего рода когнитивным регулятивом, стимулирующим рождение понятийных единиц, которые наглядно отражают связи между объектами и представлениями и их соотношения между собой.

Визуализация всего чувственного опыта позволяет зрительной модальности быть доминирующей, играть роль внутреннего канала связи как на перцептивном уровне, так и на уровне представлений. Психологические механизмы образов связаны с включенностью центральных отделов анализаторов в единую полимодальную систему, обладающую обобщающими функциями по отношению к конкретным каналам чувственного отражения, с особой ролью зрительной модальности и второй сигнальной системы. Исследователями отмечается когнитивное значение зрительных образов. Ф.Клике и П.Метцлер показали, что семантические отношения легче устанавливаются в случае образного кодирования. Мысленное сканирование образа аналогично перцептивному сканированию их реального прототипа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бьюзен Т. Бьюзен Б. Супермышление / Пер. с англ. Е.А.Самсонов. – ООО «Попурри», 2003. – 304с. URL: [aldan @ inbox.ru](mailto:aldan@inbox.ru)
2. Котляревский И. К вопросу о понятийности музыкального мышления /Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст./Сост. Л.И. Дыс. – К.: Муз. Украина, 1989. – 181с.
3. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебное пособие. – М., 2008. – 248с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 2002.
5. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528с.
6. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 372 с.
7. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. – Минск: Харвест; М.: ООО «изд-во АСТ», 2000. – 896с.

Влияние типов семьи на формирование самооценки подростков и юношей

Семья является первым социальным институтом для ребенка, а так же прообразом социума, его моделью. Находясь под воздействием семьи, ребенок открывает для себя представление о самом себе и представление о том, как люди взаимодействуют в обществе. Именно в семье происходят зачатки формирования личности ребенка. И то восприятие себя, какое ребенок получит в семье, будет ориентировать его личность в дальнейшем.

На самооценку человека могут влиять различные факторы, но влияние семьи первично. Впервые представление о самом себе ребенок получает от ближайшего окружения, которым является семья. Это представление о себе является для ребенка единственно верным, и он ориентируется на него, но при дальнейшем взрослении ребенок получает различную характеристику своей личности. Это происходит при расширении его окружения, при поступлении в школу и дальнейшей учебе. Семья, таким образом, становится опорой для ребенка, стабилизирует организацию его личности. Но семья может и не дать ту необходимую опору и стабильность организации личности ребенка. В психологии изучены разные типы семей, методы воспитания детей в семье.

Концепция Л. С. Выготского о социальной ситуации развития как «исходном моменте» для всех динамических изменений актуальна в настоящее время. Взаимодействие ребенка со «значимыми другими», а именно с родителями формирует развитие личности ребенка.

Проблема возникновения и формирования самооценки вытекает из исследований о механизмах развития личности, факторах влияющих на формирование личности. Эта проблема изучалась следующими отечественными и зарубежными исследователями: К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, А.Г. Асмолов, А. Бандура, Э. Берн, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А. Валлон, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, П.Я. Гальперин, А. Гезелл, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.С. Кон, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.Н., В.С. Мухина, А. Маслоу, Л.Ф. Обухова, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К. Роджерс, Э. Эриксон, Б. Д. Эльконин, и др.

Л.С.Выготский использует понятие интериоризации. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – в социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая». Возникновение самооценки личности подростков и юношей отображает этот закон. В подростковом возрасте начинается процесс интериоризации, в юношеском возрасте мы можем получить результаты этого процесса, в котором юноши и девушки сами являются оценщиками своей деятельности, а не их родители.

В кризисе подросткового возраста начинаются зачатки разоблачения родительских оценок, и подросток пытается сам оценить свою личность. В юношеском возрасте можно наблюдать отделение оценки родителями ребенка от его собственного восприятия себя. Самооценка принимает функцию защиты личности от оценки себя другими и становится механизмом организации личности. Человек не только приобретает механизм защиты от оценки в семье, но и защиту от различных и порой противоречивых оценок социума.

Рассмотрим два типа семьи. Традиционная семья (родовая семья) - это структура, создающая основу этнической системы. Включает в себя супругов и их детей, а так же остальных родственников. Это по сути дела, целый родовой клан, образованный множеством людей и включенный в общую этническую систему. Современная городская семья- это семья, включенная в современные формы деятельности и производства, которые уже сами

никак не включены в ее собственную структуру. Включает в себя только родителей и детей, или состоит лишь из одного или двух человек.

В традиционной (родовой) семье в центре идеалов находятся дом, рождение и развитие ребенка. Традиционный тип жизни создал свои мифы, системы ценностей, сложную культуру отношений, направленную на поддержание семьи и основных функций размножения и воспитания человека, что в итоге обеспечивало жизнь этносов. В такой семье ребенок является элементом семейной структуры, иерархии. Вся деятельность члена семьи подчинена семейным функциям. За ребенка из такой семьи уже все решили, то есть отвели ему определенное место и роль в семье, объяснили кто он и какой он. В таком типе семьи ребенку не требуется рефлексия, и нет необходимости в оценивании собственной личности. В подростковом возрасте у этого ребенка скорее не будет проявляться подростковый кризис в его максимальном проявлении, так как ребенок находится в четких рамках своей семьи, которая организует его деятельность. Подросток осведомлен о своих правах и обязанностях в семье, знает меры поощрения и наказания, знает перспективы своей жизни в семье в будущем. В юношеском возрасте он будет продолжать состоять в семейной иерархии и нести в себе определенный набор семейных функций, соответствующий его возрасту. Даже, находясь на территориальном расстоянии от своей семьи, он будет ощущать эту семейную связь, и подчиняться ей.

В современной городской семье современные формы культуры все больше подавляют семью и культуру семейных мифов. Женщина в такой семье выполняет и стремится выполнять мужские роли, видит свое основное место в профессии, карьере. Уход интересов женщины за пределы семьи способствует разрушению базисных оснований воспитания ребенка и обеспечения его развития. Ребенок черпает ориентиры из гораздо большего пространства, чем традиционная (родовая) семья. Это все социальное пространство, которое его окружает: школа, друзья, секции, кружки, учителя, курсы, улица. Ребенка из традиционной семьи, конечно, окружает то же самое пространство, но оно не имеет влияния на него, так как все ориентиры дала уже его семья. У ребенка из современной городской семьи взросление происходит быстрыми темпами, потому что его не окружают многочисленные родственники и его воспитание в такой семье не стоит на первом месте. Первое место в иерархии ценностей городской семьи - зарабатывание денег и карьерный рост каждого из родителей. Ребенок из семьи этого типа вырастет раньше ребенка из традиционной семьи, раньше формирует свой взгляд на мир, придает низкую значимость родительскому авторитету. Давать оценку собственной личности такому ребенку приходится так же самостоятельно, без опоры на ориентиры родителей. Подростковый кризис у этой категории детей наступает раньше и происходит гораздо ярче. Те дети, чьим воспитанием в семье занимаются в меньшей степени, резче чувствуют свою взрослость, ощущают вседозволенность. У них чаще наблюдаются конфликты в школе, с родителями, с учителями, с незнакомыми взрослыми, с ровесниками. У них довольно завышенная или неадекватная самооценка и уровень притязаний в том числе. Общество дает разные и часто противоречивые векторы развития личности и оценки личности. Если у подростка в семье нет четких критериев оценивания его личности и организации его деятельности, то это заставляет подростка искать стабильные критерии оценивания самостоятельно, создавать собственные ценности. Уровень развития рефлексии у таких детей значительно выше детей из традиционной (родовой) семьи. В юношеском возрасте самооценка детей из городской семьи становится стабильной, если они определили критерии оценивания собственной личности.

Можно сделать вывод о том, что традиционный (родовой) тип семьи не формирует рефлексии ребенку и следовательно его самооценку. Этот тип семьи изначально задает параметры оценивания ребенка и дает оценку его личности и поведению. В городской семье ребенок вырастет раньше, из-за минимума воспитания в его семье у него формируется

рефлексия, и следовательно самооценка. Ребенок в такой семье вынужден выстраивать самоорганизацию своей личности и поведения. Он сам создает критерии оценивания своей личности, сам оценивает себя и находится в постоянной борьбе и сомнениях с оцениванием его личности социальным окружением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Возрастная и педагогическая психология //Под ред. Петровского А.В. - М., 1979. - С. 111.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
3. Выготский Л.С. Психология. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, серия Мир психологии, 2000.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Изд-во Просвещение, 1989.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 1997.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. - М., 2002. – С. 132.
7. Шабельников В.К. Семья в геополитическом конфликте 21 века. // Ежеквартальный научно-практический журнал. «Семейная психология и семейная терапия» №4, 2007 г.
8. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М.: Академический Проект, 2004.
9. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии № 4, 1971, с.6-21.

РАЗДЕЛ 2. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

*Беспалова Н.Р.,
соискатель кафедры социальной психологии МГОУ*

Исследование отношения родителей - представителей русскоязычного этноса к качеству образования и воспитания в дошкольном образовательном учреждении

Актуальность темы определена тем, что новый ФГОС и ФГТ имеют ряд принципиальных отличий от ранее существовавших стандартов в объемах и формах предоставления образовательных услуг образовательными учреждениями.

Целью данного исследования является изучение родительских ожиданий и отношения к качеству образования и воспитания в ДОУ.

В проекте Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» качество образования рассматривается как комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, потребностям заказчика образовательных услуг, социальным и личностным ожиданиям человека» [2].

В соответствии с действующим законом «Об образовании в РФ» качественное общее образование должно обеспечить условия для самореализации личности, ее самоопределения, сформировать у обучающихся адекватную, соответствующую современному уровню знаний, картину мира, интегрировать личность в национальную и мировую культуру, в современное общество, формировать духовно-нравственную личность, нацеленную на совершенствование общества» [2].

Качество образования представляет собой широкий комплекс условий обучения. Для измерения качества образования недостаточно статистических показателей, даже очень подробных и достоверных, необходимы субъективные оценки соответствия этих параметров потребностям людей. По своей природе качество образования – это объективно-субъективная характеристика условий обучения человека, которая зависит от развития потребностей самого человека и его субъективных представлений и оценок своего обучения. Некоторые объективные составляющие качества образования могут быть более актуализированы в сознании человека, другие менее, третьи совсем не актуальны в силу опыта, культурного капитала, ценностных предпочтений. Субъективные оценки важны уже в силу того, что они могут быть дифференцированы по регионам, социальным и демографическим группам и позволяют составить объёмную картину образовательных потребностей общества. Поэтому качество образования – это комплексная характеристика условий образования населения, которая выражается в объективных показателях и субъективных оценках удовлетворения образовательных потребностей и связана с восприятием людьми своего образовательного статуса в зависимости от культурных особенностей, системы ценностей и социальных стандартов, существующих в обществе.

В соответствии с таким пониманием качества образования, было проведено мониторинговое исследование на русскоязычной выборке с целью уточнения отношения родителей детей старшего дошкольного возраста к различным аспектам обучения и воспитания.

Специально разработанная нами анкета позволила изучить ожидания и потребности родителей относительно качественного дошкольного образования, выяснить насколько

удовлетворены родители (законные представители) образовательным процессом, качеством образовательных услуг. Представим анализ опроса родительской общественности.

На вопросы предложенной анкеты все родители высказались позитивно и конструктивно. Можно сказать, что родители настроены на партнерские отношения.

На вопросы: Нравится ли Вам детский сад, который посещает Ваш ребенок? Информированы ли Вы о работе детского сада? Удовлетворены ли Вы организацией учебно-воспитательного процесса?

Все родители (100%) указывают, что детский сад им «нравится», считают, что о работе ДООУ информированы, удовлетворены организацией учебно-воспитательного процесса.

Важность профессионализма педагогов при оценке характеристик качественного образования указали более (95 %) опрошенных. Особое значение родители уделяют профессионализму педагогов, работающих в учреждении ДООУ, отмечая, что именно от них зависит интерес детей к занятиям, доброжелательная атмосфера в коллективе, положительные результаты получаемого образования.

На вопрос: Нуждаетесь ли Вы в оказании помощи по вопросам обучения и воспитания детей, какими специалистами? Родители высказывают мнение о том, что такая потребность есть и не только помощь воспитателя, но и узких специалистов, таких как педагог-психолог, логопед.

Для родителей дошкольников важным является – подготовка детей к обучению в школе. В детском саду, по мнению родителей, ребенка должны в первую очередь научить читать, писать и считать, заниматься развитием внимания, памяти, мышления, речи. Несмотря на то, что ожидания родителей соответствуют идеям государственной политики о необходимости дошкольного образования, создания равных стартовых возможностей детей для обучения в школе, такое представление о подготовке к дальнейшему обучению может привести к ухудшению здоровья детей и возникновению трудностей при вхождении в школьную жизнь, которая потребует от ребенка проявлений любознательности, умственной активности и настойчивости, умений выполнять правила, самостоятельно организовывать свою деятельность, конструктивно общаться со сверстниками.

На вопрос об удовлетворенности качеством оказываемых дополнительных услуг в детском саду положительно высказались (80%) опрошенных родителей. При этом каждый второй из родителей указывает на то, что их ребенок посещает дополнительные занятия за пределами ДООУ. Это спортивные секции, музыкальная школа и в большинстве своем занятия по подготовке детей к школе.

На вопрос: Удовлетворены ли Вы подготовкой ребенка к школе? положительно отвечают 59%.

На вопрос: В каком образовательном учреждении Вы хотели бы продолжить обучение вашего ребенка? 25% родителей выбирают гимназию, лицей; 75% родителей указывают среднюю общеобразовательную школу.

Важной для получения качественного образования, по мнению опрошенных (более 98%), является и хорошая материально-техническая база учреждения, включающая необходимое оборудование помещений, оснащенность материалами, инструментами, снаряжением и т.д. Всем необходимым, по мнению родителей, детский сад оснащен на достаточно хорошем уровне.

Таким образом, исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод, о том, что отношение у большинства родителей к различным аспектам обучения и воспитания в ДООУ положительное, но отмечается неудовлетворенность родителей готовностью ребенка к школе.

Следует отметить, что на отношение родителей к качеству образования детей оказывает значительное влияние система ценностных ориентаций самих родителей.

Большинство отечественных исследователей пришли к выводу, что нравственная атмосфера в семье, ее уклад, стиль являются ведущими в формировании личности ребенка. Под этими понятиями подразумеваются социальные установки и система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающими людьми, педагогическая культура родителей. Социальные ценности, атмосфера семьи определяют, станет ли она воспитательной средой. Ценности, принятые в современных семьях и транслируемые родителями детям, существенно отличаются. Как заметил Б.Т. Лихачев, "...успех в воспитании зависит не только от знания педагогических истин, приемов, но и от ... жизненной философии, ценностных установок..." [3]

Можно предположить, что ценностное отношение родителей к качеству образования детей обусловлено внутренними мотивами, связанными с системой ценностных ориентаций родителей, и внешними условиями, связанными с требованиями социума к интеллектуальному развитию ребенка. Возрастание требований социума к интеллектуальному развитию ребенка оказывает влияние на изменение ценностного отношения родителей к качеству образования.

Поэтому следующим этапом исследования было изучение ценностных ориентаций родителей с помощью экспресс – диагностики социальных ценностей личности.

В данной методике выделены следующие шкалы ценностей: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, духовные, физические, интеллектуальные. Нами была введена шкала образовательных ценностей. Методика способствует выявлению личных, профессиональных и социально-психологических ориентаций и предпочтений личности. Шкалы представлены двумя категориями ценностей, каждая из которых оценивалась по значимости от 10 до 100 баллов (Рисунок 1).

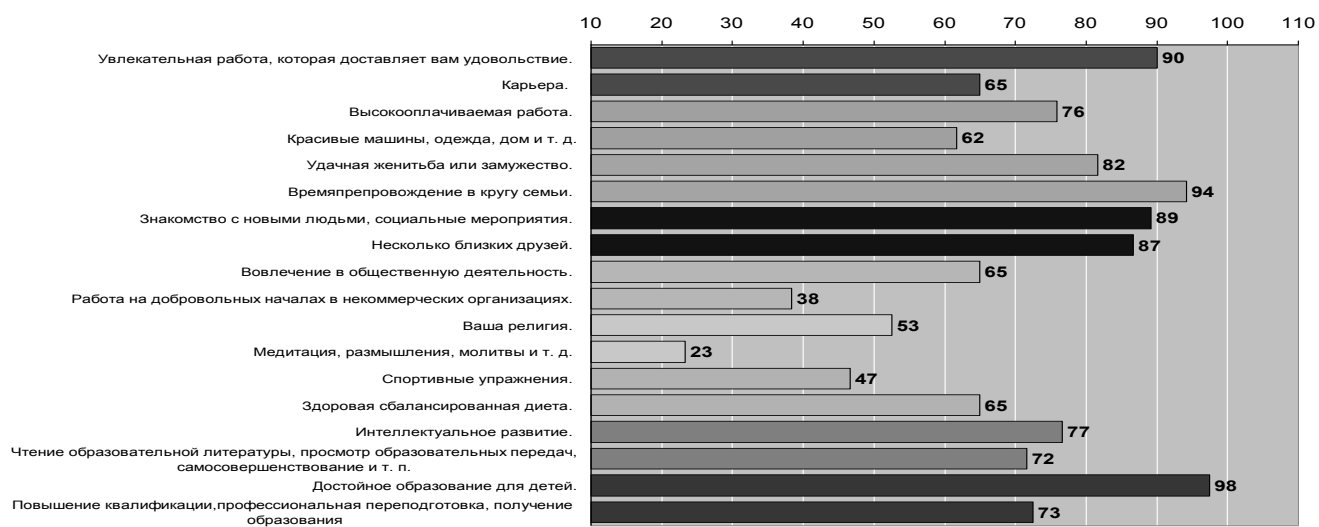


Рис.1. Результаты экспресс – диагностики социальных ценностей личности.

Анализ материалов опроса выявил, что родители дошкольников отмечают самые высокие показатели в шкале образовательных ценностей, в которой достойное образование детей как ценность отметили в 90 баллов, наименее значимой собственное образование, повышение квалификации (70 баллов).

Высокие показатели по шкале семейных ценностей, в которой наиболее значимой ценностью является времяпрепровождение в кругу семьи (94 балла), менее значимой - удачное замужество (82 балла), надо заметить, что в опросе участвовали только родители – мамы.

Следующая по показателям шкала - профессиональные ценности, в которой ценным указывают наличие увлекательной работы, доставляющей удовольствие (90 баллов), при этом карьера как ценность менее значима – 60 баллов.

Важным являются ценности по социальной шкале, а именно знакомство с новыми людьми, социальные мероприятия (89 баллов) и несколько близких друзей (87 баллов), показатели примерно одинаковые.

Анализ материалов опроса выявил, что родители дошкольников отмечают как наименее значимые духовные ценности - медитацию, молитвы, размышления (23 балла), при этом в данной шкале религия как ценность имеет 53 балла. Также наименьший показатель имеет шкала общественные ценности - работа на добровольных началах (38 баллов), а вовлечение в общественную деятельность – 65 баллов.

В результате исследований было установлено, что наиболее значимыми ценностями для родителей являются семейные (176 баллов), социальные (176 баллов) и образовательные (170 баллов) ценности. Наименее значимым являются духовные (самый низкий показатель - 76 баллов) (Рисунок 2).

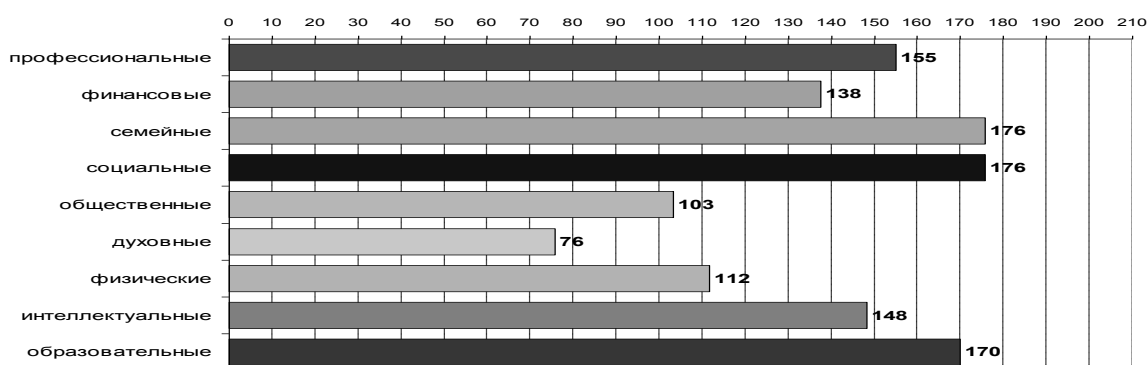


Рис.2. Результаты опроса. (Баллы)

Таким образом, полученные в ходе исследования данные дают нам возможность понимать ожидания родителей и их отношение к качеству образования и воспитания в ДООУ, а понимание ожиданий родителей, стремление их реализовать в деятельности конкретного детского сада дает возможность повысить качество предоставляемого дошкольного образования, успешно подготавливая детей к обучению в школе, жизни в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том 7. Выпуск 7. - М.: Центр социологии образования РАО, 2002.
2. Федеральный Закон РФ « Об образовании»
3. Чаша мудрости: Афоризмы, изречения, высказывания отечественных и зарубежных авторов/ композиция Воронцова. - М.: Дет.лит, 1978г.

Борисова Е.Л.,
аспирант кафедры социальной психологии МГОУ,
научный руководитель: к.психол.н., доцент Филинкова Е.Б.

Ценности современных руководителей

С развитием рыночных отношений, все больше острых проблем приходится решать руководителям компаний и в частности, одна из них - это собственный профессионализм. Он начинается с личностных ценностных установок, которые влияют на наше поведение и нашу жизнь. Трансформация традиционных ценностей привела к серьезному расстройству личных убеждений и ценностей у большинства руководителей. В сложных условиях ведения современного бизнеса, руководителю часто приходится принимать те решения, которые идут в разрез с личными ценностными установками. Это сильно влияет на отношения между руководителем и подчиненными, на сам процесс ведения бизнеса, на отношения с партнерами и клиентами. Но самое главное - с течением времени, мы получаем некий так называемый «новый класс молодых управленцев» с уже размытыми и неясными ценностями. Что в итоге выливается в такой же размытый и непонятный бизнес, в совершенно неясные его перспективы, и весьма непонятные отношения внутри компании между сотрудниками.

В психологии проблема ценностей личности и общества с самого начала заняла важное место, став предметом «высшей» (в терминологии В. Вундта) ее области. По словам В. Дильтея, главным предметом анализа «описательной» или «понимающей» психологии является «душевная жизненная связь», включающая «как основные отношения наших представлений, так и постоянные определения ценностей, навыки нашей воли и господствующие целевые идеи» и содержащая, таким образом, «правила, которым, хотя мы часто это и не сознаем, наши действия подчиняются» [6]. Содержанием душевной жизни, по В. Дильтею, являются эмоции, чувства, представляющие собой личностное выражение ценности: «для нас имеет ценность лишь пережитое в чувствах... ценность не отделима от чувства» [6].

Критикуя это положение, Э. Шпрангер подчеркивает, что содержание человеческой души не может быть сведено к субъективным ценностям, определяемым как таковые посредством эмоциональной регуляции. По его словам, душа человека отражает и объективные ценности, возникшие в исторической жизни, которые по своему смыслу и значению выходят за пределы индивидуальной жизни, мы называем духом, духовной жизнью или объективной культурой» [7]. Ценностная сфера личности, таким образом, в психологии духа имеет двойственный характер, включая как субъективные оценки, так и существующие в общественном сознании нормы и представления.

В австрийской психологической школе (А. Мейнонг, Х. Эренфельс, И. Крейбиг) ценности понимаются как исключительно субъективный феномен. По Х. Эренфельсу, ценность объекта определяется его желаемостью, которая, в свою очередь, определяется возможностью получения удовольствия. Иерархия ценностей, таким образом, выстраивается исходя из способности объектов приносить удовольствие либо неудовольствие. А. Мейнонг сводит понятие ценности к возможности переживания некоего субъективного «чувства ценности». По его словам, ценность приписывается какому-либо предмету постольку, поскольку есть «кто-нибудь, для кого ценность есть ценность» [4]. В этом же смысле им используется понятие «личные ценности», т. е. ценности «для кого-нибудь».

Структура ценностных ориентации личности, как правило, нелинейна, поэтому методы ее исследования должны включать многомерный статистический анализ, в частности, многомерное шкалирование и кластерный анализ. На выборке различных звеньев руководителей С.С. Бубнова выявила несколько *типов личности*, различающихся структурой ценностей-идеалов: -неформальный лидер, -гуманистический" тип, -личность с

доминированием материальных ценностей, -познавательный, -эстетический, -личность с неструктурированной системой ценностных ориентации [2]. Полученные эмпирические данные, доказывали, что ценности-идеалы связаны с конкретными формами и способами поведения; формированию этих ценностей способствуют определенные личностные свойства, хотя связь личностных свойств и ценностей носит многозначный характер. Так, одно и то же свойство соотносимо с разными ценностями, а последние - одновременно с несколькими способами поведения. Установлено, что ценности-идеалы могут реализоваться через поведение, обусловленное либо данной ценностью, либо направленное на реализацию других ценностей. Вместе с тем они могут оставаться нереализованными, что может явиться причиной внутриличностного конфликта. Конкретное проявление ценностей в поведении человека зависит от особенностей структуры ценностей данной личности [4]. Экспериментальное исследование системы идеальных ценностей различных возрастных и профессиональных групп показало, что: в структуру значимых ценностей всех испытуемых входит ценность хорошего здоровья; структура ценностных ориентации изменяется чрезвычайно динамично; структура ценностных ориентации руководителей отражает, в первую очередь психологическую, и только во вторую очередь - профессиональную принадлежность; в число личностно значимых ценностей женщин-руководителей входят любовь, общение, познание и стремление к прекрасному, а в число значимых ценностей высшего руководящего звена и экономистов входит, кроме общечеловеческих ценностей (любовь, общение), ценность высокого материального благосостояния [2]. Было сформулировано представление о трех формах существования ценностей, переходящих одна в другую: 1) общественных идеалах - выработанных общественным сознанием и присутствующих в нем обобщенных представлениях о совершенстве в различных сферах общественной жизни, 2) предметном воплощении этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей 3) мотивационных структурах личности ("моделях должного"), побуждающих ее к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов. Эти три формы существования переходят одна в другую. Упрощенно эти переходы можно представить себе следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве "моделей должного" начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов и т.д., и т.п. по бесконечной спирали. Личностные ценности формируются в процессе социогенеза, достаточно сложно взаимодействуя с потребностями [5].

Наши ценности – это то, что мы получаем уже сейчас. Они являются принципами, в которые мы верим. Они занимают центральное место в жизни каждого человека и наполняют смыслом мечты и деятельность, направляют выбор и делают жизнь значимой. Именно по ним оценивают нас как личность другие, и именно они влияют на наш профессионализм и его признание. Ценности и личные жизненные позиции вырабатываются под влиянием впечатлений и в долгосрочной перспективе могут оказаться неподходящими и даже разрушительными. Так как изменяется среда и условия выживания и ведения бизнеса, каждый руководитель должен понимать, что ценности не статичны. Их необходимо прояснять и корректировать.

Руководитель одной небольшой дистрибьюторской компании как-то сказал на собрании акционеров: «Торгового персонала как хлама на рынке, только свисни, и все прибегут. Так что в кадрах у нас не будет нехватки». Но, видите ли, этот «хлам» приносит компании деньги, продвигает товар и поддерживает имидж компании. И само отношение к этому «хламу» заведомо влечет за собой отношение «хлама» к компании, в которой работает.

Руководитель, которому не ясны его ценности, не имеет твердой базы для действий, и он склонен к принятию спонтанных и сиюминутных решений. Ценности не являются чем-то,

что можно увидеть и именно поэтому, они ускользают от понимания. Их можно распознать, только изучая свои реакции и подходы, лежащие в основе поведения, а так же по реакции окружающей среды.

Некоторые ценности разделяются всеми членами общества или нации. Они распространяются и поддерживаются законами, средой, обычаями и всеобщим одобрением. В каждой компании есть люди, в работу которых входит прояснение и поддержание ценностей компании, ее имиджа и корпоративной культуры. Работа руководителя тесно связана с вынесением суждения что хорошо, а что нет.

Можно привести пример: Директор одной большой компании придерживался мнения, что весь персонал компании – люди, не обладающие таким качеством как честность. Грубо говоря – 70 % персонала, по мнению директора – воришки. И соответственно, он вел себя по отношению к персоналу не лояльно, проявляя тотальный контроль из недоверия. В итоге – случаи воровства стали достаточно частыми. Поскольку окружающие, как правило, внимательно наблюдают за нашим поведением в разных ситуациях, они являются великолепным источником информации о том, где и когда декларированные нами ценности не соответствуют требованиям момента. И чаще всего окружающие не упускают момента использовать это в тех или иных случаях, не всегда положительных для компании. Есть еще одна сторона этой проблемы, ценности, такие как: честность, доверие, обязательство и т.д., каждый человек воспринимает по-своему. Поэтому очень важно прояснить в коллективе единое понимание ценностей и выработать единое отношение и следование им. Это поможет и руководителю прояснить и свои ценности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентации личности. - М., 1995.
2. Бубнова С.С. Принципы и методы исследования ценностных ориентации личности как системы с нелинейной структурой // Психологическое обозрение. 1997, № 1.
- 3 Бубнова С.С. Системный подход к исследованию психологии индивидуальности. - М., 2002.
4. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты/ Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 2-е изд.– С.319-346.
5. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии// История психологии (10-е-30-е гг.).
6. Лосский Н. О. Бог и мировое зло. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
7. Шпрангер Э. Два вида психологии // История психологии (10-е– 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. – 2-е изд. / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н.Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1992.– С. 347-361.

*Дмитриева Н.А.,
соискатель кафедры практической психологии ОмГПУ, педагог-психолог ОКК
научный руководитель: д.психол.н., профессор Филатова А.Ф.*

Исследование социометрического статуса и ценностных ориентаций кадетов Омского кадетского корпуса в этнокультурной среде

Омский кадетский корпус (с января 2012 года он носит название Омская кадетская школа-интернат (Омский кадетский корпус)) является государственным общеобразовательным учреждением Министерства образования РФ. На протяжении двух столетий он является кузницей военных кадров Сибирского региона. В течение последних 13 лет вновь воссозданный кадетский корпус готовил юношей к поступлению в военные вузы

всей страны. Одной из характерных особенностей контингента воспитанников было и остается разнообразие его этнического состава. Кадеты 17 национальностей и наций обучались и обучаются в корпусе. Чаще всего это русские, немцы, казахи, буряты, ненцы, чукчи, украинцы, осетины, азербайджанцы, грузины, татары. В свое время в Омский кадетский корпус было направлено 20 юношей чеченской национальности, которые провели в корпусе около года. В 2010 году прибыли для обучения 20 ребят из Монгольской Народной Республики. На уроки, в столовую, в группу профессионального психологического отбора ребята ходили с переводчиком, поскольку по-русски не говорили совершенно. Тем не менее они обучались и жили по кадетской системе 1,5 года, после чего были переведены в другой кадетский корпус в связи со сменой статуса ОКК. Важно заметить, что в корпусе практически не наблюдается конфликтов на национальной почве. Лишь, когда прибыли ребята из Чечни, отмечалась некоторая напряженность в кадетской среде, поскольку в корпусе обучались ребята, чьи семьи пострадали из-за военных действий, потеряв брата или отца. После ряда бесед и психологической помощи таким ребятам конфликтность была преодолена.

Полиэтническими являются и группы ребят (основная и контрольная), принявшие участие в нашем исследовании. Большой частью это ребята русской национальности (по 37 человек в каждой группе), украинцы (по 7), казахи (по 3), немцы (по 2), татары (по 1). Необходимость исследования была продиктована потребностями практического характера. Автор статьи, выполняя обязанности педагога-психолога ОКК, обратила внимание на то, что абитуриенты, чьи отцы (или даже оба родителя) являются кадровыми военными, зачисляются в корпус вне конкурса (после успешной сдачи вступительных экзаменов). Однако сам по себе факт воспитания в семье военного не обеспечивает автоматически успешного обучения в корпусе. Вместе с тем поступает в корпус ребят их таких семей значительное количество, до одной трети всех абитуриентов. Часть поступивших ребят, имеющих родителей-военнослужащих, отчисляется по разным причинам: проблемы в усвоении учебной программы или трудности в соблюдении дисциплинарных норм. Считается, что абитуриент из семьи военнослужащего или военного в отставке и желающий в будущем получить профессию офицера, более ценен, поскольку вырос в особой среде семьи военнослужащего. Кроме того, кадетские корпуса традиционно занимаются воспитанием мальчиков из семей кадровых военных [1]. В связи с этим было очень важно установить, на самом ли деле ребята из семей военнослужащих и военных в отставке отличаются от ребят из любых других семей?

Рассмотрим основные особенности пребывания подростков и юношей в условиях корпуса. В кадетский корпус принимаются подростки 14-15 лет, независимо от национальной принадлежности, которые затем в течение 3 лет приобретают общеобразовательные и специальные знания, умения и навыки в специфических, резко отличающихся от домашних, условиях. Учебный процесс в кадетском корпусе практически неотделим от всего существования кадета, после 5-6 уроков учебных занятий перерыв на обед, затем дополнительные занятия или часы воспитательной работы или спортивно-массовые занятия. После этого кадеты идут на самостоятельную подготовку, где готовят домашние задания. Свободного времени у ребят в день остается всего час-полтора. И самая важная особенность – кадет ест, спит, готовит уроки, находится на учебных занятиях, проводит свой досуг в группе, которая называется взводом. Взвод состоит из 25-30 ребят. Каждые 4 взвода образуют роту. Во взводе и во всем корпусе существует военная иерархия – подчинение командованию от командира отделения до начальника (директора) корпуса. Необходимость подчинять свое поведение четкому распорядку дня, умение правильно и в срок выполнять приказы командиров, воинские наряды, несмотря на усталость, личное нежелание или другие причины – еще одна характерная особенность жизни кадета. Своих родителей и родственников кадеты-омичи имеют возможность посещать лишь в период

увольнения, а иногородние кадеты (а их около трети) – лишь два раза в год, на каникулах. Жители отдаленных районов Чукотки, Бурятии, Дальнего Востока ездят домой один раз в год, во время летних каникул. Таким образом, подросток на достаточно длительный срок попадает из привычных условий в практически закрытую специфическую систему, к которой ему необходимо адаптироваться как можно быстрее.

В связи с данными особенностями одной из промежуточных целей нашего комплексного исследования стало прояснение вопроса об отличии в прохождении адаптационного периода кадетами из семей военнослужащих по сравнению с ребятами из других семей. *Целью* данного исследования стало изучение социометрического статуса кадет из семей военных как одного из основных показателей успешного процесса адаптации в группе (взводе).

Гипотеза исследования: кадеты из семей военнослужащих будут иметь более высокий социометрический статус.

В нашем комплексном исследовании принимали участие две группы кадет. Первая группа – 50 кадетов из семей, чьи родители являются профессиональными военными (основная группа) и 50 кадетов из прочих семей (контрольная группа), чьи родители не являются и не были кадровыми военными.

Объект исследования – социометрический статус кадетов во взводах.

Предмет исследования – зависимость социометрического статуса кадета от того, являются ли его родители кадровыми военными или нет.

Для проведения исследования использовалась социометрическая методика, описанная в специальной литературе [2].

После статистической обработки данных были получены следующие результаты:

1. Кадеты из семей военнослужащих имеют более высокий социометрический статус. В целом перевес составляет от 0,01 до 0,77 баллов в разных взводах. Данная тенденция выявлена в 12 обследованных взводах из 16, что составляет 75%.
2. Не выявлено зависимости величины среднего балла социометрического статуса от количества в группе кадет из семей военнослужащих, их статус все равно выше в большинстве групп. Например, во второй роте количество кадетов из семей военнослужащих в разных взводах составляет от 5 до 11 человек, однако, их показатель всегда выше.

В ходе исследования стало ясно, что нет никакой зависимости между величиной социометрического статуса и этнической принадлежностью обследуемых. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась, кадеты из семей военных действительно имеют более высокий социометрический статус.

Дальнейшая работа по изучению отличительных особенностей кадетов из семей кадровых военных была направлена на исследование ценностно-ориентационной сферы как основы формирования личности будущего офицера. Общеизвестно, что ценностные ориентации – одна из центральных характеристик личности. В психологической литературе указывается, что в подростковый период происходит лишь формирование ценностных ориентаций, и далеко не все подростки обладают осознанной системой ценностей. Однако в большинстве случаев в возрасте 16-17 лет юноша уже осознает свои приоритеты и, более того, сознательно связывает их с построением личностных и профессиональных планов. Так, кадет М., по этнической принадлежности русский, заканчивая кадетский корпус, в беседе сказал, что очень хочет семью и детей, ему нравится играть с малышами, учить их. В целом ценностные ориентации отражают отношение человека к окружающему миру, а в частности выделяемые ценности дают определенную информацию о направленности деятельности кадета и позволяют прогнозировать и диагностировать мотивы поведения юноши. Естественно, что специфика будущей деятельности накладывает (по гипотезе исследования) определенный отпечаток на всех кадетов, но основной *целью* исследования было сравнение

выделяемых ценностей кадетами разных групп. По нашей гипотезе, обучение в кадетском корпусе влияет на ценностные ориентации кадетов, и между кадетами из разных групп (семей военных и невоенных) существуют различия в выборе приоритетных ценностей.

Объект исследования – ценностные ориентации кадетов.

Предмет исследования – особенности ценностных ориентаций кадетов из различных семей.

Для изучения системы ценностей кадетов автором использовалась методика Е.Б. Фанталовой УСЦД – «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»[3]. Важно отметить, что в данной статье используется лишь часть полученных результатов.

Данное исследование, даже при предварительном просмотре, не выявило каких-нибудь заметных отличий в выбираемых ценностях в зависимости от принадлежности к отдельной этнической группе. Возможно, это связано с относительно малой выборкой представителей других этнических групп, кроме ребят русской национальности.

При сравнении средних показателей после компьютерной обработки выявлено, что наибольшую ценность для кадетов обеих групп представляет «счастливая семейная жизнь». Это подтверждает данные, полученные В.С. Собкиным и Н. И. Кузнецовой (1991 и 1996 гг.) [4].

На втором месте обеими группами выделяется ценность «наличие хороших и верных друзей».

Далее – у ребят из семей профессиональных военных: на третьем месте ценность «любовь», а на четвертом – «здоровье». У кадетов из контрольной группы, наоборот, третье место отдано здоровью, и лишь на четвертом месте расположена ценность «любовь».

На пятом месте в рейтинге ценностей находится «материально обеспеченная жизнь», что совпадает у обеих групп. Менее всего ценится кадетами из семей военных возможность заниматься творчеством, а из обычных семей – красота природы и искусства.

После сравнения результатов с целью проверки достоверности полученных различий (с использованием коэффициента Стьюдента) оказалось, что достоверно различаются показатели по двум шкалам, или ценностям – «уверенность в себе» и «любовь». При этом средние показатели по ценности «уверенность в себе» выше у кадетов контрольной группы, а по ценности «любовь» у кадетов из семей военных.

Мы предполагаем, что уверенность в себе представляет большую ценность для кадетов из семей невоенных потому, что это более актуально и важно для самоопределения (для кадетов из семей военнослужащих это менее актуально, поскольку в целом они более уверены в себе и в своих профессиональных планах).

Для кадетов из семей военнослужащих ценность «любовь» имеет большее значение, чем для кадетов из других семей. Мы связываем это с их пониманием важности любви и эмоциональной поддержки именно для профессионального военного. Видимо, кадеты из семей военнослужащих смогли почувствовать, насколько важно для офицера чувствовать «надежность тылов».

С целью уточнения вопроса о различиях в социально-психологическом статусе и ценностных ориентациях кадетов, принадлежащих к разным этническим группам, автором статьи планируется проведение подобного исследования со 100% участием в нем обучающихся в кадетском корпусе ребят. Возможно, данная исследовательская работа будет более эффективна в плане изучения межличностных отношений в этнокультурной среде.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Басаев В.Р. Омский кадетский корпус: история и современность/ Омск, Омский дом печати, 2003.
2. Профессиональный отбор кандидатов в вузы сухопутных войск/ Под рук. генерал-лейтенанта И.Н. Студеникина. – М., 1988.

3. Психология подростка/ Под ред. Реана А.А. – М., «Олма – пресс», 2004.

4. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов// Психологический журнал. – 1992. Т.13. №1. – С . 107 – 117.

Евенко С.Л.,

*доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной психологии МГОУ*

Влияние гендерных особенностей студентов российских ВУЗов на качество обучения в полиэтнической среде

В настоящее время Российская образовательная среда является полиполовой средой, в которой обучаются юноши и девушки различных этнических групп. Существующие традиционные представления о том, что представители мужского пола в определенной степени лучше учатся чем представители женского пола, на сегодняшний день не находит подтверждения.

Современные студентки в процессе обучения демонстрируют упорство, настойчивость в отстаивании своих взглядов, профессиональную мотивированность, т.е. характеристики, традиционно приписываемые маскулинному социальному полу.

Когнитивная сфера с точки зрения гендерных различий является той областью психологии, которая привлекает к себе внимание исследователей. Хотя исследования познавательных способностей мужчин и женщин имеют длинную историю, эта тема не потеряла своей актуальности и сейчас. И в настоящее время она представляется гораздо более сложной, чем это было 30-40 лет назад. При ее изучении, прежде всего, задаются вопросом о том, существуют ли гендерные различия в познании, если да, то в каких областях, насколько ярко выражены.

В 70-е годы на Западе в результате научных работ С. Бем и Ш. Берн складывается теория, так называемая психология пола, которая во главу угла уже ставит социальные факторы, поскольку ее представители считают, что основное значение и формирование гендера (как психологического и социального пола) имеют социальные ожидания общества.

Исследование гендерных различий когнитивных способностей обычно сконцентрированы вокруг двух основных проблем: факта существования гендерных различий и их причины. Основная масса исследований связана с поиском и описанием области, в которой существуют гендерные различия, и при разработке данного вопроса чаще всего обращаются к проблемам обучения памяти и мышления, делая предметом изучения индивидуальные и групповые различия. В качестве методов обычно применялись качественные методы, в частности, психометрические тесты. В 90-е годы была предложена модель изучения гендерных различий на основе специфики когнитивных процессов, которые осуществляются при решении задач у мужчин и женщин.

Методологической основой исследования взаимосвязи гендерных особенностей студентов российских ВУЗов на качество обучения была выбрана теория «гендерных схем» С. Бем. По мнению ученого психологическое содержание социального пола характеризуется гендерными схемами, которые позволяют личности категоризировать многообразие социального мира в зависимости от половой и социальной принадлежности к полу.

В зависимости от особенностей использования гендерных схем люди делятся на полотипизированных и неполотипизированных. Полотипизированные личности воспринимают мир исключительно в дихотомических терминах противоположностях мужского и женского; неполотипизированные личности почти не используют гендерные

способы категоризации мира, выходя за пределы стереотипного мировосприятия и самооценки.

Методическим средством диагностики социального пола (маскулинности и феминности) был выбран специально разработанный в этих целях опросник С. Бем. Для определения качества обучения была рассчитана средняя оценка обучения студентов за учебный год. В исследовании приняли участие студенты психологического факультета 2 и 3 курсов, всего 64 человека, из них юноши – 23 человека и 41 девушка.

Результаты психологического исследования показали, что в группе обследуемых наибольшую группу представляют полонетипизированные студенты – 72% (см. рис. 1).

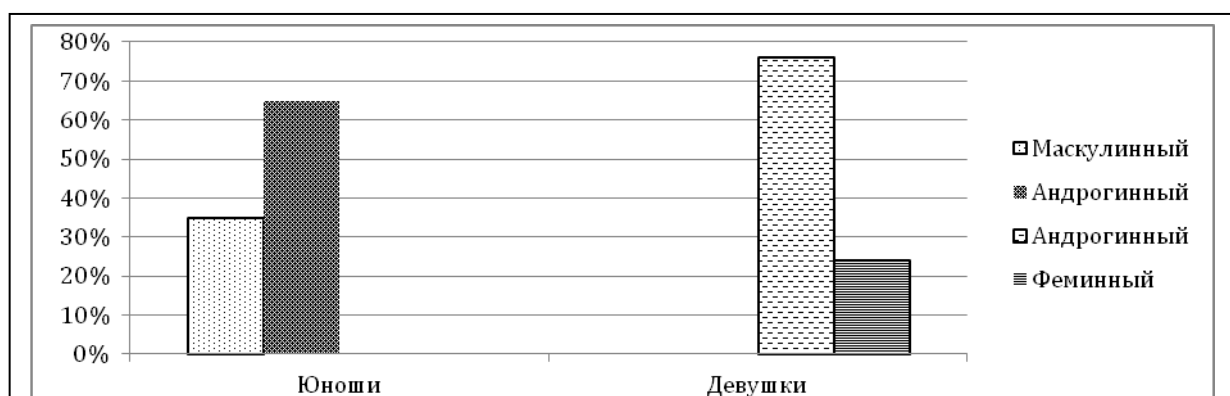


Рис. 1. Распределение студентов по гендерному признаку

У представителей мужского и женского пола чаще встречается андрогинный тип, при чем только у 35% мальчиков и 22% девушек социальный пол совпал с генетическим. Для значительного большинства обследованных студентов характерны эгалитарные стратегии поведения в процессе обучения и только 28% обучаемых демонстрируют традиционно-патриархальные образцы поведения.

Таким образом, результаты психологического исследования подтверждают теорию С. Бем о несовпадении гендера и пола. Мы действительно получили достаточно пеструю картину распределения полоролевых особенностей по выборке. Это согласуется с точкой зрения многих современных авторов о том, что уместно говорить о снятии нормативных запретов и ограничений, что позволяет проявиться индивидуальным свойствам, не обязательно связанным с полом. Половые различия при этом становятся более индивидуализированными и тонкими.

Насколько применение эгалитарных и традиционно-патриархальных стратегий поведения оказывают влияние на качество обучения студентов? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо провести кросстабуляционный анализ, подвергнув сопряжению социальный пол студентов и средний балл успеваемости по предметам обучения за учебный год.

Результаты анализа показали, что наивысший балл успеваемости продемонстрировали полотипизированные юноши и полонетипизированные девушки (средний балл обучения 4,3 и 4,4 соответственно) (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от социального пола и качества обучения

№	Социальный пол (гендер) студентов	Средний балл успеваемости
1	Маскулиннополотипизированные	4,3
2	Маскулиннополонетипизированные	3,5
3	Феминнополонетипизированные	4,4
4	Феминнополотипизированные	4,0

Маскулинные качества, такие как контроль эмоций, рационализм, упорство являются важным условием качественного обучения. Поскольку образовательный процесс генерирует такие формы поведения, следовательно, гендерная социализация обучаемых направлена усвоение маскулинных паттернов активности.

*Зотова Л.Э.,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии МГОУ*

Психологические детерминанты агрессивного поведения старшеклассников в монокультурной образовательной среде

Одной из насущных проблем современного общества является рост насилия, в том числе в молодежной среде. В связи с этим в практике педагогов и психологов образовательных учреждений агрессивное поведение школьников является одной из серьезных проблем, имеющей многочисленные и разнообразные проявления. Общеизвестно, что серьезным фактором роста агрессивности являются межкультурные и межэтнические различия среди групп молодежи, однако даже в монокультурной образовательной среде проблема агрессивности весьма актуальна.

В этой связи потребность в разработке психолого-педагогических мер по снижению агрессии в образовательной среде приобретает особую значимость и определяет необходимость теоретической разработки проблемы агрессивного поведения старшеклассников.

В течение нескольких лет мы изучали психологические особенности агрессивных старшеклассников. В исследовании приняли участие 210 школьников, учащихся средней общеобразовательной школы, физико-математического лицея и профессионального училища. Целью исследования явилось выявление психологических детерминант агрессивного поведения.

Исследование реакций старшеклассников во фрустрирующих ситуациях и уровня агрессии показало, что существует

1. значимая корреляция индекса агрессивности с экстрапунитивными реакциями;
2. отрицательно-значимая корреляция индекса агрессивности с интропунитивными и импунитивными реакциями.

То есть, агрессивным старшеклассникам свойственно отвечать на фрустрационную ситуацию в экстрапунитивной манере. Такие старшеклассники могут предъявлять высокие требования к окружающим, низкие к себе, занимать обвинительную позицию по отношению к окружающим.

Агрессивным старшеклассникам несвойственны импунитивные и интрапунитивные реакции.

Старшеклассникам с высокими показателями по шкале «негативизм» и «раздражительность» свойственны те же экстрапунитивные реакции, но значимой корреляции с типом фрустрационных реакций выявлено не было. Имеется положительная корреляция агрессивности с реакциями «с фиксацией на самозащите» и отрицательная с «реакциями на препятствии» и с «фиксацией на удовлетворении потребностей».

Следовательно, агрессивные старшеклассники имеют тенденцию к реакции, зафиксированной на защите своего «Я». Как правило, это достаточно слабые и уязвимые старшеклассники, которые в процессе адаптации к социальной среде выбрали агрессию в качестве защитной реакции.

Агрессивные старшеклассники имеют направленность на соперничество с окружающими людьми, причем у девушек коэффициент корреляции соперничества с агрессией является значимым (4545).

Для агрессивных юношей характерным является отказ от позиции избегания в контакте с окружающими (-5216), а для агрессивных девушек – от приспособления (-3719).

Следовательно, позиция соперничества со своим социальным окружением является одним из пусковых механизмов агрессивного поведения старшеклассников. Это необходимо знать педагогам и психологам и использовать в работе по профилактике агрессивного поведения путем привития качеств толерантной личности.

Во многом стиль общения агрессивного старшеклассника со своим социальным окружением зависит от наличия или отсутствия у него развитого волевого потенциала, в частности, самообладания.

Нами был исследован уровень волевого самоконтроля старшеклассников. Волевой потенциал рассматривался как синтез настойчивости (т.е. сознательная мобилизация энергетического потенциала для завершения действия) и самообладания (т.е. произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний).

В результате проведения методики и статистической обработки данных, мы получили значимо-отрицательную корреляцию агрессивности и волевого потенциала (-5447), а так же враждебности и волевого потенциала (-7212).

Таким образом, у агрессивных и враждебно настроенных старшеклассников существует проблема с волевой регуляцией: агрессивные и враждебно настроенные старшеклассники обладают низким волевым потенциалом.

Также выявлены корреляционные связи ряда показателей агрессии с личностными характеристиками старшеклассников:

- 1) значимая корреляция фактора «обида» со спонтанной агрессией (7039);
- 2) значимая корреляция «раздражительности» со спонтанной агрессией (8174)
- 3) «косвенная агрессия» значимо коррелирует с раздражительностью (6997) и общительностью (7139),
- 4) «вербальная агрессия» коррелирует с экстраверсией (6949) и маскулинностью (7939)
- 5) «чувство вины» коррелирует с депрессивностью (6731).

Таким образом, обидчивые и раздражительные старшеклассники могут реагировать на определенные ситуации эмоционально-агрессивными спонтанными вспышками, не являясь при этом реактивно агрессивными. Юноши и девушки, которым присуща косвенная агрессия, могут быть общительны с окружением, но при этом раздражительны. Вербально агрессивные старшеклассники открыты, направлены на контакт с окружающими, но имеют преимущественно жесткий мужской тип общения. Школьники, с присущей им аутоагрессией, склонны к депрессивным состояниям.

Отсутствие корреляции высоких показателей агрессии и враждебности старшеклассников по методике А.Басса и А.Дарки с показателями по параметру «реактивная агрессия» других методик, а также отсутствие значимой корреляции показателей реактивной и спонтанной агрессии по методике определения структуры личностных свойств, может свидетельствовать о том, что агрессия старшеклассников может быть спонтанна, временна и носить адаптивный характер.

Результаты проведения методики Кеттелла и корреляционный анализ показали, что у старшеклассников существует значимая отрицательная корреляция косвенной и вербальной агрессии с фактором MD (адекватность самооценки личности) (-4396, -4671) и положительная корреляция косвенной агрессии с фактором Q4 (уровень развития самоконтроля) (3568).

И у юношей, и у девушек раздражительность коррелирует с фактором MD (адекватность самооценки) (-4376 и -4933). Раздражительность у девушек коррелирует с

фактором Q4 (развитие самоконтроля) (5234) и фактором O (тревожность) (4744), в то время как для юношей значимой корреляции по этим параметрам не выявлено.

Установлена значимая корреляция самоагрессии с фактором O (тревожность) (4336), чувство вины у девушек связано с фактором G (социальная нормированность) (3607).

Враждебность старшеклассников коррелирует с фактором Q2 (зависимость от группы) (3868).

Подозрительным девушкам присущи низкие показатели по фактору H (смелость) (-4412), а обидчивым юношам – по фактору C (эмоциональная устойчивость) (- 4625).

Таким образом, можно на основе всего вышесказанного сделать вывод о том, что агрессивного старшеклассника характеризует низкая самооценка, неуверенность в своих силах, излишняя критичность к себе, фрустрированность, взвинченность, эмоциональная неустойчивость, беспокойство, напряженность.

Раздражительность юношей и девушек связана с низкой самооценкой своей личности; раздражительность девушек связана с энергетической возбужденностью, беспокойством, напряженностью, а так же с тревожностью, выражающейся в беспокойстве, ранимости, неуверенности, чувствительности к одобрению окружающих, недовольстве собой, склонности к предчувствиям, ипохондричности.

С фактором тревожности так же связана аутоагрессия старшеклассников, а у девушек аутоагрессия связана так же с такими качествами личности, как добросовестность, ответственность, настойчивость, совесть, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм.

Враждебным юношам и девушкам свойственно проявлять склонность к противопоставлению себя группе, ориентироваться на собственные решения, независимость, самостоятельность.

Подозрительные девушки имеют такие характеристики, как: робость, застенчивость, эмоциональная сдержанность, осторожность, социальная пассивность, повышенная чувствительность к угрозе, внимательность к другим. Подозрительные юноши – эмоционально неустойчивы, импульсивны; переменчивы в настроениях, неустойчивы в интересах, они имеют низкую толерантность по отношению к ситуации фрустрации, раздражительность, утомляемость.

Результаты, полученные в ходе изучения структуры темперамента и примененный корреляционный анализ показали значимую отрицательную корреляцию агрессивности и враждебности старших школьников с предметной эргичностью (- 5917, -4487). Следовательно, агрессия и враждебность школьников связана с пассивностью в работе, низкой вовлеченностью в процесс деятельности, низким уровнем активации и тонуса.

Враждебность старших школьников отрицательно коррелирует с пластичностью в работе (д. -5781; юн. -5320). То есть, чем выше показатели враждебности у старшеклассников, тем больше склонность к монотонной работе, тем больше боязнь разнообразных форм поведения, тем более консервативные формы деятельности выбирает школьник. Враждебность так же отрицательно коррелирует с темпом или скоростью работы (д. - 4411; юн. - 5135). Враждебным юношам и девушкам характерна замедленность действий, низкая скорость моторно-двигательных операций. Так же установлена корреляция враждебности с социальным темпом (д. -4528; юн. - 6075), т.е. при высоких показателях враждебности, старшеклассникам присуще неразвитость речедвигательной системы, речевая медлительность, медленная вербализация.

Определены некоторые половые различия, например, у девушек чувство вины отрицательно коррелирует с социальной эргичностью (-4571), у юношей же значимая корреляция по этим показателям отсутствует (-1099). Девушки с повышенным чувством вины имеют трудности в форме социального взаимодействия, плохо вступают в социальные контакты, стремятся к сохранению уже установившихся контактов.

Так же установлена значимая корреляция агрессивности девушек с социальной пластичностью (5418), у юношей же значимая корреляция отсутствует (0861).

Следовательно, агрессивным девушкам легче, чем юношам выбирать необходимые коммуникативные программы, они легче переключаются в процессе общения, у них более высокий уровень вступления в коммуникативные контакты.

Агрессивность юношей значимо коррелирует с эмоциональностью в работе (5866), в то время, как у девушек значимой корреляции нет (-3246).

Таким образом, агрессивные юноши в отличие от девушек, обладают высокой чувствительностью к расхождению между ожидаемыми результатами и реально полученными в своей деятельности, ощущением тревоги, высоким беспокойством по поводу своего труда, юноши более чувствительны к неудачам в своей деятельности.

У девушек несколько иной механизм взаимосвязи агрессии с эмоциональным отношением к работе. У девушек эмоциональность к работе коррелирует с аутоагрессией (5055), в то время как у юношей такой корреляции не выявлено (0855).

Для экстравертированных юношей и юношей, для которых агрессия является ведущей тенденцией личности, характерно проявление вербальной агрессии и косвенной.

Для юношей сензитивного типа присуще проявление чувства вины и косвенной агрессии.

И для юношей, и для девушек наиболее типичными ведущими тенденциями личности являются экстраверсия и сензитивность. Однако девушки – экстраверты более склонны проявлять физическую агрессию, а экстраверты – юноши – вербальную. Экстравертированным девушкам более присуще чувство вины, чем юношам. На основании вышесказанного можно предположить, что девушки - экстраверты реже проявляют агрессию, т.к. чувство вины является сдерживающим фактором проявления агрессии, нежели юноши – экстраверты. Сензитивному типу и у юношей, и у девушек характерна самоагрессия и косвенная агрессия.

Таким образом, проведенное исследование детерминант агрессивного поведения школьников в монокультурной образовательной среде позволило раскрыть широкий спектр психологических качеств личности, которые могут являться базовыми предпосылками формирования агрессивности в старшем школьном возрасте.

Карнаух Н.С.,

*аспирант кафедры социальной психологии МГОУ,
научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.*

Организация научной деятельности студентов и аспирантов в вузе как инструмент повышения мотивации студентов и аспирантов к занятиям научной деятельностью

Социально-экономические изменения, происходящие в последнее десятилетие в стране, отразились и на подготовке научных и научно-педагогических кадров. Ситуация складывается таким образом, что в вопросах привлечения и закреплении молодежи в научной сфере ещё остается много вопросов, требующих скорейшего решения. В системе послевузовского образования пока не уделяется должного внимания проблеме мотивации научной деятельности. Однако изучение особенностей мотивации научной деятельности аспирантов, и в частности ее мотивирующих факторов, представляется особенно актуальным, поскольку это будет способствовать созданию эффективной системы мотивации и стимулирования труда для того, чтобы побудить молодого ученого в полной мере реализовать свой творческий потенциал и креативность мышления для достижения высоких результатов в научной деятельности.

Мотивация (от lat. «movere») — побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Мотивация имеет под собой интеллектуальную подоснову, эмоции лишь косвенно влияют на процесс.

Выделяют следующие *виды мотивации*. *Внешняя мотивация* (экстринсивная) — мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

Внутренняя мотивация (интринсивная) — мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

Положительная и отрицательная мотивация. Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется положительной. Мотивация, основанная на отрицательных стимулах, называется отрицательной.

Устойчивая и неустойчивая мотивация. Устойчивой считается мотивация, основанная на нуждах (потребностях) человека, так как она не требует дополнительного подкрепления.

Различают два основных *типа мотивации*: «от» и «к», или «метод кнута и пряника».

Также различают: *индивидуальные мотивации*, направленные на поддержание гомеостаза голод, жажда, избегание боли, стремление к температурному оптимуму и т. д.), *групповые* (забота о потомстве, поиск места в групповой иерархии, поддержание присущей данному виду структуры сообщества и т. п.), *познавательные* (исследовательское поведение, игровая деятельность).

При рассмотрении мотивации научной деятельности необходимо дифференцировать два аспекта. Один аспект — это мотивация выбора научной деятельности, другой — выяснение причин того, почему ученый взялся за разработку данной научной темы, что обусловило возникновение у него той или иной идеи. Ниже речь пойдет о первом аспекте.

Стремление заниматься наукой обуславливается многими причинами. Это и стремление к познанию и созиданию нового, неизвестного (познавательные и творческие потребности или, как говорил Анри Пьерон, — потребность в творческой деятельности), желание понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; и интерес к определенной науке или к какому-то конкретному вопросу; и желание принести пользу своим открытием человечеству или по крайней мере решить какую-либо народнохозяйственную, пусть и узковедомственную, задачу, а то и просто «оставить след в истории» публикацией своей работы; и достижение определенного социального статуса (получение ученых степеней, званий); и стремление к самореализации, к славе, известности, честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с престижностью научной работы в глазах общества. Играют роль и склонность к «кабинетной» работе, возможность получения, благодаря научной деятельности, высокой должности, различные материальные блага.

Влияние этих мотивов на эффективность научной работы, по мнению самих ученых, различна. Например, выдающийся венгерский биохимик А. Сент-Дьерди скептически отзывался о высоких стремлениях у юношей как о непосредственных стимулах научного творчества. Он говорил, что если юноша стремится в науку, чтобы осчастливить и облагодетельствовать человечество, то ему лучше поступить на службу в благотворительное общество. Главным стимулом для ученого А. Сент-Дьерди считал познавательную потребность, любопытство. Другой не менее известный ученый Рамони-Кахаль считал, что не особые интеллектуальные способности отличают исследователей от других людей, а мотивация, которая объединяет две страсти: любовь к истине и жажда славы.

Думается, что один мотив не противоречит другому. Разве не высокими мотивами руководствовались врачи, создававшие вакцины против инфекционных болезней и

проверявшие их эффективность на себе при отсутствии всяких гарантий, что вакцина поможет и они не умрут?

По данным ряда зарубежных психологов (например, Д. Макклелланда), главным мотивом, делающим работу ученого высокопродуктивной, является «мотив достижения».

Данных о том, на каком этапе научной карьеры сильнее работают те или иные мотивы, очень мало. Это же относится и к влиянию на мотивацию научной деятельности половых различий и других особенностей человека. Так, С. И. Ерина и Е. Е. Соколова (1998) выявили, что для научных работников-женщин ведущими мотивами являются: материальное обеспечение (50% ответов), желание проявить себя (40% ответов) и интерес к самой работе (33% ответов). Для 21 % опрошенных женщин научная работа является способом борьбы с монотонностью быта, уходом от домашних дел. Лишь 6% женщин ответили, что научная работа нужна им для достижения определенного социального статуса. Однако аналогичные данные для научных работников-мужчин авторами не приводятся, в связи с чем остается неясным, являются ли полученные закономерности типичными только для женщин.

Изучение мотивов выбора конкретной темы научного исследования тоже представляет интерес. Научные исследования могут быть различными: от «навязываемых» руководством или тематикой института (т. е. выполняемых по необходимости, обязанности) до лично значимых, интересных самому ученому. Творческое решение технических задач (рационализация, изобретательство) может быть обусловлено теми затруднениями, которые испытывает человек при использовании тех или иных орудий труда или техники; попытка решить методические вопросы часто обусловлена поиском оптимальных способов обучения и тренировок, а решение чисто теоретических проблем — возникновением когнитивного диссонанса, несогласием со взглядами на проблему других ученых или же интересом, возникшим при ознакомлении 'с литературой по какой-то проблеме. Часто «наталкивание» ученого на новый для него вопрос происходит случайно, под влиянием внешних обстоятельств, заставляющих его задуматься над какими-то фактами (вспомним легенду об открытии Ньютоном закона всемирного тяготения).

Таким образом, изучение мотивации научной деятельности аспирантов представляет научный интерес как с позиции выбора научной деятельности, так и с позиции выяснения причин, побудивших к разработке конкретной научной темы.

Существуют различные методы изучения мотивации (к учебной деятельности, к трудовой деятельности и т.д.). Нашим научным интересом является изучение мотивации к научной деятельности аспирантов. Для изучения мотивации к научной деятельности аспирантов, нами был использован одноименный опросник, разработанный Шульгой Т. И. и Филинковой Е. Б., состоящий из 23 тестовых вопросов и заданий, для изучения мотивационной готовности к занятиям научной деятельностью аспирантов. Для апробации данного опросника нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 20 аспирантов первого года обучения.

На основе полученных результатов было установлено, что:

- решение о занятиях научной деятельностью у большинства аспирантов возникло после окончания ВУЗа, оно не было серьезно обдуманым и принималось достаточно быстро (около одного месяца);
- аспиранты имеют различный уровень психологической и профессиональной готовности к занятиям научной деятельностью;
- среди основных мотивов занятия научной деятельностью преобладает стремление повысить социальный статус, возможность преподавательской деятельности и интерес к научной деятельности;
- несмотря на относительную самостоятельность принятия решения о занятиях научной деятельностью, все опрошенные отмечали, что на их решение повлияли значимые люди: преподаватели или родственники;

- степень внутренней потребности в занятиях научной деятельностью у всех опрошенных проявляется по-разному: от очень низкой до очень высокой;
- все опрошенные отметили наличие негативных факторов, среди которых основными являются низкий уровень оплаты труда научных работников, большие временные затраты, неуверенность в возможности успешной защиты диссертации;
- при принятии решения о поступлении в аспирантуру все опрошенные отметили, что переживали противоречивые чувства: гордость, сомнение, волнение, неопределенность.

Таким образом, на основании изучения мотивационной готовности к выбору научной деятельности аспирантов выявлено, что несмотря на ряд негативных факторов (низкий уровень оплаты труда научных работников, большие временные затраты) и внутренних противоречивых чувств (гордость, сомнение, волнение, неопределенность) аспиранты в основном проявляли интерес к научной деятельности: к исследованию научной проблемы, к педагогической работе, к участию в научных конференциях.

Для повышения мотивации у студентов и аспирантов мы разработали рекомендации по организации научной деятельности студентов и аспирантов в вузе (в образовательном пространстве)

1. Для бакалавров, обучающихся на первом курсе, целесообразно включение в образовательный процесс учебной дисциплины «Введение в науковедение», в процессе изучения которого студенты познакомятся с основами научной деятельности как особого вида интеллектуальной и профессиональной деятельности.
2. Разработка и утверждение Положения о научно-исследовательской деятельности студентов позволит создать алгоритм организации научно-исследовательской деятельности, будет способствовать расширению спектра видов и форм научной деятельности аспирантов(студентов).
3. Разработка и реализация рейтинга научной деятельности студентов (по курсам-1, 2, 3, 4 и по классификаторам различных видов и форм научной деятельности - балльная система) будет способствовать объективной фиксации научных достижений каждого студента и аспиранта.
4. Организация и проведение на выпускающих кафедрах постоянно действующего круглого стола для студентов и аспирантов создаст атмосферу благоприятного общения на научные темы, взаимного обмена мнениями.
5. Организация и проведение в соответствии с планом научной деятельности вуза научных мероприятий: конференций, форумов, круглых столов и т.д. вузовского уровня будет способствовать привлечению студентов аспирантов к участию в различных научных мероприятиях.
6. Организация участия студентов (аспирантов) в научных мероприятиях межвузовского, всероссийского и международного уровня через создание системы планирования и финансовой поддержки.
7. Организация постоянно действующего конкурса научно-исследовательских проектов студентов (аспирантов), финансируемого из бюджета вуза, будет хорошим позитивным мотиватором.
8. Организация участия студентов в конкурсах научных и научно-исследовательских работ других вузов, общественных и научных организаций.
9. Широкое привлечение спонсоров к мотивационной поддержке научной деятельности студентов.
10. Создание инфраструктуры в вузе, обеспечивающей организацию научной деятельности студентов, аспирантов и молодых ученых: (отдел), организация взаимодействия и активизация деятельности студенческого научного общества (СНО), совета молодых ученых (СМУ), аспирантуры под руководством проректора по научной деятельности, а также алгоритма взаимодействия этих подразделений.

11. Обеспечение условий для публикационной деятельности студентов: вузовские СМИ, сборники научных статей и тезисов по результатам научных мероприятий, издание регулярного научного журнала, информационного листка.

12. Широкое привлечение студентов для работы в научных структурах вуза: научных школах, научных лабораториях, научно-исследовательских институтах, научно-образовательных центрах.

Организационно-педагогическая система реализации этих мероприятий будет способствовать повышению мотивации студентов к занятиям научной деятельностью, вовлеченности их в различные виды научной деятельности, что в свою очередь обеспечит привлечение в аспирантуру студентов, имеющих высокий уровень мотивации и более осознанно выбравших занятия научной деятельностью в качестве профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М.: Педагогика. 2007.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Наука. 2000.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер. 2000.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.: Просвещение. 2009
5. Маслоу А. Мотивация и личность. - Питер. 2001.
6. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - М.: Развитие. 1996.
7. Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитания у школьников. - СПб.: Питер. 2000.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Т. 1. - М.: Педагогика. 1996.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб.: Питер. 2001.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение. 2009.

Краева М.Ю.,

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии МГОУ*

Роль профессиональной рефлексии в деятельности педагога высшей школы

Современная педагогическая деятельность невозможна без деятельности по ее организации, руководству и управлению ее развитием. Поэтому программирование, проектирование и планирование педагогической деятельности, непосредственное управление ее развитием являются столь же важными элементами, как и сама педагогическая деятельность.

Рефлексивное обращение к самому себе позволяет человеку планировать, побуждать, влиять на самого себя и экстраполировать эти процессы на окружающую действительность [11]. Поэтому проблема развития профессиональной рефлексии педагогической деятельности приобретает особую методологическую, теоретическую и прикладную значимость.

Исследование развития профессиональной рефлексии должно основываться на интеграции гуманитарного и технологического знания.

Гуманитарный подход – основа, позволяющая учитывать не только общечеловеческий опыт, но и мир духовности конкретной личности. В соответствии с главной идеей гуманизации образования педагог рассматривается не только как субъект деятельности, но и как субъект развития.

Технологический подход в непосредственно осуществляемой педагогической деятельности, который представляет «совокупность последовательно реализуемых процессов передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов

развивающей деятельности» [8], позволяет обеспечить «качество+творчество» и «творчество качества» педагогического процесса.

Проблема развития профессиональной рефлексии педагогической деятельности содержит в себе несколько относительно самостоятельных областей исследования.

Первый круг проблем связан с исследованием онтологических предпосылок развития профессиональной рефлексии.

Современное общество выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира. Феномены духовного мира, как правило, относящиеся к области внутреннего поведения человека, до сих пор во многом остаются «феноменами», в то время как достаточно хорошо исследованными остаются лишь кризисы внутренней жизни. Этому можно найти объяснение. По меткому выражению К.Ясперса (12), «человек не способен познать себя до конца; но он набрасывает схемы самого себя – схемы, зависящие от того, каковы его представления в каждый данный момент времени». К тому же, координата «внутреннего» всегда реализуется во встречном направлении «внешнего» и только соотношение этих двух типов взаимодействия может привести к пониманию функционирования целостной индивидуальности как саморазвивающейся системы.

Рефлексия (от позднелат. reflexio – обращение назад), принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания (Фил. энцикл. сл., с. 579).

С.Л.Рубинштейн [7], обратившись к проблеме рефлексии, вывел принципиально новую онтологию человеческой психологии. В дальнейшем в отечественной психологии был собран обширный теоретико-методологический материал по изучению иерархической структуры самопознания. Прежде всего, это работы В.П.Зинченко (1991); А.Г.Асмолова (1990); А. Н.Леонтьева (1991); Д.А.Леонтьева (1999); и др.

В.И.Слободчикова [9] описал развитие механизмов рефлексии в концепции онтогенетического развития субъективной реальности. Предпринимались неоднократные попытки классифицировать виды рефлексии. Так, К.Ясперс [12] выделил два вида рефлексивного сознания: «ситуационное «Я»» и «социальное Я». Леонтьев Д.А. [6] различает два рефлексивных процесса, которые определяют влияние на трансформацию и перестройку соответствующих смысловых структур: осознание смысловых структур и осознание смысловых связей.

Факт того, что рефлексивная направленность человека определяет характер его жизни, а значит, и характер его труда подчеркивался во многих исследованиях. Согласно В.Э.Чудновскому [10], слабая выраженность рефлексивной направленности порождает смыслы-эргазы, замещающие и «снимающие» трудности путей осознания и приводящие к компенсаторно-конфликтному характеру жизни.

Однако существуют определенные трудности, как при исследовании рефлексивных процессов, так и при включении их в педагогические технологии. Сложности эти состоят в следующем. Во – первых, исследование рефлексии в профессиональной деятельности неизбежно выводит исследователя за ее границы, в область внутреннего поведения человека. Во – вторых, рефлексия как самопонимание не может быть окончательной, и все время открыта для интерпретаций, т.к. самопознание никогда не достигает состояния спокойной устойчивости. В - третьих, возможность трансформации деятельности вследствие рефлексивного анализа всегда связана с риском, который может блокировать интенции к самопознанию. В-четвертых, внешние проявления рефлексивного осознания могут оказаться лишь «вуалированием» истинного внутреннего состояния, своеобразным защитным механизмом личности.

Поэтому разработка эффективной рефлексивно-педагогической технологии требует детального изучения таких характеристик рефлексии как:

- направленность рефлексии в деятельности педагога высшей школы;
- характер субъективных искажений в рефлексивном анализе педагога;
- определение роли рефлексивных, прогностических и творческих процессов как определяющих и образующих педагогическую деятельность;
- определение уровней развития профессиональной рефлексии и особенностей «субъективной модели мира профессионала» как особенностей профессионального отражения ситуаций, профессиональной социальной перцепции, и т.д. [1]

Эта область исследования связана с изучением профессиональной рефлексии как неотъемлемого компонента технологии целостного педагогического процесса и возможностью построения гуманитарной технологии развития рефлексии педагогической деятельности.

Анализ технологических тенденций в образовании позволяет выделить ориентиры в конструировании современных педагогических систем и индивидуальных педагогических технологий.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б.Блум, Д.Брунер, Д.Хамблин, Г.Гейс, В.Коскарелли. Полувековая эволюция педагогических технологий в США осуществлялась в условиях цикличной смены типов обучения (вербальное-аудиовизуальное-программированное-мультимедиаальное-гипермедиаальное).

В настоящее время ежегодно в университетах США около 788 факультетов готовят специалистов в области педагогических технологий.

Овладение педагогической технологией - существенный элемент педагогического образования, без которого нельзя сегодня представить профессионала – педагога. Но если западная педагогическая технология идет по пути дифференциации, специализации, разделения целостной педагогической деятельности между разными узкими специалистами, то российский путь – это путь интеграции всех основных слагаемых целостной педагогической деятельности. Этот путь обусловлен решением интегрального вопроса «педагогическое воздействие как объект педагогической технологии». Стратегией поиска технологий в современной системе образования становится стратегия построения развивающего образа жизни.

Это связано с тем, что, во-первых, «знания создаются и производятся любыми организованностями и системами деятельности в силу того, что эти деятельности рефлексивируются»; во-вторых, освоение постоянно усложняющихся средств обучения и новых технологий, невозможно без развитой рефлексивной позиции особенно в педагогической практике [3].

Проблема целенаправленного развития рефлексивных процессов в профессиональной деятельности предполагает изучение не только самих по себе закономерностей рефлексии и педагогической деятельности, а поиск закономерностей и способов связи личности и деятельности, которые могут привести к выявлению функционирования, проявлению качеств, структур, систем, отвечающих оптимальному направлению их развития.

Профессиональная рефлексия, таким образом, является основным компонентом любых педагогических технологий, их интеллектуальной платформой, которая со временем становится все более «осязаемой» и все более увеличивающей эффективность педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артемьева Е.Ю., Ханина И.Б. Обучение профессии как перестройка составляющих субъективного опыта // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1984.
2. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. М., 1968.- 95 с.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.:ИНТОР,1996.
4. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания //Вопросы психологии, 1991, №2. С.15-36
5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Вопросы психологии понимания . Известия АПН РСФСР вып.7. 1947. с. 3-40.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла М.: Смысл. 1999. – 487С.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание – М., 1957
8. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр 1.1991, №1
9. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. докт. дис. М., 1997.
10. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни - // Мир психологии. 1999. №2.(18). С.74-80.
11. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.1997.
12. Ясперс К. Общая психопатология М., Практика 1997.

Непочатых Е.П.,
доцент Курского института социального образования КИСО (филиал) РГСУ

Особенности подготовки студентов к межкультурному взаимодействию

Результаты современных исследований показали, что способность эффективно взаимодействовать в инокультурной среде возможна при специально организованном обучении. На основании обобщения ряда эмпирических исследований М. Беннет выделяет факторы, способствующие межкультурному обучению. Среди других важное место занимают программы межкультурной подготовки, предвещающие стажировку; погружение в принимающую культуру; изучение языка принимающей культуры, интенсивное общение на данном языке; организация рефлексии полученного межкультурного опыта [5].

В процессе прохождения различных видов стажировок и практик в рамках различных видов международного обмена студенты имеют возможность познакомиться с новыми технологиями и методиками работы, что является важным дополнением к образованию будущего специалиста. Кроме того, знакомство с практикой разных сфер деятельности других стран - важный процесс не только для профессионального формирования, но и для развития определенных личностных качеств студентов, проявляющихся в условиях межкультурного взаимодействия: толерантность, способность к межкультурной коммуникации, межкультурная компетентность.

Организация практик, стажировок студентов в других странах является достаточно распространенной формой работы в отечественной высшей школе. В частности, ежегодно около 150 студентов высших и средних учебных заведений города Курска в рамках реализации международных программ проходят различные виды стажировок и практик.

Так, в рамках программы международного обмена укрепляется сотрудничество Курского института социального образования (филиал) РГСУ (КИСО (филиал) РГСУ) с администрацией и социальными учреждениями городов Хильдбургхаузен и Майнинген (Германия).

В течение трех недель будущие специалисты по социальной работе, психологии и социальной педагогике (всего с 2005 по 2011 год на практике в Германии побывали 62 студента) в контексте профессиональной подготовки изучают теоретические и организационные основы системы социальной помощи и социального обслуживания

различных категорий населения, знакомятся со спецификой практической деятельности социальных служб Германии [4].

В основном работа студентов строится в следующих направлениях:

- *ознакомительное* - посещение социальных учреждений Германии (реабилитационные центры, дома престарелых, хоспис);
- *теоретическое* - посещение лекций, семинаров по социально-педагогической тематике;
- *практико-ориентированное* - участие студентов в учебных занятиях, тренингах, а также организация и проведение занятий.

Прохождение практики предусматривает структурированную программу работы студентов, которая включает в себя достаточно широкую базу их практической деятельности: участие в учебных занятиях, тренингах, семинарах, выполнение совместных проектов. Кроме того, создаваемый социальный и психологический комфорт принимающей стороной (бесплатное питание, гостиница, организация свободного времени и др.), способствуют быстрой адаптации студентов, возможности чувствовать себя «как дома».

Между тем, опыт участия в реализации программ международного обмена, анализ результатов работы студентов на основе их отчетов о прохождении практики, беседы со студентами и сопровождающими групп, а также личный опыт участия в качестве руководителя группы, позволил выявить ряд проблем, возникающих у студентов в ходе прохождения практики.

К *учебно-профессиональным* необходимо отнести, во-первых, слабую осведомленность студентов в вопросах, связанных с системой работы социальных служб европейских стран, в том числе Германии. Во-вторых, недостаточный уровень языковой компетентности, прежде всего, в вопросах профессиональной терминологии. Несмотря на то, что весь процесс прохождения практики сопровождался работой переводчика, наличие *языкового и межкультурного барьера* не позволяло студентам в полной мере выполнить задание должным образом, что существенно снижало положительный эффект их деятельности.

На удовлетворенность проделанной студентами работы оказывал влияние также *социально-психологический* фактор, а именно позитивность / негативность отношений, складывающихся в группе. Важную роль играл и общий настрой группы на выполнение деятельности.

Это требует специальной подготовки студентов к межкультурному обучению. Нами разработана и реализуется программа подготовки студентов к межкультурному взаимодействию. Основная цель данной программы - формирование навыков позитивного межэтнического взаимодействия, развитие межкультурной компетентности студентов.

Знакомство с позициями различных авторов показало, что термин «компетентность» трактуется как сложное многоуровневое образование, система личностных характеристик индивида, проявляющихся во взаимодействии его с окружающим миром [3]. Анализ различных трактовок компетентности, проявляющейся в межкультурном и межэтническом взаимодействии, позволил выделить межкультурную компетентность как составляющую профессиональной компетентности личности, как систему знаний о своей этнической группе и других этнических группах, умений и навыков, необходимых в условиях позитивного межэтнического взаимодействия.

Обозначим структурные компоненты межкультурной компетентности:

- *когнитивный*, проявляющийся в этнической осведомленности о своей и других этнических группах, осознание и понимание межкультурных различий, позитивная этническая идентичность;
- *мотивационно-ценностный* - система культурных ценностей и установок, являющихся внутренними регуляторами поведения, основанных на толерантности в

условиях инокультурной среды;

– *адаптивно-поведенческий* - готовность к взаимопониманию и взаимодействию, способность к преобразованию окружающей ситуации, решению нестандартных задач.

По мнению *исследователей*, в содержательном плане межкультурная компетентность включает в себя этнокультурную компетентность как способность эффективно взаимодействовать с представителями той или иной конкретной культуры, и общекультурную компетентность как общую способность к взаимодействию с людьми, имеющими другие ценности, поведенческие коды. Общекультурная компетентность является основанием для развития компетентности в отношении к определенной культуре или множества разных культур [1]. Применительно к обозначенной нами структуре межкультурной компетентности, мотивационно-ценностный компонент мы отнесли к общекультурной компетентности, когнитивный и адаптивно-поведенческий - к культурно-специфической компетентности.

В качестве психодиагностических показателей межкультурной компетентности выступают: уровень социальной, этнической и личностной толерантности, выраженность и позитивность / негативность этнической идентичности, длина социальной и культурной дистанции, выраженность и направленность автостереотипа и гетеростереотипов; установки на межкультурное взаимодействие.

Психодиагностический инструментарий межкультурной компетентности представлен следующими методиками: экспресс-опросник "Индекс толерантности"; модифицированный тест Куна и Макпартленда «Кто Я?»; диагностический тест отношения (ДТО) (Г.У. Солдатова); методика измерения психологической дистанции (Е.И. Медведская); шкала социальной дистанции Э. Богардуса (в модификации О.Л. Романовой).

Программа подготовки студентов к межкультурному взаимодействию включает в себя три блока, соответствующие структурным компонентам межкультурной компетентности.

Первый блок содержит следующие модули:

Модуль 1 (учебный): информирование студентов о политических, социальных и административных особенностях страны пребывания (взаимодействия с ее представителями), знакомство с особенностями работы учреждений на базе которых предполагается практика студентов.

Модуль 2 (лингвистический): углубленное изучение языка принимающей стороны, его лингвистических особенностей, освоение профессиональной терминологии.

Модуль 3 (этнокультурный): знакомство с традициями, обычаями русской и культуры принимающей стороны; выявление их сходств, различий и взаимовлияний.

Основная цель первого блока – формирование этнокультурной компетентности, этнической осведомленности о своей этногруппе и о группе, с которой предстоит взаимодействие. Необходимо отметить, что данный блок программы и отдельные его модули программы – «учебный», «лингвистический», «этнокультурный» - могут корректироваться в зависимости от особенностей межкультурного взаимодействия и контактирующих групп.

Второй блок содержит следующие модули:

- *модуль 1 «Я познаю себя»* - развитие навыков рефлексии своего поведения; изменение установок и субъективных норм, умение справляться с фрустрацией от отсутствия привычных мест, социальных связей; усиление саморегуляции; развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии. В качестве основных форм работы выступают тренинги (тренинг личностного роста; тренинг общения).

- *модуль 2 «Я в мире других»* - развитие навыков взаимопонимания в межкультурном взаимодействии. В качестве основных форм работы выступают: тренинг «Жить в мире»; лекции: «Полиэтническое общество: установки на толерантность и взаимодействие»; «Межкультурная компетентность как составляющая профессиональной компетентности».

Третий блок включает *проектный модуль*, цель которого развитие навыков взаимодействия, освоение нового репертуара межличностных и социальных навыков для эффективного межкультурного взаимодействия. В качестве основных форм работы выступают проектная деятельность студентов (разработка занятий, подготовка тренинговых упражнений и др.).

Программа подготовки к межкультурному взаимодействию применялась для выезжающих на практику в Германию студентов КИСО (филиал) РГСУ и студентов Курского государственного политехнического колледжа (КГПК), также выезжающих на практику в Германию. Навыки, полученные в ходе межкультурного обучения, студенты могли применить в реальном взаимодействии с представителями немецкой культуры, являющейся принимающей стороной. Всего участвовали в программе 27 человек (4 группы). Средний возраст участников программы – 20 лет.

Результаты психодиагностики, проводившейся в группах до и после участия студентов в программе обучения межкультурному взаимодействию, а также после прохождения студентами практики в инокультурной среде, выявили динамику показателей межкультурной компетентности. Между тем, эти изменения носят криволинейный характер: некоторое снижение уровня общей толерантности, социальной и этнической толерантности, увеличение личностной толерантности, актуализированности и позитивности этнической идентичности, сокращение длины социальной дистанции, увеличение психологической дистанции, изменение выраженности и направленности автостереотипа и гетеростереотипа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Витлина М.Б. Социально-психологические аспекты межкультурной компетентности [Электронный ресурс]. – URL: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2008/18_14.pdf (дата обращения: 10.02.2011).

2. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макачук А.В. «На перекрестке культур»: тренинг межкультурной коммуникации и компетентности // Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под общ. ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макачук. – М.: ГУ МО «Издательский дом «Московия», 2009. - С.190-191.

3. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – 321 с.

4. Сургина Н. КИСО (филиал) РГСУ: держать руку на пульсе жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gazetakursk.ru/molodayagvardiya/4131-2011-07-05-06-39-10.html> (дата обращения: 05.11.2011).

5. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции [Электронный ресурс]. // Электронный журнал «Психологическая наука и образование. - № 5. – 2010. С. 172-179. URL: <http://www.psyedu.ru>. (дата обращения: 10.11.2011).

Орлова О.В.,

*старший преподаватель кафедры социальной психологии МГОУ,
научный сотрудник Центра профориентации и трудоустройства МГОУ*

Практическая психология в школах России и Великобритании: опыт, тенденции, перспективы развития

Общемировая тенденция интеграции практической психологии и образования. Практическая психология, психология образования или, как говорят английские коллеги, школьная психология в качестве реальной помогающей практики уже более 20 лет активно внедряется в систему образования и в России и за рубежом. Профессор Питер Фаррелл,

президент Международной Ассоциации Школьной Психологии (International School Psychology Association), занимается вопросами психологии образования и развития психологической службы в школе более 30 лет. В своей статье 2010 года он пишет о заметном росте в течение последних 20 лет школьной психологии как особой сферы профессиональной деятельности. Школьный психолог как представитель отдельной профессии, обладает своей особой миссией. П. Фаррелл весьма обеспокоен судьбой этой сравнительно новой профессии и в целом перспективами развития школьной психологии в мире. В то время как в большинстве стран, от так называемых «развитых» до «развивающихся», профессия школьного психолога переживает период роста и расширения, многие проблемы еще остаются [10, 581-582].

Оглядываясь на прошлое психологии образования в России, можно увидеть, что отечественные специалисты шли в ногу со всем миром. Вторая половина 80-х годов – период, когда начались активные публикации о практических аспектах деятельности психологов в школе [8; 6; 5]. Уже в сборнике статей Академии Педагогических Наук и НИИ общей и педагогической психологии СССР, вышедшем в свет в 1988 году под редакцией И.В.Дубровиной, идет речь о школьной психологической службе.

В 90-х годах в нашей стране велось активное научно-методологическое обоснование необходимости существования в школьном образовании психологической службы, накапливался, осмыслялся практический опыт и формировались программы профессиональной подготовки новых специалистов [4; 9; 1].

В настоящее время в России имеется сложившаяся модель психологической службы образования. Эта модель в некоторых авторских вариациях разработана усилиями таких специалистов, как И.В.Дубровина, Р.В.Овчарова, Г.В.Бурменская. Свой вклад в представления о том, что и как может и должен делать школьный психолог внесли Л.М.Митина с коллегами, Карабанова О.А., Лидерс А.Г. и многие-многие другие.

Из общемировой практики, описываемой в работах П.Фаррелла, очевидно, что существует социальная потребность в особых специалистах, область деятельности которых в образовательном учреждении не совпадает со сферой компетенции социальных педагогов, клинических психологов, дефектологов и логопедов.

В большинстве стран с развитой государственной системой всеобщего образования, имеющих проработанную законодательную базу для осуществления образовательной политики, школьная психологическая служба является проводником между академической психологией и психологической практикой.

Кроме того английский автор отмечает, что есть определенная связь между уровнем экономического благополучия страны, степенью развитости экономической и социальной политики, и тем, насколько успешно происходит внедрение научного психологического знания в сферу образования. Школьная психология сильна, пишет Фаррелл, в странах с высокоразвитой государственной системой образования (в Австралии, Канаде, Израиле, Новой Зеландии, США, большинстве стран Западной Европы) и плохо продвигается там, где не имеется достаточных экономических ресурсов для адекватного финансирования общего образования (Индия, Пакистан, Зимбабве) [11].

Истоки школьной психологии в Великобритании и России. История и перспективы развития школьной психологии. Чтобы понять, с какими социальными потребностями связано существование школьной психологической службы, в чем видится ее общественная полезность, нужно обратиться к истокам ее формирования в разных странах. Сравнение опыта различных стран показывает те направления, в которых может двигаться дальнейшее развитие школьной психологии.

В Великобритании (как и во многих англоязычных странах) развитие школьной психологии связано с реализацией идеи всеобщего среднего образования. Необходимость выявлять детей, которым могут потребоваться специальные образовательные программы,

вызвала в начале XX века, как пишет П.Фаррелл, большой интерес к понятию интеллекта и его измерению. Это привело к разработке тестов IQ. Таким образом, формирование профессии школьного психолога было прямым образом связано с практикой IQ-тестирования. Сейчас западным специалистам стало вполне очевидно, что сфера деятельности школьного психолога гораздо шире, чем задача диагностирования и, так сказать, сортировки детей по уровню интеллектуального развития. Однако выход из профессионального стереотипа, который препятствует развитию школьной психологии и психологической службы образования требует немалых усилий.

Россия первой половины XX века не была чужда общим мировым тенденциям. В нашей стране были также актуальны задачи развития всеобщего образования, наблюдался интерес к проблеме интеллекта. Но взлет экспериментально-исследовательской работы в образовательных учреждениях, во многом связанный с деятельностью педологов и идеями Л.С.Выготского, имел существенное в плане сравнения отличие. В работе отечественный педагогов и психологов в этот период, даже при чрезмерном увлечении диагностикой, не менее значимыми оказались задачи перспективного развития ребенка. Важно не только то, что может человек, но и то, как, в каком направлении могут быть скомпенсированы, а также развиты личность, ее способности.

Как известно, эта линия развития отечественной практической психологии была грубо прервана во второй половине 30-х годов. Когда же в середине 80-х годов наступил новый этап и началось возрождение практической помогающей психологии в России, школьные практики естественно и органично стали опираться на лучшие достижения отечественной науки. Не случайно А.Лидерс, критикуя западных коллег за излишнюю приверженность к механическому, оторванному от других аспектов личности, тестированию, всячески стремиться утвердить в роли методологической основы психологической работы с детьми именно культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского и его теорию развития [2]. В рамках этого подхода и была развита в современной России модель психологической службы образования.

В силу определенных исторических условий в нашей стране сложился своего рода ментальный стереотип: мы будто вынуждены «догонять» более цивилизованные страны Запада. Если в целом в отношении помогающей практической психологии есть основания для подобных внутренних устремлений (консультационная психология, немедицинские терапевтические направления в России действительно долгое время не развивались), то в плане школьной психологии мы, скорее, находимся в авангарде общего развития.

«Медицинская» и «Гуманистическая» модели психологической службы. Направления работы школьных психологов, тенденции развития психологической службы образования. П.Фаррелл в своих статьях высказывает много критики, относительно исторически утвердившейся «медицинской модели» деятельности школьных психологов в Великобритании [10,586-587; 11]. Наша же модель практической психологии образования была изначально не медицинская, ее можно было бы определить как «гуманистическую или развивающую» модель.

Если взять в качестве примера концепцию И.В.Дубровиной и ее соратников, то мы увидим следующее. Психологическая служба образования видится одним из компонентов целостной системы образования страны, причем подразумевает работу с детьми, на всех возрастных этапах от дошкольного возраста до окончания школы и в образовательных учреждениях разных типов. Для сравнения скажем, что распространение деятельности британских психологов образования на дошкольные учреждения воспринимаются П.Фарреллом как нечто новое и прогрессивное.

Далее, главной целью работы психологической службы образования И.В.Дубровина объявляет психологическое здоровье детей, предполагающее здоровье психическое. Основу его составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.

Ориентация на развитие ребенка определяет основные задачи психологической службы образования:

1. Реализацию в работе с детьми возможностей, резервов развития ребенка каждого возраста;
2. Развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
3. Создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.) Это связано, с одной стороны, с организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой – с созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него лично значимой;
4. Оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям [7,55-56].

Из обозначенных задач вытекают направления или виды деятельности психолога образования, в том числе и собственно школьного психолога:

1. Психологическое просвещение;
2. Психологическая профилактика;
3. Психологическое консультирование;
4. Психологическая диагностика;
5. Экспертное участие в психолого-педагогическом консилиуме [7, 74-144].

Анализируя цели, задачи и направления работы школьных психологов Великобритании, Фаррелл выделяет традиционный подход, предполагающий так называемую психологическую оценку учеников, то есть в основном диагностически-прогностическую задачу, связанную с прогнозированием успеваемости, выявлением детей, имеющих проблемы в обучении и нуждающихся в специализированных учебных программах. К традиционным видам деятельности он также относит диагностику поведенческих отклонений [11; 10, 584,586]. Таким образом, в рамках утвердившейся медицинской модели психологи сосредотачивают свой интерес на проблемах ребенка. При этом, по сути, игнорируются условия, в которых он живет и учится, не учитывается семейная обстановка, качество преподавания, взаимоотношения ученика с персоналом школы и между самими сотрудниками. Не ясно из статьи Фаррелла, исследуется ли взаимосвязь учебной успеваемости и характера взаимоотношений в группе сверстников [10, 586-587].

Перспектива развития школьной психологической службы видится автору в отходе от отдельно взятого ребенка вне его условий развития и движения в сторону целостного рассмотрения проблемы ученика. В эту совместную работу должны включиться все заинтересованные стороны, участвующие в образовательном процессе. Кроме того, на основании опроса 1100 учителей из 8 различных стран, проведенного в 2005 году, Фаррелл утверждает, что школьные психологи слишком много времени тратят на оценку интеллекта детей, в то время как истинная потребность в том, чтобы они больше взаимодействовали с учителями и родителями, проводя профилактическую работу [10, 587-588].

Новизна роли школьного психолога, по мнению автора, в расширении консультативной, профилактической и терапевтической (психокоррекционной) деятельности, в выходе за пределы школы, т.е. в работе в пространстве дошкольного заведения, семьи, в дальнейшем психологическом сопровождении учащихся на уровне обучения в колледже и вузе, в тесном сотрудничестве не только с учителями и родителями, но и с другими специалистами (врачами, социальными работниками и пр.), а также в участии психологов в планировании и разработке мероприятий, направленных на развитие и улучшение системы образования в целом.

Из традиционного подхода к работе школьного психолога и представлений о перспективах развития психологической службы образования, с точки зрения П.Фаррелла,

вытекают такие универсальные для многих стран направления работы школьных психологов:

1. Психологическая оценка способностей отдельных детей к обучению и/ или оценка поведенческих нарушений у учеников;
2. Консультирование учителей и родителей относительно обучения детей с учетом их особенностей, а также в плане использования коррекционных поведенческих программ для отдельных, нуждающихся в этом детей;
3. Прямая психологическая поддержка и консультирование тех детей, которые в этом специальном внимании нуждаются;
4. Консультирование педагогов и администраторов школ, вышестоящих руководителей образования в связи с задачами развития школы вообще, а также по вопросам планирования и осуществления программ вмешательства (т.е. коррекционной деятельности в образовании);
5. Повышение квалификации преподавателей и других специалистов, работающих в школе (видимо, тут имеется в виду и просветительская работа в плане повышения уровня психологической культуры) [11].

Еще Фаррелл отмечает, что в Великобритании развита практика приглашения школьных психологов в качестве экспертов при судебных разбирательствах. Это направление соотносимо с участием российских психологов образования в психолого-медико-педагогических консилиумах и подобных экспертных инстанциях.

Этнокультурная проблематика в процессе развития школьной психологии. Специфическим проявлением этнокультурной проблематики в области образования можно считать практически отсутствующий интерес западной профессиональной общественности к развитию и к достижениям школьной психологической службы в России. Это, разумеется, не межличностный уровень проблемы, однако личностный вклад в ситуацию просматривается и тут. Почему-то в публикациях Международной Ассоциации Школьной Психологии значительно больше внимания уделяется положению психологов в системе образования стран Африки, Балтии, а Российский опыт как бы вынесен за скобки. Впрочем, похоже, и наши отечественные специалисты не спешат развивать профессиональные контакты с западными коллегами. Причины сложившейся ситуации требуют отдельного обсуждения.

Что касается вопросов этнокультурного взаимодействия внутри конкретной системы образования, то надо отметить, что в нашей стране тема участия в этом процессе школьных психологов изучена недостаточно. Обычно этнокультурные вопросы рассматриваются либо в контексте этнокультурного подхода в образовании, либо в плане изучения проблем межгрупповой адаптации, но качественных работ, посвященных этой проблематике не много.

П.Фаррелл, обращаясь к опыту Великобритании и других стран Европы, видимо, в свете негативных социальных процессов последних лет, говорит о наличии специфической проблемы в развитии психологической школьной службы. Она связана с увеличением этнокультурного разнообразия населения. С одной стороны, психологи, невладеющие языками тех этнических групп, к которым относятся ученики школ, не слишком осведомленные в вопросах культурных традиций, не могут быть эффективны в своей работе. С другой стороны, недавние иммигранты часто сами плохо говорят на языке страны проживания, что ставит их в особую психологическую ситуацию.

Также существует проблема небольших стран, из категории развивающихся. Для них расходы, связанные с разработкой и адаптацией психологических тестов, зачастую непомерно высоки. Есть потребность в адекватном психологическом инструментарии, учитывающем этнокультурную специфику, но она далеко не всегда удовлетворена.

Думается, что потребность в школьных психологах, компетентных в вопросах расовых, этнокультурных и языковых различий, актуальна и для многонациональной России с ее поликультурными традициями [11].

Перспективы развития: движение к новому или повторение пройденного? Итак, в представленном обзоре видны направления развития британской школьной психологии. В своих работах Профессор П.Фаррелл много рассуждает и об экономических аспектах реализации психологических услуг в образовательном пространстве. Причем нередко отмечает, что школьных психологов недостаточно для осуществления качественной работы, их количество не соответствует реальным потребностям школы. Кроме того, описывая разные организационные варианты психологической службы, он считает, что психологи более эффективны в своей деятельности, если работают на базе конкретных школ. Их интегрированность в учебно-воспитательный процесс является важным фактором, способствующим адекватному и оперативному вмешательству [10, 587-588; 11].

Что же мы можем наблюдать в России? Внимательное прочтение проекта нового Закона об образовании, тенденции модернизации системы финансирования и управления образовательными учреждениями, при которой ставки педагогов-психологов сокращаются по воле администрации, психологи выводятся за штат, становятся вспомогательным и как бы необязательным персоналом, - все это вызывает много тревоги. Созданная более чем 20-летними усилиями модель психологической службы образования, разумеется, нуждается в дальнейшем развитии, совершенствовании. Не учитывая общемировых тенденций и прошлого опыта других стран, можно разрушить то ценное, что у нас уже есть. Не хотелось бы под видом модернизации идти по путям, которые уже исчерпали себя не только в Великобритании, но и вообще мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андрущенко Т.Ю., Бурменская Г.В., Евсикова Н.И., Карабанова О.А. и др. Основы возрастно-психологического консультирования: Учебно-метод.пособие для студентов.../ под ред.А.Г.Лидерса. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
2. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. и др. Возраст-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб.пособие. – М., 2002.
3. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возраст-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991.
5. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. Сборник научн.трудов. – М.: АПН СССР, 1988.
6. Пахальян В.Э. Психолого-педагогическая консультация в школе // Вопросы психологии – 1987, №3.
7. Практическая психология образования /под ред.И.В.Дубровиной – СПб.: Питер, 2004.
8. Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания: Сборник научн.трудов [Редкол.: И.В.Дубровина, Б.С.Круглов...] – М.: АПН СССР, 1985.
9. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред.И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1998.
10. Farrell P. School psychology: Learning lessons from history and moving forward // School Psychology International, 2010, 31 (6). – С.581-598.
11. Farrell P. The professional practice of school psychology: an international perspective / Paper prepared for the symposium on International School Psychology presented at the ISPA Symposium, Tampere, Finland, July 2007.- www/ispaweb.org

*Пронин Т.Ю.,
аспирант кафедры социальной психологии МГОУ,
научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.*

Психологические особенности молодёжи, увлечённой КВН

В возрастной психологии молодость характеризуется как период формирования устойчивой системы ценностей, становление самосознания и формирования социального статуса личности. Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального мышления. Вместе с тем в этом возрасте ещё сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему поколению. Это связано с тем, что период активной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включённости молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодёжи удивительное сочетание противоречивых качеств и черт: стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и уход, отрешённость от внешнего мира. Неустойчивость и противоречивость молодёжного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Молодёжное сознание определяется рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, «в современных условиях усложнился и удлинился сам процесс социализации, и соответственно другими стали критерии её социальной зрелости. Они определяются не только вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от родителей. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьёзным в одной сфере и чувствовать себя как подросток в другой» [2, стр. 125-126].

Во-вторых, «становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов: семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархизированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности» [2, стр. 125-126].

Молодости свойствен оптимизм. Человек приступает к реализации своего жизненного замысла, он полон сил и энергии, желания осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникающие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей.

Также А.В. Толстых отмечает, что «молодость стала наиболее ценным возрастом, влияющим своими вкусами, ценностями, привычками и т.д. на вкусы, ценности, привычки всего общества. Отсюда естественное желание дольше быть в разряде молодых — вступить в этот возраст пораньше и задержаться в нем подольше... Молодость... таит в себе обаяние. И это не только очарование здорового тела, физической красоты, обаяние свежести. Это во

многим обаяние тех видов деятельности, которые доступны молодежи в наибольшей степени, которые составляют если уж не ее привилегию, то, по крайней мере, неотъемлемый атрибут». Добавим, что это в первую очередь «обаяние» широких жизненных перспектив, веры в свои силы и возможности, оптимистического отношения к будущему [4, стр. 87].

«Творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов (часто неосознаваемых), искать новые ассоциации и непроторенные пути, а с другой - развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать. Положение юноши и взрослого в этом отношении различно. Юность психологически более подвижна и склонна к увлечениям. Чтобы стать творчески продуктивным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных, разбросанных сверстников. Напротив, взрослый, сложившийся человек невольно тяготеет к привычному, устойчивому, хорошо знакомому; творческое начало проявляется у него, поэтому в меньшей скованности организационными рамками, в способности к спонтанным, неожиданным даже для самого себя поступкам и ассоциациям. Кроме того, взрослый человек, уже доказавший свой творческий потенциал, имеет объективно больше возможностей варьировать свое поведение, чем юноша-старшеклассник, от которого требуют, прежде всего, усвоения программного материала, воспринимая всякую эксцентричность и неожиданность с его стороны как вызов». [3, стр. 66]

Л. И. Божович писала «потребность в образовании и дальнейшем самоопределении, возникающая на рубеже старшего подросткового и младшего юношеского возрастов, является одним из центральных психологических новообразований, определяющих специфику этого возрастного этапа жизни. Основными особенностями самоопределения являются формирование ценностно-смысловых установок относительно смысла своего собственного существования, устремленность в будущее» [1, стр.147].

Цель – изучить психологические особенности молодежи, увлеченной КВН.

Объект – психологические особенности молодежи 18-30 лет.

Предмет – психологические особенности молодежи, увлеченной КВН.

Гипотеза – психологические особенности молодежи, увлеченной КВН, могут иметь общее и различное с обычной молодежью и обуславливать их увлечения.

База исследования. Исследование проводилось в марте-августе 2011 года с участниками команд КВН и молодых людей не играющих в КВН. В исследовании приняли участие 139 человек (70 (15 девушек) человек, играющих в КВН и 69 (10 девушек) человек не играющих в КВН) в возрасте от 21 до 27 лет.

Методы и методики.

1. Типологический опросник И. Майерс-Бриггс,
2. Тест М. Рокича «Ценностные ориентации»,
3. Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева,
4. Методика "Якоря карьеры" Э. Шейна,
5. Методика «Интеллектуальная лабильность» (в модификации Костроминой С.Н.),
6. Тест «Шкала оценки потребности в достижении» (Орлов Ю.М.).

Результаты исследования.

По типологическому *опроснику Майерс-Бриггс*, 14% молодых людей, играющих в КВН, относятся к типу «предприниматель», что характеризует их как ответственных, уверенных в себе людей, с энтузиазмом принимающихся за любую работу. По 11% молодых людей, играющих в КВН, относятся к типам «администратор» и «энтузиаст», что характеризует их как людей живущих в мире фактов и конкретных потребностей. Они живут настоящим и постоянно следят за окружающей их обстановкой, чтобы быть уверенными, что всё идет гладко и систематично. Они уважают традиции и закон и обладают четким набором норм и убеждений. Они ждут того же и от остальных, и не терпят людей, которые не принимают этих правил. Они ценят компетентность и результативность, поэтому им нравится видеть

незамедлительные результаты своих усилий. Эти молодые люди вложат много усердия в любое дело, за которое возьмутся. Они с огромным энтузиазмом делают всё, что считают необходимым в своей работе, браке и обществе. «Администраторы» честные, практичные, реалистичные и надежные личности. В то время, как люди этого типа будут усердно выполнять все необходимое для исполнения практической части задачи, они легко могут не заметить или не оценить важности вещей, лежащих вне ее утилитарных пределов. Тем не менее, если они смогут увидеть важность этих вещей для реальных дел, вы можете быть уверены, что они всеми силами постараются понять их и включить в собственный план по воплощению в жизнь.

«Энтузиаст» - публичные личности — они любят людей и тепло интересуются ими. Они используют свои Сенсорное (Sensing) и Решающее (Judging) предпочтения для сбора специфической, детальной информации об окружающих и используют эту информацию для оказания поддержки. Их привлекают люди и они обладают особым навыком — помогать проявляться лучшему в других. Они предельно хорошо читают окружающих и понимают их точки зрения. Сильное желание нравиться, или во всяком случае быть приятными, делает их очень чуткими к потребностям других людей. Людям нравится быть рядом с людьми такого типа, потому что они обладают особым даром помогать всем без исключения людям утверждаться в хорошем мнении о самих себе. Хорошо и сбалансировано развитые «энтузиасты» — теплые, приятные, дружелюбные, тактичные, приземленные, практичные, основательные, последовательные, организованные, энергичные, полные энтузиазма и всегда готовые прийти на помощь. Им доставляют удовольствие традиции и безопасность, и они стремятся к стабильной жизни, богатой общением с друзьями и родными.

Также 10% молодёжи, увлеченной КВН, относятся к типу «инспектор», наряду с 13% молодёжи, не увлеченной КВН. Тип «инспектор» характеризует их как молчаливых и сдержанных личностей, заинтересованных в безопасности и мирной жизни. Они обладают сильным внутренним чувством долга, которое дает им мотивацию, а их намерениям — серьезность. Организованные и методичные, они могут добиться успеха в любом деле, за которое возьмутся. В общем, говоря, «инспекторы» имеют огромный потенциал. Умелые, логичные, разумные и эффективные личности, движимые желанием обеспечивать безопасность и мирную жизнь, они имеют все, чтобы эффективно достигать избранных ими целей — какими бы они ни были.

По 11% молодых людей, не увлеченных КВН, имеют тип «новатор», «инициатор». «Новаторы» в первую очередь заинтересованы в понимании мира, в котором живут. Они постоянно поглощают идеи и образы ситуаций, встречающихся им в жизни. Поскольку для восприятия информации они используют интуицию, то как правило обладают способностью предельно быстро и аккуратно окинуть взглядом всю сложившуюся ситуацию. «Новаторы» понимают окружающую действительность глубже любого из остальных типов. В общем, «новаторы» — хорошие провидцы. Они высоко ценят знания и большую часть своей жизни проводят в поисках большего понимания порядка вещей. Они живут в мире возможностей и приходят в возбуждение от концепций, сомнений и трудностей. Столкнувшись с проблемой, они способны прекрасно импровизировать и быстро находить креативное решение. Находчивые, умные, любознательные и теоретичные, обладают широким кругом возможностей.

«Инициаторы» - теплые, энергичные, как правило, очень яркие и полные потенциала личности. Они живут в мире возможностей и приходят в возбуждение и восторг от новых обстоятельств. Их энтузиазм больше, чем у остальных типов, и дает им возможность подталкивать и вдохновлять окружающих. Они проявляют себя вне зависимости от ситуации. Они любят жизнь, считая её особым даром и стараются брать от неё всё. Также, они очаровательные, открытые, рискованные, впечатлительные, общительные личности, обладающие всевозможными способностями. Они наделены множеством талантов, которые

будут реализовывать с целью совершенствования себя и тех, кто рядом с ними, в том случае, если научатся находить равновесие и овладеют способностью следовать общепринятым правилам.

10% молодых людей относятся к типу «хранитель». Они живут в конкретном и добром мире. Они искренне теплые и добрые и хотят верить в лучшее в людях. Они ценят гармонию и взаимодействие и, как правило, очень восприимчивы к чувствам других людей. Окружающие ценят «хранителей» за их взгляды, осведомленность и умение видеть в людях лучшее благодаря их непреклонному желанию находить лучшее. Это теплые, добрые и независимые. Они обладают множеством особых дарований, предлагая вниманию остальных свою чувствительность и способность удерживать дела в стабильном русле. Они должны помнить о том, что нельзя быть слишком требовательными к себе и подарить себе немного тепла и любви, чем они смогут открыто делиться с окружающими.

По методике *смысложизненных ориентаций* у 23% молодых людей, играющих в КВН, и у 18%, не увлеченных КВН, высокий общий уровень ориентаций жизни. Локус-контроля жизни выражен у 41% молодёжи, увлеченных КВН. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Также цели выражены у 40 % молодых людей, увлеченных КВН. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

У 40% молодых людей, не увлеченных КВН, высокий показатель по шкале цели. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

30% молодежи, не играющей в КВН, локус-контроля Я, локус контроля-жизни и процесс имеет высокий показатель. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

Локус контроля – жизнь или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем.

По методике *«Якоря карьеры»* 33% молодых людей, играющих в КВН, важна интеграция стилей жизни, 24% профессиональная компетентность, и 17% менеджмент.

Интеграция стилей жизни (33%). Для людей этой категории карьера должна ассоциироваться с общим стилем жизни, уравнивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено - карьера, семья, личные интересы и т.п. Жертвовать чем-то одним ради другого им явно не свойственно. Такие люди обычно в своем поведении проявляет конформность (тенденция изменять свое поведение в зависимости от влияния других людей, с тем, чтобы оно соответствовало мнению окружающих).

Профессиональная компетентность (24%) Прежде всего, они ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Так как они талантливы и любят, что к ним относятся как к знатокам своего дела, люди этой категории испытывают чувство причастности, возникающее из содержания их работы, развивают и совершенствуют свои навыки.

Менеджмент (17%). Эти люди рассматривают свою специализацию как ловушку и признают, что важно знать несколько функциональных областей. Они развивают знания и опыт на уровне своего бизнеса или своей отрасли. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами. Самое главное для них – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения. Центральное понятие их профессионального развития – власть, осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Причем для них не является принципиальным управление собственным проектом или целым бизнесом, скорее наоборот, они в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия.

30% молодёжи, не играющей в КВН, важно предпринимательство, а 20% служение и профессиональная компетентность и 19% автономия (независимость).

Предпринимательство (30%). Этим людям нравится создавать новые организации, товары или услуги, которые могут быть отождествлены с их усилиями. Работать на других – это не их, они – предприниматели по духу, и цель их карьеры – создать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в их понимании – собственный бизнес.

Служение (20%). Данная категория описывает людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Люди, ориентированные на служение, общительны и часто консервативны. Человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям.

Профессиональная компетентность (20%). Прежде всего, они ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Так как они талантливы и любят, что к ним относятся как к знатокам своего дела, люди этой категории испытывают чувство причастности, возникающее из содержания их работы, развивают и совершенствуют свои навыки.

Автономия (независимость) (19%). Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Они испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной, формой одежды и т.д. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. Они скорее выберут низкосортную работу, чем откажутся от автономии и независимости. Для них

первоочередная задача развития карьеры - получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них - это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной позиции. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы.

По методике *«Интеллектуальная лабильность»* у молодёжи, играющей в КВН, выявлено преобладание 30% высокого результата интеллектуальной лабильности, 56% средних и 14% низких результатов. У молодёжи, не играющей в КВН, только 23% высоких показателей, 59% средних и 17% низких.

Интеллектуальная лабильность включает в себя способность к переключению внимания, распределению внимания, сосредоточенность, дисциплинированность, что является определяющим при игре в КВН. Также интеллектуальная лабильность предусматривает умение быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок.

Интеллектуальная лабильность является важным показателем, тесно связанным со способностями к обучению, переобучению, смене видов деятельности, с навыками усвоения информации, что обеспечивает успешную деятельность в КВН.

По методике *«уровень потребности достижений»* молодёжь, увлечённая КВН, имеет 21% высоких, 36% средних показателей потребности в достижениях. Это и обуславливает стремление к специфической деятельности игры в КВН, которая способствует достижениям, также проявляется настойчивость в достижении поставленных целей. КВН – это и работа, и увлечение такой молодёжи, и к ней молодые люди предпочитают подходить творчески, с выдумкой, постоянно стремятся к улучшению результатов.

У молодёжи, не играющей в КВН, обнаружены более выраженные показатели потребности в достижении по среднему(41%) и низкому(48%) уровню. Это говорит о том, что у молодёжи, не увлечённой КВН, нет такой деятельности, способствующей достижениям. Мы предполагаем, что, в основном, учеба и работа занимают основное время. Увлечения и хобби не несут в себе тенденции к улучшению результатов, переживанию успеха в любой (значимой и незначимой) деятельности. Молодёжь, не увлечённая КВН, предпочитает ставить перед собой лёгкие цели, чаще удовлетворена своим положением, не склонна увлекаться работой.

По методике *Рокича «Ценностные ориентации»* 41% молодых людей, увлечённых КВН и 52%, не увлечённых КВН, видят ценность в здоровье. Для 38% молодёжи, увлечённой КВН, имеет ценность материально обеспеченная жизнь. Семья важна для 29% молодых людей, любовь и творчество для 26%.

Для 52% молодёжи, не занятой игрой в КВН, ценность имеет здоровье, для 38% семья, материально обеспеченная жизнь важна для 36% и любовь для 33%.

Красота природы имеет наименьшее значение для молодежи обеих групп(63% и 53% соответственно) и также жизненная мудрость (41% и 48%). Для 40% молодёжи, увлечённой КВН, счастье других не имеет ценности, тогда как продуктивная деятельная жизнь не имеет значения для 29% не увлечённых игрой людей.

Для молодёжи обеих групп имеют ценность независимость, образованность и широта взглядов(40%, 47% и 21% для увлечённых КВН, и 29%, 27% и 34% для не играющих в КВН). Но для 29% не увлечённых КВН молодых людей важным является смелость в отстаивании своего мнения, взглядов.

Также полную солидарность демонстрируют результаты, не имеющие значения для молодых людей как увлечённых КВН, так и для не занятой игрой в КВН (аккуратность 30% и 27%, высокие запросы 33% и 30%, непримиримость к недостаткам в себе и к другим 39% и 43% соответственно).

Таким образом, мы видим, что по методике Майерс-Бриггс молодежь, увлеченная КВН, - это молодые люди вложат много усердия в любое дело, за которое возьмутся. Они с огромным энтузиазмом делают всё, что считают необходимым в своей работе, браке и обществе. честные, практичные, реалистичные и надежные личности, приятные, дружелюбные, тактичные, приземленные, практичные, основательные, последовательные, организованные, энергичные, полные энтузиазма и всегда готовые прийти на помощь. Имеют огромный потенциал. Умелые, логичные, разумные и эффективные личности, движимые желанием обеспечивать безопасность и мирную жизнь, они имеют все, чтобы эффективно достигать избранных ими целей — какими бы они ни были.

А молодые люди, не играющие в КВН, - Они живут в мире возможностей и приходят в возбуждение от концепций, сомнений и трудностей. Столкнувшись с проблемой, они способны прекрасно импровизировать и быстро находить креативное решение. Находчивые, умные, любознательные и теоретичные, обладают широким кругом возможностей. Они любят жизнь, считая её особым даром, и стараются брать от неё всё, открытые, рискованные, впечатлительные, общительные личности, обладающие всевозможными способностями. Они наделены множеством талантов, которые будут реализовывать с целью совершенствования себя и тех, кто рядом с ними, в том случае, если научатся находить равновесие и овладеют способностью следовать общепринятым правилам. Они ценят гармонию и взаимодействие и, как правило, очень восприимчивы к чувствам других людей.

По методике СЖО можно сделать вывод, что молодежи, увлеченной КВН важно управлять своей жизнью, свободное принятие решений в ней и воплощение задуманного в жизнь. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.. Тогда как молодёжь, не играющая в КВН, обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле, но также встречаются и гедонисты, живущие сегодняшним днем.

По методике якоря карьеры, для молодёжи, увлеченной КВН, важным чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено - карьера, семья, личные интересы и т.д. Прежде всего, они ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма. Они развивают знания и опыт на уровне своего бизнеса или своей отрасли.

В то же время молодёжь, не увлеченная КВН, характеризуется, как занимающиеся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Прежде всего, они ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма. Они любят, что к ним относятся как к знатокам своего дела, люди этой категории испытывают чувство причастности, возникающее из содержания их работы, развивают и совершенствуют свои навыки. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. Карьера для них - это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной позиции.

По методике Рокича «ценностные ориентации» можно сделать вывод, что ярких различий нет, и молодёжь в этом возрасте преследует цели создания семьи, материально обеспеченной жизни, здоровья и любви, но при этом у молодых людей, играющих в КВН, отведена некоторая роль для творчества.

Сходство в инструментальных ценностях выражается в независимости и образованности, при этом для увлеченных игрой важна широта взглядов, тогда как для не играющих в КВН, важным является исполнительность и смелость в отстаивании взглядов.

В целом, у молодежи увлеченной КВН, уровень интеллектуальной лабильности чуть выше, чем у не играющих в КВН. Уровень потребности в достижениях выше у увлеченных КВН молодых людей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008 г. - 400 с.
2. Григорьев А.И. Культура досуга. – Киев: Высшая школа, 1990
3. Кон И.С. - Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989 - 256 с.
4. Толстых А.В. Возрасты жизни. - М.: Молодая гвардия, 1988г. 223 с

Резванцева М.О.

*кандидат психологических наук,
профессор кафедры общей и педагогической психологии МГОУ*

Исследование социальной структуры оценивания

Необходимость разработки психологической концепции оценивания определяется трансформациями современного мира. Глобализация и интеграция экономического и культурного развития общества XXI века порождает миграции людей и увеличивает их межрегиональные взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности. Как показывают последние политические события, в современной России характерно усиление интегративных процессов и построение наднациональных образований, например, таможенный союз и т.д., а с другой, существует опасность усиления национализма. Эту озабоченность разделяет правительство и президент: «Но в то же время, и мы это отлично понимаем, в нашем государстве, как ни в каком другом, подчёркиваю, существует уникальный опыт совместного проживания и развития различных этносов и культур, которые взаимно обогащали друг друга, помогали друг другу в самые драматические периоды своего развития включая военный период» [1].

Характер происходящих при этом взаимооценок определяет судьбу не только отдельного человека, но и государств, и целых мировых регионов. Для успешного осуществления межнационального диалога и достижения взаимопонимания в новых политических и экономических условиях, при организации межкультурной коммуникации остро стоит проблема взаимодействия людей с разной психологией. Достижение взаимопонимания, взаимосогласование противоположных точек зрения и картин реальности в политике, экономике, юриспруденции, науке и др. формах деятельности не возможно без учета различий процесса оценивания. Для принятия согласованных решений в различных областях деятельности, на уровне государств или отдельных людей, необходимо уметь выработать скоординированные системы оценок.

Нестабильность социальных отношений на большой территории бывшего СССР, сложившиеся специфические региональные условия организации деятельности субъектов требуют нового осмысления процесса оценивания, а также, рассмотрения социокультурной среды, как детерминирующей функционирование оценивания в различных

регионах СНГ. Разногласия оценок и мнений порождается характером жизнедеятельности субъектов, и игнорирование этих различий оценивания может приводить к конфликтам и иметь негативные социальные последствия,

В теоретическом отношении проблема оценивания также актуальна. Несмотря на существующие в отечественных и зарубежных работах оценочные теории и теории категоризации, современное состояние психологической трактовки механизмов и функций оценивания, а также формирования представлений о них дает основание утверждать, что процесс оценивания не стал предметом целенаправленного психологического изучения. Наиболее спорными являются вопросы методологических оснований оценивания, его структуры и содержания, параметров его исследования, а также вопрос о психологических возможностях целенаправленного управления процессом оценивания субъектов.

Актуальность разработки процесса оценивания заключается, с одной стороны, в рассмотрении его с позиций социальной детерминации и теории деятельности, что позволяет исследовать различные условия, лежащие в основе оценивания, и определить его функции на разных уровнях рассмотрения, а с другой стороны, в разработке и описании механизмов оценивания на разных этапах формирования действия, как интерпсихического и интрапсихического процесса, а также методов психодиагностического исследования процесса оценивания.

Специфика нашего исследования заключается в том, что в нем впервые оценивание анализируется как организованный психический процесс. Любое действие, выполняемое человеком, включает в себя процессы оценивания объектов, ситуаций или других субъектов взаимодействия. При этом только в редких случаях оценивание объектов, ситуаций или других людей выступает самостоятельным действием, решающим именно задачу оценивания. В подавляющем большинстве случаев оценивание представляет собой быстрые, кратковременные операции, включенные в развернутые действия субъекта. В этих случаях оценивание объектов не является самостоятельной целью или задачей субъекта, внимание человека направлено на самые различные цели, которые осознаются как предмет действия. Операции оценивания, включенные в действие, выполняются обычно настолько быстро и чаще автоматически, что сам процесс оценивания как психологический феномен не становится предметом анализа ни со стороны субъекта действия, ни со стороны психологов, исследующих организацию действий и деятельности человека.

С позиций отечественной психологии Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, О.А. Карабановой, К.Н. Поливановой, и др. утверждается, что социальная ситуация развития является основным источником формирования деятельности и психики человека. По исследованиям В.К. Шабельникова, сама социальная ситуация развития детерминирована исторически сложившимся типом социальной деятельности и социальных отношений в определенном регионе, что несомненно оказывает влияние на процесс оценивания. Поэтому выявления социальных характеристик оценивания на макроуровне деятельности, а также предполагаемые различия функции оценивания у субъектов из различных регионов возможно исследовать через анализ региональной социальной ситуации развития и характера организации социальной деятельности в рассматриваемых регионах СНГ.

По данным социологов М. Вебера, Э. Дюркгейма, Л. Арта, Г. Зиммеля, Р. Парка, Л. Вирта, В.Л. Каганского, Д.М. Замятина, Р.С. Могилевского, Р.С. Нефёдовой и этнографов Ю.В. Бромля, Л.Л. Викторовой С.И. Королева, J. Viddletion, Г.У. Кцовой (Солдатовой), восточный регион СНГ характеризуется разрушением традиционной родовой семьи при достаточной сохранности ритуалов совместной деятельности, что помогает определить функцию операций оценивания, в данном случае необходимого для укрепления взаимодействия в родовой группе и для успешного совместного функционирования субъекта в ней, позволяет предположить сходство оценивания субъекта и группы.

Проживание человека в западном регионе СНГ, по мнению социологов С. Сассена, Р. Сеннета, З. Баумана, С. Когана и психологов Э. Фромма, Г. Олпорта, Я. Рейковски, И.С. Кона, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, В.К. Шабельникова, способствует осуществлению самостоятельного выбора существующей социальной деятельности для обеспечения которого необходимы операции оценивания во многом отличные от оценивания социальной группы, которые помогают субъекту за счет собственного оценивания утвердиться в группе. Накоплен значительный экспериментальный и теоретический материал по исследованию самооценки у субъектов западного региона (Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.И. Липкина, В.В. Столин, Е.В. Шорохова, А.В. Захарова, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон, К. Роджерс), однако он не является систематичным и не вскрывает особенности процесса самооценивания, как социально организованного действия, в различных регионах СНГ.

Мы предполагаем, что структура оценивания может разворачиваться в виде психического процесса, включающего в себя социально выработанные критерии и средства оценивания а так же, что психологическая структура оценивания у подростков может иметь характерные особенности в разных регионах СНГ, связанные со спецификой локальных социальных ситуаций.

Для доказательства данного предположения было проведено эмпирическое исследование социальной структуры оценивания методом матричного анализа (И.В.Шабельников). Испытуемые по 500 подростков 16-17 лет из восточного (Алма-Ата и Кызыл) и западного (Москва и Московская область) регионов СНГ.

При изучении особенностей оценивания подростков в зависимости от различной степени соотнесенности с оцениванием группы сверстников в восточном и западном регионах СНГ показано следующее. Существуют значимые региональные различия в оценивании по критериям согласования индивидуальных оценок респондента оценками его группой сверстников и результатам оценивания, не зависимо от того, что выбрано в качестве объекта оценивания: одноклассники, геометрические фигуры, знаки и орнаменты. Для подростков восточного региона характерна более высокая степень согласования с группой в оценивании, чем для подростков западного региона, что подтверждает высказанное предположение о том, что характер оценивания детерминирован социально-региональными условиями организации деятельности подростка. Значимо различаются и соответствующие результаты оценивания. Для подростков восточного региона более привлекательными оказались целостные замкнутые округлые, «природные» формы в фигурах, орнаментах и знаках. В западном регионе, более привлекательными для подростков выступили формы, содержащие углы, а также отдельные элементы фигур, знаков и орнаментов.

Таблица 1.

Сравнение оценки фигур старшими школьниками восточного и западного регионов СНГ по заданным параметрам

№	Оцениваемые качества фигур	Положительная оценка фигур старшими школьниками Западного региона	Положительная оценка фигур старшими школьниками Восточного региона
1	красивый	∠ ┃ ┃ /	○ ○ ⬡
2	добрый	∠ ┃ ┃ /	○ ○ ⬡
3	веселый	∠ ┃ ┃ /	~ ○ ⬡

Таблица 2.

Сравнение оценки орнаментов старшими школьниками восточного и западного регионов СНГ заданным параметрам



№	Оцениваемые качества орнаментов	Положительная оценка орнаментов старшими школьниками Западного региона	Положительная оценка орнаментов старшими школьниками Восточного региона
1	красивый		
2	добрый		
3	веселый		

Таблица 3.

Сравнение оценки знаков старшими школьниками восточного и западного регионов СНГ по заданным параметрам

№	Оцениваемые качества знаков	Преимущественная оценка знаков старшими школьниками Западного региона	Преимущественная оценка знаков старшими школьниками Восточного региона
1	красивый		
2	добрый		
3	веселый		

В представленных таблицах иллюстрируются различные результаты оценивания изображений, свидетельствующих о том, что если процесс оценивания происходит различно, с разной степенью резонансности к оценкам группы, то и результаты оценивания различаются.

По параметру применения оценочных категорий и степени их осознания у подростков восточного и западного регионов СНГ отражены результаты исследования некоторых особенностей применения оценочных категорий в социальном компоненте оценивания, которые замерялись по степени единообразия их применения, также исследовалась степень их осознания. Эмпирически доказано, что степень единообразия применения некоторых оценочных категорий («красивый», «добрый», «теплый», «нежный») в сравнении с их использованием группой выше у подростков восточного региона. Подростки же западного региона применяют перечисленные оценочные категории более разнообразно, и они менее соотносятся с их применением группой, что также подтверждает нашу гипотезу о том, что психологическая структура оценивания у подростков может иметь характерные особенности в разных регионах СНГ, связанные со спецификой локальных социальных ситуаций.

В применении категорий «трудолюбивый», «уверенный», «простой», «смелый», «полезный» значимых различий не выявлено, что требует особого анализа, выходящего за рамки нашего изучения.

Исследование степени осознания оценочных категорий подростками из разных регионов СНГ показало, что полученные результаты можно разделить на три группы в зависимости от того, с кем соотносил респондент результаты осознания, когда

анализируемое качество используется: в оценивании самого себя - «для себя» («красивый» - «я выпавшийся»), или в оценивании других людей - «для других» (типа: «трудолюбивый» - «трудяга, который помогает девочкам») и прочие определения, такие как общее описание отдельных качеств (трудолюбивый - «человек, который любит процесс труда»), название конкретной ситуации или человека (трудолюбивый - тот человек, которого я очень люблю и уважаю и очень уважает меня - моя подруга Ай-Суу). Математическая обработка подтвердила предположение о том, что у подростков восточного региона преобладает альтруистический тип осознания оценочных категорий, а у подростков западного региона - эгоцентрический тип их осознания. Полученные данные свидетельствуют о том, что в условиях проведения эксперимента, когда цель и смыслы предлагаемого осознания категорий экспериментатором не раскрывались, осознание и оценивание этих категорий предполагало стихийный поиск подростком другого субъекта. Он использовал процесс оценивания критериев для представления мысленных отношений с другим субъектом или с самим собой. В этом проявляется схожий механизм оценивания, выявленный нами в процессе формирования поэтапного формирования понятий в условиях отсутствия цели и смыслов оценивания для респондентов, когда субъект для того, чтобы оценить, в данном случае категорию, самостоятельно выделяет субъекта, для кого будет осуществлять оценивание. Подростком выявляется вектор привязанности оцениваемой категории к ее психологической функции, которая интерпсихична. Либо осознание и оценивание категорий происходит для других людей, с целью установления с ними реальных или идеальных отношений, либо - для самого себя, для построения образа себя, с целью самоорганизации. Как было показано ранее, операция оценивания не осознается и не имеет своей цели, потому входит в другие действия. Но оценивание и его функция присутствует в разных группах подростков в качестве неосознаваемого вектора, соотносящего критерии оценивания с психологической функцией оценивания. В первой группе функция оценивания направлена на организацию действия и использования оценочных критериев в интерпсихическом плане, а во второй - оценивание и рефлексия этих критериев, в собственном пространстве, для осмысления себя. Таким образом, наши исследования показали различный характер и функцию оценивания у субъектов из различных регионов СНГ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитрий Медведев: «Без межнационального единства у нас не может быть государства» Стенографический отчет о заседании президиума Госсовета о мерах по укреплению национального согласия. Уфа. 11 февраля, 2011 года. Электронный ресурс (www.grf.yaroslavl.ru, дата обращения 28 апреля 2012).
2. Резванцева, М.О. Социальный компонент в оценке: постановка проблемы /Резванцева М.О. // М.: Вестник МГОУ №4. - 2011. - Серия «Психологические науки» / ISSN 2072-8514. - С. 25-31.
3. Шабельников В.К. История психологии. Психология Души. М., Академический проект, 2011.

Особенности этнического самосознания русских, африканских и казахских студентов

Социальность – неотъемлемая черта любого человека, вся наша жизнь есть непрерывная деятельность, в которой мы выступаем не только как индивид, но и как личность, т.е. как человек, существующий в определенной системе социальных связей. Вступая в контакт с другими людьми или группами, мы идентифицируем себя с определенными социальными, экономическими, политическими, культурными и прочими объединениями, т.е. выступаем представителем той или иной общности и действуем от ее имени. При этом наша активность и ответственность во многом зависят от уровня самосознания, т.е. от того, насколько мы понимаем свою ответственность перед группой или общностью, представителем которой являемся.

В многогранной системе общественных взаимосвязей и отношений ярко выделяется этническая принадлежность человека, которая является первичной по отношению к другим. Прежде чем выступать представителем различных социальных групп, слоев, коллективов, корпораций и т.д., человек, в первую очередь, является представителем того или иного этноса. Принадлежность к этносу, первоначально, обеспечивает ориентацию личности в социальном пространстве, гарантирует ей взаимодействие с другими людьми, их помощь и понимание, а, кроме того, обеспечивает такими основаниями жизнедеятельности как ценностные ориентации, установки, нормы и правила. При этом все перечисленное уже принадлежит человеку без каких-либо усилий с его стороны, только по праву рождения. Осознание этнической принадлежности является несомненной детерминантой поведения личности, ее влияние на деятельность человека, его поступки и решения не подвергается сомнению, именно потому осознание принадлежности к тому, или иному этносу является актуальной научной проблемой.

Ее актуальность, во многом, определяется и возрастанием роли этнических процессов в развитии современного общества. Стремление этнических общностей к самоактуализации, сочетание интеграционных и дифференционных процессов в строительстве многонациональных гражданских обществ – весьма заметная тенденция, недостаточное внимание к которой приводит к гражданским войнам, межнациональным конфликтам и сепаратизму. Этнические процессы сегодня выступают на первый план и приобретают первостепенную значимость, как для отдельной личности, так и для целых государств, именно поэтому проблема взаимодействия человека с этнической культурой является предметом интереса в самых разных отраслях современного научного знания.

На фоне интернационализации экономической и социально-политической жизни, глобализации человеческой деятельности нарастает ценностное отношение к личности в традиционном обществе и этническое самосознание в этом случае является тем фактором, который определяет своеобразие народа, выступает как одно из главных условий его формирования и функционирования. Знание психологических особенностей того или иного народа, понимание значимости этнического сознания в развитии социальных процессов необходимо каждому члену общества, чтобы способствовать его стабильности, чтобы правильно строить свои взаимоотношения с представителями других этносов. В этой ситуации исключительную ценность приобретает изучение этнического самосознания человека и его влияние на деятельность, и ориентацию в системе социальных связей.

Мировые глобализационные процессы предопределяют контакты этнических общностей: родственных и развивавшихся в тесном взаимодействии, а также ранее, в своем историческом развитии не соприкасавшихся друг с другом. Проблема учета этнического самосознания людей и их взаимодействия особенно актуальна для сферы образования, инновационные процессы в которой предопределяют экспорт и импорт образовательных услуг.

Сложности в теоретической разработке проблемы этнического самосознания людей связаны, прежде всего, с тем, что само определение термина «этническое самосознание» рассматривается с различных точек зрения. На сегодняшний день в науке не существует единого подхода к изучению феномена этнического самосознания, а различные психологические школы по-разному трактуют сущность и содержание понятия [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Так, в зарубежной психологической литературе принято отождествлять понятия «этническое самосознание» и «этническая идентичность». На этот факт, например, указывает Б.Е. Винер, который в своей работе раскрывает и их психологическую разницу [2].

Нам кажется справедливым определение этнического самосознания, данное В.Ю. Хотинец, считающей, что этническое самосознание есть относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих компонентов жизнедеятельности этноса. В итоге формирования данной системы человек осознает себя в качестве представителя этнической общности [10; 11].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том что, этническое самосознание личности представляет собой сложную развивающуюся систему, включающую этнические представления, чувства и модели поведения, характеризующегося изменчивостью, устойчивостью, рефлексивностью, избирательностью, относительной истинностью содержания, культурной обусловленностью, эгоцентричностью и выполняющую следующие функции: повышение личностью своей ценности; сохранение благополучия и психического здоровья; определение этнической принадлежности; ориентация в поликультурном мире Развитие этнического самосознания личности возможно в случае активизации психологических механизмов, влияющих на данный процесс.

В процессе исследования мы предполагали выявить особенности этнического самосознания людей в процессе их взаимодействия в одной образовательной системе. Исследуя особенности этнического самосознания людей, мы использовали следующие методы:

- теоретический анализ научной литературы по теме исследования;
- анкета «Особенности этнического самосознания личности»;
- сочинение на тему «Я - как представитель моего народа»;
- тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой.

Исследование проводилось на базе Омского танкового инженерного института имени маршала Советского Союза П.К. Кошерева (ОТИИ). В исследовании принимали участие 24 русских курсанта, 24 африканских курсанта и 23 казахских курсантов (Исследование проводилось совместно с Ячной Л.).

Прежде всего, научный интерес представляет использование теста «Кто Я?», позволяющего определить учебно-профессиональную позицию, этническо-региональную идентичность, профессиональную перспективу представителей различных этнических сообществ. Были получены следующие данные по этим блокам, учебно-профессиональная позиция выражена на 43,2% у русских, на 41,5% у африканских студентов, и 39,7% у казахов. Исходя из этого, можно предположить, что студенты осознают себя в роли студентов курсантов - военных. Рассматривая показатели этническо-региональной идентичности можно сказать, что у русских (36%), африканских (40,1%) студентов, казахских студентов (38%), она незначительно выражена и при этом незначительна их идентификация со своим этносом. Перейдя к блоку профессиональной перспективы можно

пронаблюдать следующие результаты, у русских (20,8%), африканских (17,6%) казахских (17,1%) студентов наблюдаются низкие показатели, это свидетельствует о том, что курсанты не задумаются о своей будущей профессии, а также где будут работать, так как им предстоит еще два - три года обучения в институте.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результатах полученных по данным показателям нет существенных различий в идентичностях между курсантами. Студенты идентифицируют себя, прежде всего как курсанты – военные, и лишь незначительная доля студентов идентифицирует себя со своим этносом.

Следующим исследовательским инструментом служило сочинение на тему «Я, как представительно моего народа». Контент-анализ сочинений позволил выявить следующие закономерности, русские студенты в своих работах чаще всего употребляли слова: патриотизм (100%), наш народ (91,7%), гражданин (75%), это подтверждает, что русские студенты любят свое Отечество и готовы подчиниться его интересам, стремятся защищать интересы Родины и своего народа. Гордятся достижениями и культурой своей родины, а также идентифицируют себя с другими членами своего народа. Африканские студенты в своих сочинениях чаще употребляли слова: любовь (100%), гордость (95,8%), государство (91,7%) исходя из этого, можно сказать, что африканские студенты идентифицируют себя со своим этносом, со своим государством. Все сочинения пронизаны любовью и гордостью к своей родине. Казахские студенты в своих работах чаще всего выделяли: народ (98%), традиции (81,3%), дружбу (80,9%), что говорит о том, что казахские студенты уважительно относятся к своему народу, чтят традиции сложившиеся в истории, а так же дружелюбие и гостеприимство. Низкие показатели были получены по следующим параметрам, таким как любовь (12,5%) у русских, военный (17%) у африканцев и (13,4%) у казахов, исходя из этого, можно сказать, что у русских студентов практически отсутствует любовь к своему государству, а патриотизм в их понимании это любовь к своему народу.

Далее, мы обследовали группы респондентов с помощью анкеты «Определение психологических особенностей этнического самосознания». Анкета состоит из 21 вопросов различного типа (открытые, закрытые и альтернативные). В результате анкетирования были получены данные, которые свидетельствуют о влиянии этнического фактора на весь спектр мотивов, установок, ценностных ориентаций, факторов социального поведения, как отдельного индивида, так и групп. Русские студенты выделяют следующие значимые признаки, определяющие национальность человека, такие как внешность (95,8%), язык (95,8%) африканские студенты тоже выделяют такие же признаки, но ко всему эту еще добавляют характер (54,2%), казахские студенты выделили язык (98%), внешность (98%), религия (30%). Отвечая на вопрос, как студенты бы охарактеризовали свой народ, большинство русских курсантов ответили, что яркой чертой народа является смелость (50%), африканцы отметили, что культура (54,2%), казахи же отметили гостеприимство (75%). Также все группы студентов гордятся своей страной, когда она вносит вклад в развитие той или иной отрасли, и каждый представитель знает родословную своей семьи.

Таким образом, можно сказать, что представители русской национальной общности отличаются от других не только внешностью, языком и поведением (37,5%), но и отношением к своей истории. Российские респонденты гордятся своим государством, а именно его историей (63%), характером (54%). Африканские студенты представляют свой народ как культурный, добрый, воспитанный, трудолюбивый, который отличается характером, языком и культурой. Казахские же студенты характеризуют свой народ как культурный, гостеприимный, верный обычаям и традициям с богатой исторической судьбой.

По второму блоку были получены результаты, которые показывают собственно этническое самосознание и включают представления об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках.

Отвечая на вопрос, «Кто такой патриот?» русские студенты считают, что это человек верный (45%) своему государству, стране, африканские и казахские же студенты представляют патриота как смелого человека, который сможет отстаивать интересы своей страны.

По третьему блоку были получены следующие данные, которые отражают уровень направленности межэтнических отношений. Здесь можно заметить, что для русских является значимым национальность другого человека (54%), особенно при вступлении в брак как самого респондента (58,3%) так его родственников (50%). Африканские студенты тоже обращают внимание на национальность других (67%), но только когда выбирают место жительства (75%). Для казахских студентов наиболее значимым является вступление в брак самого респондента и его родных (75%). Влияние национальности происходит также при выборе партнера по общению. Русские студенты хотят больше взаимодействовать только с русскими (58,3%), менее всего им хотелось общаться с национальностями стран СНГ (58,3%). Африканские студенты предпочитают общаться и взаимодействовать со многими национальностями, также они не выделили национальностей, с которыми им не хотелось общаться (75%). Исходя из этого, можно предположить, что африканские студенты менее конфликтны, а именно им не приходилось вступать в конфликты с людьми других национальностей (87,5%). Русским же студентам приходилось вступать в конфликты с представителями других национальностей (58,3%).

В четвертом блоке отражаются традиции, обычаи, ритуалы как составляющие этнокультур. Африканские студенты выделяют следующие традиции, которые приняты в их семьях, такие как почитание старших (50%), является главной традицией этого народа и передается из поколения в поколение. Большинство русских студентов ответило, что у них нет традиции в семье (46%), но при этом в их семьях принято отмечать праздники, такие как день рождения (75%), новый год (58,3%), историко-политические (50%) праздники, в африканских семьях принято отмечать ко всему выше перечисленному еще и религиозные. Казахские студенты выделили среди своих традиций, такие как национальные праздники (65%), знание родословной до седьмого поколения (25%).

Результаты данного исследования показали, что для большинства исследуемых студентов характерен высокий уровень этнического самосознания, выраженный в сформированности системы знаний и представлений о своем этносе, студенты идентифицируют себя со своим этносом.

В заключение мы хотим подчеркнуть, что русские студенты осознают свою этническую общность и отличают ее от какой-либо другой общности. Студенты также идентифицируют себя со своим государством и страной. Гордясь историей своего народа они демонстрировали моменты из истории в своих сочинениях выражая свое уважение и почтение героям войн, а также своим предкам. У курсантов выражено чувство долга, ответственности к своей родине, а также они осознают свою принадлежность не только к своему государству, но и к нации, этносу. Их этническое самосознание проявляется в языке, культуре, поведении и истории.

Сравнивая результаты можно отметить, что у русских, африканских и казахских студентов высокий уровень этнического самосознания, которое отличается в своем формировании и проявлении.

Высокий уровень этнического самосознания у русских студентов может быть объяснен тем, что, обучаясь в военном учреждении формирование самосознания, происходит через учебный и воспитательные процессы. Курсанты изучают различные дисциплины, где упор делается на ознакомлении с отечественной историей, культурой и т.д. Обязательным в воспитательном процессе является развитие чувства патриотизма, а именно любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы, также предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять её

характер и культурные особенности и идентификация себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа.

Особенность этнического самосознания африканских студентов заключается в любви к своей Родине, стране, государству, народу, а также идентификация себя с ними. Африканские курсанты четко следуют традициям, нормам и правилам поведения, почитают их и не подвергают сомнению.

Особенности этнического самосознания казахских студентов заключаются в обычаях и общения на другом языке, так же характерно соблюдение традиций. Казахи, не склонны обращать внимание на национальность окружающих

На наш взгляд формирование этнического самосознания происходит через государство и семью. Государство устанавливает свою политику, диктуя правила и нормы поведения формируя тем самым культуру данного народа. Во многих сочинениях было отмечено, что семья для африканцев является очень важной и значимой, особенно в формировании этнического самосознания, так как в семье происходит усвоение правил и норм поведения, традиций и культуру своего народа.

Таким образом, можно сказать, что этническое самосознание русских, африканских и казахских студентов значительно отличается, что подтверждается эмпирически. Отличительной особенностью является формирование и проявление этнического самосознания, которые выражаются в том, что у русских студентов этническое самосознание формируется посредством обучения и воспитания, у африканцев с помощью государственной политики и семьи, а у казахов посредством воспитания и семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Ленинград, 1968.
2. Винер Б.Е. Этничность в поисках парадигмы изучения // ЭО, 1998. №4. С. 15-18.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Эксмо, 2005. - 1136 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. - М., 1957.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М., 1998. С. 48.
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. - Москва, Институт психологии РАН «Академический проект», 1999.
10. Хотинец В.Ю. О содержании и соотношении понятий Этническая самоидентификация и этническое самосознание // Социол. исслед. - 1999. N 9.
11. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. - СПб., 2000. С. 186-187.

Уркина А.А.

*аспирант кафедры социальной психологии МГОУ
научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.*

Реклама как фактор психологического воздействия на потребительское поведение студентов современных российских вузов

Современный российский человек, начиная с раннего детства, повсеместно окружен рекламой, поэтому уже на первых этапах социализации человека она становится значимым источником информации об окружающем мире. Один из авторитетных специализированных журналов определил рекламу как «пятую власть» вслед за властью СМИ, неизбежно оказывающую влияние на взгляды, отношение к себе и к окружающему миру.

Исследование потребительской психологии и психологических аспектов поведения

потребителей является перспективным направлением научных исследований. Основная причина перспективности потребительской психологии состоит в том, что изучаемые ею феномены и выявление механизмов, имеет непосредственный социальный интерес. Появление в исследованиях психологических аспектов потребительского поведения связано с рассмотрением потребителя как самостоятельного субъекта рынка, значимость которого неуклонно растет, и который становится все более независимым и требовательным.

Проанализировав отечественную и зарубежную литературу, касающуюся потребительского поведения, можно сделать следующий вывод: большинство исследователей одинаково определяют понятие «поведение потребителей» как «деятельность, направленную на получение, потребление и распоряжение продуктами и услугами, включая процессы принятия решений, которые предшествуют этим действиям и следуют за ними» [1].

Психологические проблемы изучения воздействия рекламы на потребителей были сформулированы более ста лет назад одним из первых российских исследователей рекламы А.Веригиным (1898). Но до сегодняшнего дня описанная проблема не получила достаточно четкого и однозначного решения. Отношение общества к рекламе во все времена было достаточно противоречивым и неоднозначным, таковым остается и по сей день [3, с.38].

Человек может принять рациональное решение лишь в условиях наличия полной информации. Если ее нет, то все расчетливые действия являются рациональными по форме (человек думает, считает), но не по результатам. Многие производители этим пользуются, стремясь создать дефицит информации о товарах. Очень редко можно найти публикации сопоставимых цен на товары, а для получения её необходимо проделать огромную работу, например, объехать все магазины, посмотреть в Интернете, сопоставить найденную информацию с результатами покупок других. В этом случае затраты на сбор информации могут существенно превысить выгоду от найденных низких цен, поэтому рациональный человек часто отказывается от этого пути.

Один из основателей эмоциональной рекламы, Хал Рейни утверждает: поскольку большинство покупок совершаются исключительно под влиянием эмоций (от 60 до 98%), именно эмоциональный аспект рекламы серьезно способствует тому, что ее содержание легко запоминается. Э.Фромм, анализируя аспекты свободы в ходе исторического развития общества, утверждает, что широкий спектр современной рекламы апеллирует не к разуму, а к чувствам: «... как любое гипнотическое внушение, она старается воздействовать на свои объекты эмоционально... Реклама воздействует на потребителя всеми средствами: ему снова и снова повторяют одни и те же формулы; его привлекают и одновременно притупляют его критические способности сексуальными прелестями красавиц..., его запугивают тем, что он дурно пахнет, либо поощряют его мечты о внезапной перемене жизни, которая произойдет,, как только он купит... Все эти методы в основе своей иррациональны, они усыпляют и убивают критические способности покупателя» [3, с.40].

Согласно данным Американского института в местах продаж (РОРА), примерно на 60 % решений, принятых непосредственно в магазине оказывают влияние чувства, а не логика или практическая информация. Именно к чувствам, а не к логике обращаются цвета, запахи и звуки. Основываясь именно на этом утверждении в качестве психологической основы мерчандайзинга предлагается метод комбинированного эмоционального воздействия на потребителя, то есть влияние на принятие решения о покупке одновременно нескольких эмоциональных факторов, которые воздействуют на его чувства и побуждают его совершить импульсную покупку [4].

Актуальность данного исследования связана с тем, что в результате проведенных фокус-групп *со студентами-будущими маркетологами и социальными психологами*, нами было выявлено, что студенты не рассматривают рекламу как важный фактор воздействия на их потребительское поведение. Тем самым они становятся уязвимыми для манипулятивных рекламных воздействий недобросовестных производителей.

Цель данного исследования - изучение эмоционального воздействия рекламы как фактора, влияющего на потребительское поведение студенческой молодежи.

Объект исследования - потребительское поведение студентов. В качестве предмета исследования выступает закономерности эмоционального воздействия рекламы как фактора, детерминирующего потребительское поведение студентов.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что на потребительское поведение студентов оказывает влияние ряд факторов, которые могут относиться к когнитивному, мотивационно-ценностному и эмоциональному компонентам воздействия.

В исследовании приняло участие 101 человек — из них 38 студентов 1 курса (12 юношей и 26 девушек), 12 студентов 4 курса (11 девушек и 1 юноша), 35 студентов 5 курса (12 юношей и 23 девушки) факультета психологии МГОУ, 16 студентов 4 курса факультета гуманитарных технологий и иностранных языков (5 юношей и 11 девушек), специальность «Связи с общественностью» РосНОУ.

Проведение фокус-группы со студентами показывают:

все *опрошенные* студенты в качестве факторов, детерминирующих их потребительское поведение рассматривают материальное положение и образ жизни. Можно предположить, что оба этих фактора связаны с недостаточной материальной обеспеченностью молодежи, что затрудняет покупку новых и модных товаров, подчеркивающих *индивидуальность и независимость* молодежи. Далее по степени важности студенты-психологи располагают **моду**, а студенты-маркетологи выделяют два фактора - мода и половая принадлежность. Если рассматривать моду как господство определенного стиля в какой-либо сфере жизни, то этот фактор взаимосвязан со стилем и образом жизни. Можно говорить о том, что потребительское поведение молодежь рассматривает как свидетельство независимости от мира взрослых и принадлежность к своей референтной группе. Влияние пола на принятие потребительских решений по мнению студентов объясняется тем, что девушки более склонны переоценивать свои возможности в потребительском поведении и стремятся к тому, что не могут себе позволить материально.

Фактор рекламы студентами-маркетологами был добавлен в данный список только после вопроса модератора: «Если реклама не влияет на принятие решений в потребительском поведении, то для чего Вас учат этой специальности?». Студенты-психологи изначально поставили рекламу практически в самый конец списка факторов, влияющих на их потребительское поведение.

Исследование показало, что на вопрос о том, что они испытывают, принимая спонтанные решения о покупке, большинство студентов (66% опрошенных) ответили, что испытывают положительные эмоции, что покупка принесла им удовлетворение. Это можно объяснить тем, что главной целью потребительского поведения является получение положительных эмоций и удовольствия. Справедливость этого утверждения подтверждает и факт существования рекламы: когда под ее воздействием человек покупает, а затем употребляет товар по его назначению, то он удовлетворяет определенную потребность, испытывая удовольствие.

Потребитель покупает товары, услуги, а также всевозможные сведения для того, чтобы удовлетворять свои многочисленные физиологические и духовные потребности, и, следовательно, получать от этого удовольствие, наслаждение. Чем лучше вещь представлена в рекламе, тем больше она доставляет удовольствий. В идеале сама реклама также должна доставлять человеку удовольствие и радость, так как является неотъемлемой частью товара. Поэтому в лучших образцах рекламы мы видим красивых, уверенных в себе и жизнерадостных людей, великолепные интерьеры и пейзажи.

Покупка рекламируемого товара может стать так же средством эмоциональной разрядки потребителя. Особенно если этот товар предназначен женщинам. Эффект шопинга в значительной степени строится на концепции эмоциональности рекламы.

По мнению эксперта в области маркетинга - президента Центра бизнес-информации, социологических и маркетинговых исследований BISAM Central Asia, Гуревича Л.Я., в последние годы в мировом сообществе профессиональных исследователей рынка ведется полемика, суть которой в двух противоположных подходах к оценке последствий информационной пресыщенности современного потребителя. Сторонники первого подхода утверждают, что, владея огромной и разнообразной информацией, потребитель становится более рациональным. Их оппоненты настаивают, что, наоборот, потребитель, бессильный переварить нахлынувшую на него информацию все больше отдается во власть эмоций.

Результаты исследования рациональности показали, что студенты в своем потребительском поведении *стараются* мыслить и действовать здраво, то есть если говорить экономическим языком - стремятся максимально повысить собственную экономическую выгоду.

Заметна разница в соотношении типичного уровня рациональности на первом и на пятом курсах. Видимо, этот факт так же связан с тем, что более рациональная на их взгляд трата денег позволяет первокурсникам покупать модные вещи, показывающие их индивидуальность. Для первокурсников более характерен дефицит материальных средств, а желание покупать то, что хочется высоко, как на первом курсе, так и на пятом. При этом в выборке 1 курса практически отсутствует заниженный уровень рациональности, а на 5 курсе он характерен для 37% студентов. Можно говорить о том, что пятикурсники либо так и не научились рационально тратить деньги, либо с появлением личных финансов им хочется купить все: и нужное, и ненужное.

Выявление уровня готовности к риску показало, что типичная, то есть средняя готовность к риску у студентов на разных курсах примерно одинаковая (на 1 курсе – 50%, на 5 курсе – 40%). Это может говорить о том, что студенты ради того, чтобы быть модными или, наоборот, придерживаться своего собственного стиля, не всегда готовы принимать рискованные решения. При этом следует отметить, что к пятому курсу почти вдвое возрастает количество студентов, не готовых рисковать в своем потребительском поведении. Готовность студентов преодолевать неопределенные условия потребительского поведения может быть обусловлена сменой их приоритетов и ценностей.

Результаты исследования ценностных ориентаций студентов показало, что одной из ведущих ценностей для студентов-первокурсников является познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуального развития). Можно предположить, что учебная мотивация является доминирующей у студентов 1 курса – они пришли в вуз получать новые знания, обучаться новому делу, получать профессию. В качестве второй ценности, наиболее значимой для студентов, выступает общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей). Эти данные подтверждают, что студентам-первокурсникам важно показать свою индивидуальность и выделиться из группы. Третьей по значимости ценностью первокурсники называют материальную обеспеченность (отсутствие материальных затруднений). Важность материальной обеспеченности мы также можем объяснить актуальностью данного вопроса для студентов *как представителей* молодежи и чаще всего отсутствием возможностей получать стабильный доход. На пятом курсе набор наиболее значимых ценностей претерпевает изменения: на первом месте активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), что может быть связано с тем, что окончанием студентами обучения в вузе, у них появляются не только учебные интересы - расширяется круг знакомств, начинают появляться семьи или желание их завести, это приводит ко второй по значимости ценности - любовь и счастливая семейная жизнь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Далее по степени значимости располагается ценность здоровья, являющейся значимой для молодежи и населения в целом. Менее значимой, но обладающей высокой ценностью для студентов-пятикурсников является развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное

совершенствованию).

Выявление уровня субъективного контроля показало, что у студентов 1 курса преобладающим является экстернальный уровень субъективного контроля, у студентов 5 курса преобладает интринтернальный УСК.

Экстерналам характерно приписывание ответственности за происходящие в их жизни события внешним обстоятельствам. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей. В экономическом поведении, как мы предполагаем, такие студенты будут редко брать на себя ответственность за принятие потребительского решения. Скорее всего, они будут принимать решения и делать выбор на основе мнения окружающих, друзей и сверстников, по совету продавца. Для интерналов характерно приписывание результатов важных событий в их жизни собственным действиям. Они считают, что могут управлять этими событиями, и, таким образом, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Принимая потребительские решения интерналы, по нашему мнению, будут намного меньше доверять мнению большинства, опираться на моду и общепринятые нормы и традиции.

Проведенный анализ показал, что эмоциональная составляющая рекламы, позволяет производителям не только покорить целевую аудиторию, но и достигнуть значительных успехов в сбыте, повысить прибыль. Таким образом, воздействуя на незащищенную и неосознающую степень влияния молодежь, производители увеличивают свою выгоду. Рассмотрение данной проблемы с точки зрения педагогической психологии позволит разработать спецкурс, который даст возможность подготовить молодежь к такому воздействию и позволит студентам научиться выявлять факторы, воздействующие на их потребительское поведение и ранжировать их по степени влияния. Далее для каждого фактора, исходя из теории рекламы, будут разработаны рекомендации, которые смогут подсказать молодым людям как действовать в момент принятия решений в ситуации внешнего (уже осознанного) манипулятивного воздействия на них производителей и маркетологов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей. 10-е изд. / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2007. — 944 с.
2. Гуревич Л.Я. Так называемый «кризис маркетинга»: вызовы и ответы: <http://www.bisam.kz>
3. Медзуновская Н.С. Особенности изменения личностных отношений подростков под воздействием рекламы // дисс. канд. психол. наук, Москва, 2009
4. Сальников О.В. Мерчендайзинг: влияние эмоциональных факторов на принятие решения о покупке: www.ekonomic.narod.ru

Чугунова Е.С.,

*аспирант кафедры социальной психологии МГОУ
научный руководитель: д.психол.н., профессор Шульга Т.И.*

Психологические особенности лидерства студенческого актива

В настоящее время правительством нашей страны делается большой акцент на развитие такой социальной группы, как молодежь. Развиваются молодежные движения, проводятся проекты по выявлению и развитию «одаренной молодежи», основной целью

которых является развитие лидерского потенциала личности. Но достаточно мало уделяется внимания исследованию особенностей этой личности.

Проблема изучения лидерства студенческого актива является наиболее важной, так как именно молодежи в будущем предстоит решать сложные задачи в различных общественных сферах.

Согласно англо-язычной литературе лидер рассматривается как центральная фигура, интегратор групповых процессов и отношений (А. Бине, С. Дейч, Ч. Кули, Е. Мамфорд, Д. Паффер, Л. Л. Термен). По мнению Стогдилла, лидерство фактически выступает выражением однонаправленного влияния лидера на последователей, в ходе которого используются не прямые способы воздействия на людей, чтобы побудить их действовать в нужном направлении [1].

Одним из ранних пониманий феномена лидерства было описание с точки зрения выделения черт (качеств личности), которые позволяют говорить о позиции лидера (Гальтон, Р. Стогдилл; О. Тид; Э. Вигем; Дж. Доуд; Ф. Вудс; Э. Боргатта и др.). Вторым аспектом рассмотрения личности лидера берет истоки из ситуационного подхода (Дж. Хемфил; С. Джибб), где лидер – это индивид, который должен проявлять определенный набор качеств, причем эффективные в одних условиях качества могут не приводить к желаемому результату в другой ситуации. Другое крупное направление связано с исследованием стилей лидерства, т.е. способов взаимодействия лидера с группой, у истоков которого стоял немецкий ученый К. Левин, выделивший три управленческих стиля лидера: авторитарный, демократический и попустительский. Со временем эта концепция расширилась, включив в себя, в частности работы российских психологов (Журавлев 1979; Ревенко 1980; Русалинова 1980; Шакуров 1982) [2].

Несколько иной взгляд на проблему лидерства характерен для отечественной психологии. В отечественной социальной психологии преобладает рассмотрение лидерства не как обособленного феномена, а как одного из элементов групповой жизни. Проблемы лидерства касались многие исследователи. Среди них можно выделить работы Е.А. Аркина, П.П. Блонского, Д.Б. Эльконина, м.П. Феофановой, Р.Л. Кричевского, Р.Л. Дубовской, Л.И., Уманского, А.С Чернышева, А.В. Петровского, И.Г. Ярошевского, Т.В. Бендас и др. Отечественными исследователями лидерство рассматривается как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер – как субъект управления. Вместе с тем, упомянутые отечественные авторы указывают на известную относительность различий между лидерством и руководством, констатируя наличие взаимосвязи и взаимопроникновения этих феноменов. Несмотря на множество подходов к определению лидерства мы в своей работе считаем возможным придерживаться точки зрения Р.Л. Кричевского. В рамках его концепции лидерство рассматривается как преимущественно по своей природе феномен, основу которого составляет процесс межличностного влияния, разворачивающийся между лидером и последователями, в котором иницирующей групповые действия стороной выступает лидер. А руководство рассматривается как преимущественно как социальный по своей природе, в котором основу руководства составляют полномочия власти, при этом руководитель выступает носителем власти, иницирующим в дальнейшем процесс руководства [5].

Выделяя специфику молодежного лидерства, хочется отметить, что описание особенностей данного феномена достаточно мало освещено в научной литературе, но не выделить этот феномен как отдельный невозможно. Молодежь и внешне и внутренне отличается от других социальных групп [6]. Исходя из этого, разработка в области исследований молодежного лидерства является наиболее актуальной. Нами был проведен научный эксперимент по выявлению психологических особенностей лидерства студенческого актива. В эмпирическом исследовании принимали участие студенты, представители различных вузов Москвы и Подмосковья (МИРЭА, МИТХТ, МГОУ, ИМСГС,

РМАТ, МГУПИ, РЭА, МосГУ, МГУ, МГОУ, АСОУ, МУПОЧ «Дубна», РГУТиС, КИУЭС, МГОСГИ). Студенты являются авторами и организаторами различных творческих проектов, проходят предварительный отбор, принимают активное участие в лагерях студенческого Актива и проектах Российского Союза Молодежи и дополнительных образовательных программах «Ассоциации Менеджеров». Активно участвуют в общественной деятельности и мероприятиях вуза и различных других молодежных организациях.

В ходе исследования установлены различия высоких результатов студентов-активистов из Москвы способностей к лидерству ($P < 0,05$), коммуникативных и организаторских способностей, а так же преобладание самооценки, самоуважения себя, привлекательности, собственной симпатии, волевых качеств и большей экстравертированности студентов-активистов Москвы, это объясняется более позитивной «Я-концепцией», «образом Я» у студентов из Москвы по сравнению со студентами Подмосковья.

Описанные нами особенности подтверждены математической статистикой. В качестве методов исследования использовались анализ средних значений по выборке, контент-анализ, t-критерий Стьюдента.

Для изучения представлений студентов-активистов о качествах личности идеального, реального и себя как лидера использовалось мини-сочинение «Опиши лидера».

Результаты обработки мини-сочинения с помощью контент-анализа качеств личности «Идеального лидера»; «Реального лидера» и «Я-как лидер» показали следующее: всего по описаниям студентов-активистов было получено 113 качеств личности лидера.

С помощью контент-анализа 113 качеств были разделены на 6 групп:

1. Волевые качества.
2. Качества, связанные с пониманием человека.
3. Организаторские качества.
4. Качества, связанные с влиянием на другого.
5. Нравственные качества.
6. Лидерские качества.

У студентов-активистов Москвы и Подмосковья при описании себя как лидера мнения совпадают и выделяют такое качество, как ответственность.

Можно констатировать тот факт, что при анализе качеств личности выделяется тенденция приближения описания «Я-как лидер» и «Идеальный лидер», что свидетельствует о том, что студенты-активисты приближают себя к идеальному лидеру.

Анализ полученных данных позволяет предложить, что понимание студентами-активистами личности лидера связано с выделением таких качеств, как ответственность, сильная (воля, личность) и решительность.

Можно констатировать тот факт, что при анализе качеств личности выделяется тенденция приближения описания «Я-как лидер» и «Идеальный лидер», что свидетельствует о том, что студенты-активисты приближают себя к идеальному лидеру.

Факт совпадения описания себя как лидера по ряду качеств с идеальным лидером свидетельствует о завышении самооценки, мнения о себе, как о лидере, о высокой уверенности в себе как лидере. Это можно объяснить тем, что студенты-активисты прошли сложный предварительный отбор и, являясь участниками международного лагеря «Славянское содружество», автоматически причисляют себя к группе лидеров, по сравнению с остальными студентами.

Анализ позволяет сделать предположение о том, что такая ситуация способствует завышенному уровню притязаний, что дает студентам-активистам путь для собственного развития, некий плацдарм для реализации творческого потенциала и проявления себя, как лидера. Благодаря целенаправленной работе лагеря по различным направлениям деятельности (интеллектуальная, творческая, спортивная и т.д.), благодаря взаимобмену,

взаимообучению, защите проектов, заключению договоров о взаимном участии в проектах студенты осознанно причисляют себя к идеалу лидера.

Данное положение позволяет студентам выбирать более активные стратегии, реализовывать свои проекты, брать ответственность на себя за реализацию этих проектов. Мы предполагаем, что это дает им особенную уверенность в себе и будет способствовать реализации их личностного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. - СПб., 2009.
2. Платонов Ю.П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях, том 1,2. - СПб., 2007.
3. Дж.П.Канджеми, К.Дж.Ковальски, Т.Н. Ушакова Психология современного лидерства (американские исследования). - М., 2007.
4. Кричевский, Р.Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе.//Автор. дис...д. психол. н., 1985. - 26 с.
5. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. - М., 2007.
6. Панарин И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений. //Дисс... д.психол.н. – М., 2010.
7. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. - М., 1997.

Шульга Т.И.,

*доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной психологии МГОУ*

Межличностные отношения детей-сирот и семей в этнокультурной среде

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в организациях и на семейных формах воспитания имеют право на соблюдение этнических, религиозных, культурных, социальных и языковых обычаев ребенка. К сожалению, далеко не всегда в институтах социализации соблюдаются эти права. Организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в целом свою деятельность направляют на воспитание и обучения ребенка в русско-язычной среде. При этом он утрачивает свою этническую принадлежность, так как его никто не принимает, не учит родному языку и т.д.

Поэтому очень важно, чтобы принятие решения о помещении ребенка в специализированное учреждение и само такое размещение не должно быть связано с дискриминацией по половому, расовому, социальному, этническому или национальному признаку, по высказываемым мнениям, языку, собственности, религии, инвалидности, рождению или любому иному статусу ребенка и/или его или ее родителей.

При этом процедура и организация размещения, а также индивидуальный план опеки, включая периодический пересмотр вопроса о нахождении ребенка в учреждении, должен гарантировать соблюдение прав ребенка, особенно права ребенка быть услышанным; мнение ребенка должно учитываться в зависимости от возраста ребенка и его или ее степени зрелости.

Важно, чтобы любые меры по контролю и дисциплине, которые могут использоваться в специализированных учреждениях, включая меры, нацеленные на предотвращение нанесения вреда самому себе и другим, должны основываться на государственных нормах и утвержденных стандартах.

Семья ребенка должна по возможности быть вовлечена в планирование и организацию пребывания ребенка в учреждении. В случае, когда возврат ребенка в родную

семью невозможен, должны быть предусмотрены иные меры по опеке или продолжение пребывания в специализированном учреждении, с учетом желаний и нужд ребенка и непрерывности его или ее жизненного пути.

Исследователи выделяют достаточно большое количество факторов, оказывающих влияние на изменения деятельности системы учреждений для детей-сирот:

- демографический: материнский капитал, многодетность;
- политический: ускорение процесса деинституционализации («территория без сирот», волевое закрытие учреждений);
- генетический фактор и здоровье: ослабленное здоровье, дети-инвалиды (в среднем 13%; в регионах до 30%);
- миграционный фактор (приток мигрантов в Россию; отток благополучных семей из дальних регионов)
- геополитический фактор (последствия военных действий; разрушенная или недостаточная инфраструктура)
- конфессиональный фактор;
- этнический фактор.

При рассмотрении ряда факторов можно выделить особенности межличностных отношений, складывающихся при взаимодействии родителей, расширенной семьи и детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, в отдельных детских домах только небольшой процент детей передается на семейные формы. Например, Чукотский АО: 30% жителей составляют малые народы Севера. Детей нельзя передать на семейные формы воспитания и они остаются в детских домах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Мониторинг деятельности детских домов показал, что до 80% воспитанников детских домов проживают там длительное время от 7 до 10 лет. Изменилось и отношение родителей малых народов Севера к своим детям, живущим в детских домах:

- родители не навещают своих детей;
- стараются «вытолкнуть» в город.

В учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявлен недостаток национальных кадров, что приводит к забыванию национальной культуры, потере народных традиций. Отсутствует работа по формированию этнического самосознания, этнической самоидентичности.

В настоящее время организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей реализовывают новые функции в рамках государственной политики деинституционализации – устройства детей на семейные формы воспитания и вывод их из учреждений. Широкое распространение получила практика передачи детей из детских домов в семьи.

Подбор ресурсной семьи для приема ребенка-сирот. Ресурсность семьи – интегративный показатель, который был выведен в результате изучения эффективности осуществления замещающей семейной заботы. Он включает различные характеристики семьи на уровне структуры, семейных ролей, паттернов взаимодействия в актуальной семье и в истории семьи, ценностей и правил, а также индивидуальные особенности родителей, их возраст.

По результатам лонгитюдного исследования были выделены психологические характеристики ресурсных и нересурсных семей. Ресурсные семьи отличаются своей способностью и готовностью к изменениям на различных уровнях своего функционирования. На уровне структуры семьи в близкие отношения могут включаться новые члены семьи, в том числе и приемные дети. Властные отношения, ответственность могут распределяться в семье не в соответствии с жесткими привычными стереотипами, а

соответствовать ситуации в семье и потребностям ее членов. Важной является способность к открытым коммуникациям, иначе семья только зафиксирует привычку ребенка-сироты к запутанным сообщениям.

Показателем ресурсности являются способность к выражению и вербализации эмоциональных переживаний, наличие модели многодетности в истории семьи, позитивного опыта приема, ориентация на принятие ответственности и создание атмосферы безопасности в семье, ориентация на самооценку ребенка, определенный либерализм в отношении его достижений, способность поддерживать эффективные взаимоотношения с ее субъектами. К характеристикам семьи данного уровня можно отнести аффективную устойчивость родителей, умение регулировать собственное эмоциональное состояние, их интернальность, или стремление взять на себя ответственность за события, происходящие в жизни, ответственность и терпимость в отношениях, способность к контейнированию тревоги, активность жизненной позиции, позитивная самооценка (особенно у матери), интерес к нюансам отношений (особенно у отцов), ориентация на семейные интересы; возраст родителей (36—45 лет). Такие семьи, как правило, открыты к контактам со специалистами и становятся равноправными субъектами процесса сопровождения.

Семьи с низким уровнем ресурсности, нередко либо сопротивляются включению в процессы сопровождения, закрывают свои границы перед специалистами, либо становятся крайне зависимыми от помощи, используют ее как «психологический костыль». К подобным семьям можно отнести системы, которые находятся в ситуации стресса, обусловленного такими причинами, как эмиграция, смерть близкого человека, особенно ребенка, тяжелая болезнь членов семьи, развод или предразводное состояние. Сниженной ресурсностью обладают семьи, которые пытаются принять ребенка «на место» своего умершего.

Показатели ресурсности семьи:

- социально-демографические характеристики: дети не кризисного возраста, при наличии полной семьи стабильность брака не менее 5 лет;
- мотивация приема ориентация на самооценку ребенка;
- ожидания от приема: установка на постоянное размещение или длительные отношения, идентификацию с ребенком, положительный прогноз влияния ребенка на семью;
- социально-психологические условия семьи: структура семьи: подвижность и готовность системы к переструктурированию, включение в идеальную репрезентацию семьи будущих приемных детей;
- актуальное функционирование семьи: ролевая гибкость, отсутствие патологизирующих ролей в системе, открытые коммуникации, готовность к экзистенциальному партнерству, адекватность эмоционального компонента отношений к значимым людям (членам семьи) и самому себе, удовлетворенность качеством жизни семьи;
- история семьи: Наличие модели многодетности в истории семьи, позитивного опыта приема, переживание семьей цикла «пустое гнездо», «ожидание пустого гнезда»;
- ценности: приоритет семейных ценностей;
- материально-экономические условия: Удовлетворенность материальным положением семьи, экономическая мобильность, наличие в доме пространства для приемного ребенка;
- индивидуальные особенности членов семьи, их личное самочувствие и связи с социумом: ориентация на принятие ответственности и создание атмосферы безопасности в семье, высокий уровень самоконтроля у родителей, терпимость в отношениях, способность к «контейнированию» тревоги, позитивная самооценка (особенно у матери), интерес к нюансам отношений (особенно у отцов), способность к выражению и вербализации эмоциональных переживаний, а так же принятию и регуляции различных, в т.ч. и негативных, эмоциональных реакций, наличие социально - поддерживающей сети и способность к построению эффективных взаимоотношений с ее субъектами, позитивные

чувства, связанные с семьей и приемным ребенком, принятие ребенка любой этнической принадлежности;

- особенности, цели воспитания детей, опыт воспитания детей, в том числе и приемных: ориентация на разумную автономию, негативное отношение к физическим наказаниям, отсутствие опыта жестокого обращения в анамнезе родителей, адекватный контроль за деятельностью детей, согласованность воспитательных воздействий родителей, определенный либерализм в отношении достижений ребенка.

Недостаточно ресурсные семьи:

1. наличие в семье в последние два года психотравмирующей ситуации (смерть близких, особенно, детей, наличие в семье больного в терминальной стадии, развод, предразводное состояние, эмиграция и т.д.);
2. стремление принять ребенка «на место» умершего ребенка, то есть поиск ребенка того же пола и возраста;
3. пребывание матери в декретном отпуске, наличие в семье ребенка в возрасте до трех лет;
4. наличие в семье ребенка, приемного или кровного, одного пола и возраста с приемным.

Исследования Семьи Г.В. (2010г.) позволили выделить ряд сложностей в защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при передаче их на воспитание в семьи граждан.

В Республике Дагестан специалисты по защите прав детей столкнулись со случаями нежелания усыновления ребенка гражданами с исламским вероисповеданием. Это связано с тем, что основной причиной запрещения законного усыновления в Исламе (в соответствии с Шейхом Юсуфом аль-Карадави) является то, что он рассматривает этот способ усыновления как фальсификацию естественного порядка и действительности. С этим может быть частично связана и низкая доля числа усыновленных детей в СКФО – 4% от всех усыновленных в России.

С другой стороны, принять ребенка, лишеного родителей и родственников (сироту или подкидыша) под свою опеку (опекунство аль-Кафала), обеспечив ему воспитание и образование, является весьма достойным поступком в Исламе. В Чеченской Республике, в Р. Ингушетия 90% детей, оставшихся без попечения родителей, устроены в семьи своих родственников, также высок этот показатель и в других республиках (КБР, КЧР, Р. Дагестан).

Анализ причин лишения родительских прав показал, что в республиках с населением, исповедующим ислам, на первое место выходят добровольные отказы от детей (в России в целом на первом месте – пьянство, наркомания, жестокое обращение). В соответствии с традициями ислама женщина, оставшаяся без мужа с ребенком при вступлении в новый брак, пишет отказ от ребенка, и оставляет его на попечении родственников мужа (при их отсутствии – на своих родителей или родственников) или оставляет ребенка им без оформления соответствующих документов. В Р.Ингушетии, например, женщину, написавшую отказ, лишают родительских прав и ребенка в соответствии с законом передают на воспитание в семью родственников.

В соответствии с действующим законодательством отказ не является правовым основанием, она должна дать письменное согласие на усыновление такого ребенка или установление над ним опеки/попечительства родственником.

Полученные данные исследований, проводимых в рамках программы «Мониторинг семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» Минобразования и науки РФ позволил разработать ряд программ повышения квалификации специалистов, осуществляющих защиту прав детей. Программы рассчитаны на повышение профессиональных компетенций, направленных на практическое решение следующих вопросов:

- умение анализировать социальные ситуации по защите прав воспитанников и разрабатывать конкретные способы их решения на основе межведомственного взаимодействия;
- знание и анализ нормативно правовой базы организации работы по защите прав и законных интересов воспитанников и лиц из их числа в условиях реализации политики деинституционализации при межведомственном взаимодействии;
- овладение технологиями оказания помощи по защите прав воспитанников и их сопровождении;
- овладение навыком организации сопровождения воспитанников при нарушении их прав
- овладение умением просчитывать риски в профессиональной деятельности с минимизацией последствий для воспитанников при защите их прав,
- на основе знаний общей, возрастной, социальной и педагогической психологии, социальной педагогики, а также рискологии строить межведомственное взаимодействие при защите прав воспитанников интернатных учреждений и лиц из их числа и их сопровождение.

Развитие личности специалистов при межведомственной работе по защите прав воспитанников предполагает:

- осознание специалистами необходимости собственного роста в овладении профессиональными компетенциями;
- освоение рефлексии как способа эффективного личностного роста;
- овладение умением создавать команду и работать в ней, способствуя созданию творческого развития личности каждого специалиста;
- овладение экспертной деятельностью, направленной на защиту прав воспитанников интернатных учреждений;
- развитие умения строить взаимоотношения и общение с разными воспитанниками интернатных учреждений и лиц из их числа по защите их прав и при сопровождении.

Специалисты, работающие в органах опеки и попечительства должны четко представлять особенности детей разных национальностей.

Ребенок из иной этнической семьи обнаруживает себя по внешнему виду, одежде, манере общаться. Достаточно часто он имеет набор специальных языковых выражений, неуравновешенности психики, выражающейся в неадекватной реакции, замкнутости, агрессивности, озлобленности, отсутствии интереса к любому виду обучения и т.д. Поведение ребенка и его внешний вид говорят не только о его проблемах, но и вызывают о помощи. Но вместо помощи окружение ребенка реагирует на него отторжением, разрывом отношений, подавлением или угнетением его. В итоге ребенок сталкивается с непониманием окружающих, неприятием и оказывается в еще большей изоляции. Он озлобляется, ожесточается, замыкается, становится агрессивным и т.д. Возраст ребенка может быть разным, но проблемы детей приблизительно одинаковы. Степень же их проявления оказывается также разной. Внимание специалиста должно быть сосредоточено на проблеме конкретного ребенка и путях ее преодоления, а не на возрастном факторе, который тоже учитывается, но не является главным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Семья Г.В. Анализ ситуации в России по реализации защиты прав подростков и молодежи из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. // Сб. материалов научно-практической конференции «Ответственное материнство и отцовство: современные технологии, проблемы, перспективы. (28-30 октября 2010 года) – Краснодар, 2010.
2. Шульга Т.И. Технологии работы с неблагополучной семьей. // Сб. материалов научно-практической конференции «Ответственное материнство и отцовство: современные технологии, проблемы, перспективы. (28-30 октября 2010 года). – Краснодар, 2010.

РАЗДЕЛ 3.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Булгаков А.В.,
доктор психологических наук, профессор,
декан факультета психологии МГОУ*

Психология этнокультурного образования: теоретические, организационные и методические проблемы

Наука и практика в современном российском гуманитарном пространстве, к сожалению, чаще находятся в разных плоскостях, имеют мало линий пересечения, порой это отдельные дисперсно расположенные точки, не представляющие целостной мозаичной картины. Именно так обстоят сегодня дела с проблемой этнокультурного образования. Анализ диссертационных исследований, размещенных в базе данных (96 диссертаций, из них 16 докторских) РГБ 2000-2011 г.г. показывает превалирующий интерес к проблеме этнокультурного образования у ученых педагогов. В среднем это 80-82% от всех проведенных исследований. Здесь и обоснование комплексных образовательных программ, на основе какого-то отдельно взятого феномена (патриотическое, физическое воспитание, обучение языку, на традициях, формирование духовно-нравственных ценностей и др.) в общей системе школьного, высшего профессионального образования по многим специальностям, связанных с работой с людьми. Преимущество – 90%, что, безусловно, верно, здесь отдается учителю и преподавателю.

Главной целью этнокультурного образования является сохранение и дальнейшее развитие этнической идентичности (СЭИ). Этнокультурное образование при правильном его построении и организации способно целенаправленно и эффективно воздействовать на основные компоненты структуры СЭИ. Прежде всего, на когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства).

Психологи по разным причинам недостаточно много занимались данной проблематикой. В основе такого положения лежат как общие противоречия педагогической практики и психологической науки, так и противоречия специфические, междисциплинарные, где психология может выступить методологической основой их решения. Стали общепринятыми в гуманитарных науках понятия: этническая идентичность (например, психологические исследования Солдатовой Г.В.), межкультурное взаимодействие (Булгаков А.В.), поликультурная среда (Ясвин В.А.), толерантность (Асмолов А.Г.) и др.

Совмещать несовместимое – важный принцип постмодернистского видения в современной науке. В психологической концепции этнокультурного образования это часто слабо отрефлексированное научное знание и эффективные навыки профессионального психолога, являющиеся скорее искусством, чем наукой. Но такова тонкая ткань межэтнических отношений, здесь надо совмещать холодный скальпель современных психолого-педагогических технологий с теплотой душевных рук, понимающего и принимающего психолога профессионала. В науке не надо создавать надуманные конструкты-монстры, непонятные для пользователей, в качестве которых сегодня на равных выступают личность, государство, общественные объединения. Важно идти от практики в науку, от науки к практике, вносить коррективы и возвращать вновь и вновь к этому вечному

процессу, имея главную цель – гармонизацию межэтнических отношений. К, сожалению, нужно признать, что этнокультурная проблематика актуализируется, как правило, тогда когда исчерпаны ресурсы честного и прозрачного управления, а вступают в действие манипулятивные технологии воздействия.

Психологическая концепция этнокультурного образования – это совокупность исходных теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений о содержании, методологии и методике его изучения, основных закономерностях, принципах и механизмах, социально-психологических и психолого-педагогических путях, средствах и технологиях оптимизации образовательного процесса. Основная цель разработки концепции заключается в использовании психологических детерминант как ресурса для повышения эффективности образования по сохранению этнической идентичности.

При разработке концепции мы опирались на традиционную для отечественных психологических исследований схему, Применительно к этнокультурного образования наиболее существенными, по нашему мнению, являются следующие группы условий или интерпсихологических детерминант: социальные, социально-психологические, материальные, организационные. К субъективным условиям или интрапсихологическим детерминантам относят особенности образовательной среды. Особую группу детерминант составляют метапсихологические детерминанты, отражающиеся в межличностных, межгрупповых взаимодействиях, носящих ярко выраженное этнопсихологическое содержание.

Объяснить сложное взаимодействие групп детерминант этнокультурного образования позволяет представление Князевой Е.Н. и Курдюмова С.П. (1992) о структуре-аттракторе: «если система (среда) попадает в поле притяжения определенного аттрактора, то она неизбежно эволюционирует к этому относительно устойчивому состоянию (структуре)».

В качестве таких структур-аттракторов в предлагаемой концепции выступают вполне определенные дескрипторы образовательной среды для студентов конкретных этнических групп. Со структурой-аттрактором СЭИ связаны, во-первых, возможность проективного отношения к будущему состоянию образовательной среды вуза через выявление видов образовательной среды вуза, построения типологий личности студентов, разработки программы сопровождения. Во-вторых, новый тип детерминизма самоорганизующихся процессов – детерминизме «на множестве альтернатив», когда «управление теряет характер слепого вмешательства методом проб и ошибок или же упрямого насилования реальности, опасных действий против собственных тенденций систем, и строится на основе знания того, что вообще возможно на данной среде» (Курдюмов С.П.). Детерминизм «на множестве альтернатив» делает необходимым некоторый выбор со стороны руководства вузов, где обучаются студенты этнических групп. При этом сам выбор может осуществляться бессознательно, вне осмысленного отношения к разворачивающемуся эволюционному процессу этнокультурного образования. Сознательный подход к этому явлению требует целесообразного структурирования взаимодействий субъектов образовательного процесса, их социальных функций, соответствующего выстраивания жизнедеятельности этнических сообществ студентов «под цель», т.е. создание мировоззренческой платформы «формирование цивилизованной личности профессионала» и принятия некоторых принципов системного мироотношения. Вне этого подхода проявление структуры-аттрактора неизбежно будет носить стихийный и во многом противоречивый характер.

Принципы изучения проблемы можно объединить в три основных группы: 1) принципы нацеленные на изучение личности и профессионализма; 2) принципы традиционно применяемые в ходе этнопсихологического исследования; 3) специфические принципы используемые в этнопсихолого-педагогическом исследовании для изучения и управления психологическими явлениями в поликультурной, многонациональной образовательной среде. Принципы изучения и управления СЭИ в образовательной среде вуза

позволяют сформулированные *стратегию этнопсихолого-педагогического исследования*, находящемся на пересечении этнопсихологии и педагогической психологии в их традиционном понимании.

Базовым положением стратегии исследования является разработанные в отечественной психологии представления о компонентах структуры личности как многоуровневой системы отношений с различными сторонами реальности (Мясищев В.Н., 1957; Рубинштейн С.Л., 1989; Асмолов А.Г., 1990), в которой выделяются 1) интерпсихологические (внешне обусловленные, связанные с социальным контекстом) и 2) интрапсихологические или внутренне обусловленные, присущие самой личности (Ананьев Б.Г., 2001), а также 3) метапсихологические, связанные с воздействием личности на других людей (Петровский А.В., 1982).

Таким образом, нами теоретически обоснованы построение концепции, принципы изучения и управления СЭИ студентов в образовательной среде вуза.

Данный подход реализован в разработанном положении о международном консорциуме образовательных учреждений и общественных организаций, реализующих комплексную программу «ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ НА 2010-2015 ГОДЫ».

1. Обоснование необходимости разработки Программы

Предлагаемая Комплексная программа «Этнокультурное образование российских немцев на 2010-2015 годы» (далее Программа) логически продолжает позитивную тенденцию деятельности Международного союза немецкой культуры (МСНК) по сохранению и дальнейшему становлению этнической идентичности российских немцев.

1.1. Необходимость разработки. Основными предпосылками ее реализации являются:

– дефицит в российско-немецком общественном движении профессиональных кадров в областях социально значимых профессий в следующих областях образования: гуманитарное (культурология, психология, история), социальное (социальная работа, организация работы с молодежью), педагогическое (учитель немецкого языка), культура и искусство (социально-культурная деятельность);

– существующий, но часто нереализованный в организационных формах работы МСНК, интерес студенческой молодежи из числа российских немцев других направлений профессиональной подготовки к культуре, истории, языку своего народа;

– внимание высших учебных заведений как к сотрудничеству с российско-немецкими общественными организациями, так и к подготовке высококвалифицированных специалистов, ориентированных на профессиональную деятельность в этнокультурной сфере;

– накопленный опыт проведения подобных проектов, основанных на взаимодействии с вузами (совместный проект с Негосударственным образовательным учреждением «Московский гуманитарный университет» в 2000-2007 г.г., реализованный по схеме: колледж + вуз);

– необходимость развития сотрудничества МСНК с государственными вузами, имеющими высокий рейтинг в России, осуществляющими инновационное профессиональное образование европейского уровня;

– качественно новый подход к профессиональной ориентации, подготовке и переподготовке специалистов для работы в этнокультурных организациях российских немцев.

1.2. Основная идея Программы – сохранение и дальнейшее развитие этнической идентичности российских немцев на основе организации 3-х уровневое этнокультурное образование российских немцев, составной части поликультурного образования граждан РФ:

- 1) реализация программ высшего профессионального образования, включающих этнокультурный компонент;
- 2) обучения в аспирантуре и докторантуре, проведение научных исследований по этнокультурной проблематике;
- 3) краткосрочного и долгосрочного повышения квалификации, включая профессиональную переподготовку с присвоением дополнительной квалификации «Специалист по этнокультурному образованию».

Программа осуществляется специально созданным Консорциумом вузов на основе действующего законодательства об образовании Российской Федерации, уставов образовательных учреждений, подписавших договоры о сотрудничестве между членами Консорциума и МСНК.

Консорциум является открытым сообществом образовательных и общественных организаций.

1.3. Главный акцент Программы сделан на 1) систему подготовки и переподготовки кадров для общественных объединений российских немцев и развития их самоорганизации, разработку учебно-методической базы; 2) расширение сети вузов целенаправленно использующих этнокультурные компоненты образования, разработку учебников и учебных пособий по немецкому языку, культуре и истории российских немцев.

1.4. Главная цель программы – создание оптимальных условий для повышения образовательного уровня российских немцев, лежащего в основе построения их успешной профессиональной карьеры на территории Российской Федерации, что приведет к сохранению этнической идентичности в условиях дисперсного проживания.

1.5. Главная задача в реализации Программы состоит в разработке и реализации образовательных программ: немецкий язык, социальная работа, социально-культурная деятельность, межкультурная коммуникация, этнография, этнология, психология и др. в соответствии с потребностями МСНК.

2. Консорциум вузов как главный инструмент реализации Программы

2.1. На уровне государства и региона

– Партнеры консорциума являются проводниками межправительственных соглашений и договоров между Россией и Германией в области образования, науки и культуры.

– Вузы-партнеры обязуются разработать и реализовать образовательные программы по согласованию с МСНК в соответствии с целями и задачами настоящего положения.

– Вузы-партнеры являются участниками сетевого образовательного сообщества (сетевое образовательное учреждение), которые имеют право делегировать полномочия каждому из партнеров выдавать документы государственного образца на основании свидетельств о подготовке, переподготовке кадров, выданных каждым из вузов-партнеров.

– Вузы-партнеры должны соответствовать рейтингу образовательных учреждений в разделе «международное сотрудничество» в соответствии с требованиями Министерства образования и науки РФ.

– Вузы-партнеры отрабатывают технологии сетевого взаимодействия, апробируют разработанную комплексную модель этнокультурного образования (организационный, управленческий, содержательный, технологический, психолого-педагогический компоненты) с целью экстраполяции модели на другие этнические группы и регионы с учетом их специфики и потребности.

2.2. На уровне собственно вуза

– Привлечение дополнительного контингента обучающихся как по основным образовательным программам, так и программам дополнительного профессионального образования.

– Возможность привлечения дополнительных финансовых средств, за счет участия в международных, федеральных, региональных проектах в качестве партнеров.

– Возможность обмена учебными программами, планами, учебно-методическими материалами по соответствующим направлениям профессиональной подготовки.

– Научный обмен, проведение кросскультурных исследований, издание результатов исследований в научных журналах вузов партнеров, поддержка при защите диссертационных работ и т.п.

– Совместное позиционирование вузов-партнеров по этнокультурной проблематике в различных областях научного знания

2.3. На уровне личности студента

– Сохранение исторической памяти своего народа, языковой культуры, этнической идентичности российских немцев, формирование профессионально-личностной компетентности специалиста.

– Доступность и непрерывность образования на протяжении всей жизни в поликультурной образовательной среде, смоделированной на этнокультурных принципах.

– Конкурентоспособность молодых специалистов на современном постоянно меняющемся рынке труда.

2.4. На уровне общественных организаций

– Подготовка кадров для работы в общественных организациях, владеющих современными технологиями работы с различными категориями российских немцев.

– Формирование положительного имиджа общественной организации, организующей свою деятельность на основе научно обоснованных инновационных подходов

– Позиционирование среди других общественных организаций этнических сообществ как наиболее самоорганизованная, социально ответственная, надежная при выполнении взятых на себя обязательств общественная организация.

3. Цели и задачи Программы

3.1. Стратегические цели

– Сохранение и укрепление этнической и культурной идентичности немецкого национального меньшинства в России как самобытной народной группы.

– Подготовка кадров для дальнейшего развитие самоорганизации российских немцев, как представителей этнического меньшинства, реализация принципа «Помощь для самопомощи». Целенаправленное участие в решение главных кадровых проблем: 1) острой нехватки лидеров среди российских немцев; 2) опасность ассимиляции.

– Активизация работы с молодежью на основе усиления в содействии обучению в сферах образования, культуры, и социальной сфере, что послужит самосохранению немецкого меньшинства и принятию молодежью на себя руководящих и управленческих функций, в результате прогнозируется более высокий уровень присутствия российских немцев как этнической группы в многонациональном контексте регионов проживания.

– Оптимизация работы центров немецкой культуры, повышение эффективности мероприятий по изучению немецкого языка и межкультурного взаимодействия.

3.2. Задачи Программы

– Реализация Консорциумом как сетевым образовательным сообществом (см. п. 2.1.) 3-х уровневого этнокультурного образования в соответствии с лицензионными требованиями Министерства образования РФ, нормами учебной и методической работы Консорциума. Уровни этнокультурного образования: 1) программы высшего образования и 2) обучения в аспирантуре и докторантуре с учетом этнокультурной специфики российских немцев, 3)

специально разработанные программы повышения квалификации преимущественно в сфере гуманитарного, социального, педагогического образования, экономики и управления в соответствии с потребностями МСНК.

- Разработка, апробация и внедрение современных образовательных и социальных технологий, имеющих этнокультурную направленность.

- Оказание образовательных услуг гражданам других государств ближнего и дальнего зарубежья из числа этнических немцев.

- Патентование разработанной Комплексной программы, франшиза программы для этнических групп и национальных меньшинств России и Евросоюза.

4. Основные принципы и приоритеты Программы

4.1. Программа базируется на *принципах*, определенных Конституцией Российской Федерации; Законами Российской Федерации "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", "О языках народов РФ"; Концепцией государственной национальной политики Российской Федерации; Концепцией модернизации российского образования на период до 2015 года; Национальной доктрины образования в Российской Федерации (на период до 2025 года), Проектом концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации (2010).

4.2. Программа имеет определенные приоритеты. *Приоритетными признаются:*

- развитие межнационального взаимодействия как фактора стабилизации гражданского общества в поликультурном пространстве России;

- формирование историко-культурной идентичности в полиэтничном российском обществе;

- развитие этнокультурной системы образования как важнейшего института сохранения и развития этнической идентичности российских немцев;

- развитие немецкого языка;

- подготовка молодежи из числа российских немцев по социально значимым направлениям высшего профессионального образования, способствующим оптимальной адаптации к условиям жизнедеятельности в РФ.

5. Механизм реализации и контроля за выполнением Программы

- Создание и обеспечение деятельности Координационного совета консорциума в составе уполномоченных представителей партнеров. Руководство советом возлагается на избираемого открытым голосованием Председателя на 1 год. Председатель осуществляет контроль за своевременностью и качеством проводимых консорциумом мероприятий; представляет интересы консорциума перед государственными, общественными и международными организациями; по мере необходимости созывает внеочередные совещания Совета.

- Ежегодная информация руководства МСНК в Министерство регионального развития РФ, Министерство внутренних дел Германии.

- Информирование региональных общественных организаций российских немцев на конференциях, семинарах, учебно-методических мероприятиях и т.п.

- Освещение реализации Программы в средствах массовой информации, использование возможностей информационного портала Rusduetsch, издательства "МСНК-пресс" и других ресурсов партнеров.

- Проведение мониторинга по проблемам этнокультурного образования.

- Проведение совещаний уполномоченных представителей вузов-партнеров совместно с руководством МСНК о ходе реализации программы (не реже 2-х раз в год).

6. Ресурсное обеспечение Программы

Реализация Программы предусматривает использование средств бюджета МСНК, грантов Министерства регионального развития РФ, Министерства внутренних дел Германии,

грантов полученных консорциумом вузов от участия в международных, федеральных и региональных конкурсах.

7. Оценка эффективности осуществления Программы

Эффективность выполнения Программы будет измеряться следующими параметрами согласованными с МСНК.

7.1. Количественные:

- рост числа вузов – членов консорциума, осуществляющих Программу;
- рост числа основных программ высшего профессионального образования с этнокультурным компонентом образования и числа обучающихся по ним, увеличение числа студенческой молодежи, представителей общественности, вовлеченных в процесс этнокультурного образования в вузах консорциума;
- рост числа программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации по проблематике этнокультурного образования;
- увеличение числа дипломированных специалистов по немецкому языку, культуре и истории российских немцев, социальных работников, психологов, менеджеров, владеющих этнокультурной компетенцией;
- рост количества студенческих творческих коллективов, развивающих национальную культуру российских немцев;
- рост научных исследований выполненных на материалах российских немцев;
- выпуск учебной литературы на немецком языке, а также литературы региональной тематики на русском языке, обеспечивающих выполнение учебных планов Программы;
- улучшение материально-технического оснащения институтов и факультетов вузов, реализующих этнокультурное содержание образования;

7.2. Качественные:

- улучшение качества преподавания немецкого языка, культуры и истории российских немцев, специфических этнокультурных аспектов в профессиональной деятельности социальных работников, психологов, менеджеров с участием экспертов вузов-партнеров консорциума;
- качество размещения на Интернет-ресурсах вузов-партнеров информации о деятельности настоящего консорциума и реакция заинтересованных абитуриентов, студентов, аспирантов и др.

Вывод, *самое главное*, в целом для активизации сохранения этнической идентичности российских этнических групп необходима система работы. Система, объединенная единым замыслом, реализуемая заинтересованными компетентными людьми, система воздействующая на выявленные потенциально активные группы. Такая работа нами успешно проводится с немцами, евреями, белорусами России. Мы открыты к взаимодействию. Опыт работы будет обобщен на нашей конференции, положен в основу реализации магистерской программы «Психология межгрупповой адаптации».

В заключении хочу высказать слова благодарности участникам исследования и подготовки программы этнокультурного образования российских немцев: профессору МГОУ Е.Орловой, доцентам МГОУ Е.Киселевой, Н.Колесник, профессору ОГУ им. Ф. М. Достоевского Т. Смирновой, доценту ОГУ им. Ф. М. Достоевского В.Исерс, профессору ПГЛУ Т. Янукян. Хочу отметить работу директора Бреховской малокомплектной сельской школы Егоровой Н.М. по изучению и оптимизации межгрупповой адаптации учащихся из семей этнических мигрантов и местных жителей, пожелать ей успешной защиты кандидатской диссертации. Надеюсь на плодотворное научное сотрудничество с коллегами из Белоруссии в рамках взаимодействия психологов союзного государства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2007. №3. с. 71-84.
2. Булгаков А.В. Результаты мониторинга и оценки эффективности проводимой работы по изучению немецкого языка для российских немцев (июль-октябрь 2009 года). //Актуальные вопросы изучения и преподавания немецкого языка: Язык как основа сохранения и развития идентичности российских немцев: Материалы международной научно-практической языковой конференции. Москва, 28 октября – 01 ноября 2009 г. М.: «МСНК», 2010. – С. 81-91.
3. Национальный состав и владение языками, гражданство. // Всероссийская перепись населения 2002 года. Федеральная служба государственной статистики, Том 4. М., 2004.
4. Немцы России: общественные организации, учреждения и партнеры: Справочник. М.: Международный союз немецкой культуры, 2008.
5. Орлова Е.А., Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Концепция психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска в образовательной среде. М.: ООО «Диона», 2008.
6. Паниотто В.И., Максименко В.С. Количественные методы в социологических исследованиях. Киев: Наукова думка, 1982.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования. Монография. М.: Прометей, 2004.
8. Шнейдер Л.Б., Вальцев С.В. Социально-психологические особенности национального менталитета. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2009.

*Волков Б.С.,
кандидат биологических наук, профессор кафедры психологии развития
и профессиональной деятельности МГОУ
Садомова Н.Е.,
соискатель кафедры общей и педагогической психологии МГОУ*

Рефлексивные действия воспитателя при решении проблемных ситуаций

В настоящее время многие авторы (Алексеев А.Г, Давыдов В.В., Елизарова Н.В Ладенко И.С., Маркова А.К., Цукерман Г.А. и др) занимаются проблемами рефлексии.

В активной жизненной позиции человека большое значение имеет личностное профессиональное саморазвитие и самореализация. В реализации этого важным становится формирование и развитие рефлексивной позиции человека. Это позволяет сформировать личность будущего специалиста, глубоко и серьезно разбирающегося в новых тенденциях развития современного производства. Сформировать личность, имеющую свои собственные суждения и точку зрения на изменения, происходящие в обществе.

В настоящее время в условиях конкуренции, в быстро изменяющемся мире важно уметь быстро учиться и переучиваться. Важно:

-понимать смысл предстоящей работы; уметь самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи; продумывать способы их осуществления; интеллектуально, творчески саморазвиваться и др. Для осуществления этого необходимо хорошо развитые рефлексивные умения.

Все, что познает и делает воспитатель, он должен знать для чего это надо, и как это приложить в практической деятельности.

В психологии понятие рефлексии получило множество трактовок, Выделим: 1) рефлексия - как размышление о своем психическом состоянии, как склонность

анализировать свои переживания; Позволяет осознать свою индивидуальность. 2) рефлексия — как исследование познавательного акта; мышление человека, направленное на осмысление собственных предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и метода;

Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности — ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и тому подобное.

Рефлексия помогает воспитателю сформулировать результаты, скорректировать цели, дальнейшей работы, свой образовательный путь. Рефлексия позволяет ставить себе вопросы и отвечать на них: что я делаю? как я делаю? почему я делаю? С помощью рефлексии воспитатель приобретает способность обосновывать собственное поведение. осознавать свои потребности, чувства, мысли, понимать себя и видеть себя глазами других.

Признаками развитой рефлексии выступают: осознание особенностей своей личности, независимость от прошлого, ориентация в настоящем и будущем, способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий, выйти из затруднительной ситуации, активно вмешаться в то, что происходит. Воспитатель, владеющий рефлексией, многократно проигрывает в уме собственную тактику поведения и поведение партнера по деятельности, легко изменяет свой образ действий в случае необходимости

Если перед воспитателем возникает потребность осознать смысл действий, то осуществляется так называемый «рефлексивный выход»? Это выход за пределы деятельности с целью выстраивания ее смыслов. Причиной «рефлексивного выхода» является факт неудавшейся деятельности воспитателя: либо он получает не тот продукт, который хотел; либо не может найти нужный материал; либо вообще не может осуществить необходимые действия.

В каждом из этих случаев воспитатель ставит перед собой (и перед другими) вопрос: почему у него не получилось желаемое и что нужно сделать, чтобы все-таки получилось то, что он хочет?

Для ответа на этот вопрос воспитатель должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию, внешнюю по отношению к прежней. И, затем, прорефлексировать будущую, деятельность.

Понятие рефлексии шире простого осознания. Как бы ни определялась рефлексия, она предполагает некоторое обдумывание осознанного личного опыта (опыта мышления, действия, поведения в мире и т. п.).

Рефлексивные умения воспитателю необходимы: 1) для решения педагогических задач, так как неотрефлексированная практика бесполезна, ведет к застою. Например, воспитатель провела исследование методом социометрии («Поздравь товарища») и выявила, что Петя в группе является отвергаемым. Прорефлексировав ситуацию, воспитатель выделила несколько способов решения данной ситуации.

A1. провести индивидуальную коррекционную работу с Петей, в результате которой, допустим, будут выявлены и устранены причины неприятия мальчика сверстниками.

A2. провести беседу с детьми на тему «Дружба», обсудить какие качества личности привлекают или отталкивают людей друг от друга и почему.

В результате чего воспитатель может косвенно изменить отношения между детьми.

A3.изучить ряд причин неприятия Пети со стороны сверстников.

A4.беседуя с Петей, выделить его качества, на которые сверстники могут положительно оценивать, а значит его принимать.

На первый взгляд, все рассмотренные способы и результаты приемлемы, но в зависимости от микроклимата в группе или ряда других причин способ A1 может не дать желаемого результата А способ A4 за счет обнародования детям положительных качеств Пети, его хороших умений что-то делать, поможет его оценить и принять. Воспитателю

важно проанализировать все плюсы и минусы и выбрать тот способ и предполагаемый результат, который наиболее уместен в сложившихся обстоятельствах. 2) Рефлексия помогает воспитателю решать вопросы управленческого взаимодействия: адекватного понимания и целенаправленного регулирования мыслей, чувств и поступков детей;

Основной признак возникновения сложной ситуации между воспитателем и детьми -- противоречия. Противоречия возникают в связи с целью, которую ставит воспитатель, и целью, которую преследуют дети. Вот почему так важно, чтобы воспитатель владел техникой рефлексии. Рефлексивное умение позволит снизить число ошибок, в оценке поведения детей 3) Рефлексия воспитателя для проектирования личной и коллективной деятельности ребенка, когда разрабатываются коллективные воспитательские мероприятия и личный вклад каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей и возможностей продвижения и развития;

4) Рефлексия воспитателя для осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования педагогической работы по программе ДООУ. 5) Рефлексия воспитателя для профилактики, предупреждения «профессионального выгорания» в повседневной деятельности

Чем хуже интеллектуальная и практическая готовность воспитателя к профессиональной деятельности в ДООУ, тем раньше наступает деформация личности и психологическое выгорание. Рефлексивная деятельность воспитателя дает ему возможность избежать психологического выгорания. 8) Рефлексия для самоанализа Я-концепции, проникать в свой собственный внутренний мир; 9) Рефлексия воспитателя для потребности в самообразовании, самореализации, самосовершенствовании;

(каких знаний мне не хватает.) Проводить анализ только что выполненных работ с детьми. Что получилось, а что-нет. И что нужно сделать, чтобы в следующий раз был успех. Рефлексия для осмысливания своего опыта, творческой деятельности. Только в рефлексивной позиции по отношению к своему опыту воспитатель может осознать степень своего незнания. Это исходное условие для развития своей личности.

Рефлексивные умения позволяют воспитателю совместить высокие истины, нравственные ценности в своем мироощущении и мировоззрении Рефлексивные умения, не могут компенсировать какие-либо иные знания, умения и навыки.

В работе воспитателя невозможно создать универсальный справочник с уже готовыми рецептами на все случаи жизни

Поэтому в работе воспитателя, основным, должен быть рефлексивный подход, так как именно он отражает специфику его профессиональной деятельности.

Изучая: Какие виды педагогической ситуации характерны более всего в работе воспитателя? Выясняется, что это те, которые возникают:

по ходу выполнения детьми заданий на занятиях или в процессе свободной деятельности; по поводу нарушения правил поведения; ситуаций в сфере эмоционально-личностных отношений между взрослым и ребенком

Алгоритм рефлексивных действий может быть таким:

1. Записать ситуацию, затем в форме прямой речи ответить на вопрос: «Что я мог(ла) бы сказать ребенку в этой связи?». Формулировка дает возможность анализировать собственные высказывания и поведение.

2. Затем: соотнести каждое записанное предложение с одним из шести видов взаимодействия («репрессивные меры», «игнорирование ситуации», «ролевое взаимодействие», «выяснение мотивов», «стимул изменить собственное поведение»).

Тогда появится возможность увидеть соотношение общения - продуктивного или непродуктивного

Напомним, что к непродуктивным относят репрессивные меры, так называемое «игнорирование ситуации» и «ролевое взаимодействие. (Не решает задач)

3. Выбрать продуктивный (подходящий) способ для решения ситуации и подобрать необходимые слова. *Продуктивные способы взаимодействия* создают между субъектами отношения долгосрочные, положительные, способствующие их личностному росту. Что относят к продуктивным способам? Речь идет о «рефлексии», «выяснении мотивов», «стимуле изменить поведение». Так, под ситуацией «выяснение мотивов» следует понимать направленность на другого человека, эмпатическое взаимодействие с ним, прояснение его потребностей, чувств. Разумеется, при этом потребуются сделать над собой усилие.

Для нормального воспитания ребенка, с ним должны устанавливаться диалогические отношения. С каждым ребенком диалог развивается по своему пути, на котором возникают неожиданные и непредсказуемые повороты.

На первом этапе работы воспитатель стремился к установлению диалогического контакта с ребенком. С этой целью он внимательно следит за начавшимся диалогом: внимательно выслушивает ребенка, вслушивается в его речь. Темы общения, беседы определяются в диалоге самим ребенком. (он пытается проговорить, волнующие его проблемы.). У тревожных детей это проблемы взаимодействия в саду с ребятами, страхи, агрессивные фантазии, психотравмирующие отношения в семье. Дети рассказывают о том, что их беспокоит, о своем состоянии.

Для примера приведем ситуацию: Воспитатель накрывает на стол для обеда. Сережа (3года), заглянув в тарелки, ложится на пол, прикрыв голову руками, и кричит: «Я это есть не буду!»

⇒ *Как можно отрефлексировать данную ситуацию?*

Решение. Если воспитатель делает вид, что ничего не происходит, то ее действия диагностируются как «игнорирование ситуации».

Если констатирует: «Будешь так плохо вести себя, не пойдешь гулять» - уже как «репрессивные меры».

А вот обращение: «Ты же умный мальчик, встань, пожалуйста, перестань плакать и съешь совсем немного» - это уже «ролевое взаимодействие».

К «выяснению мотивов» отнесем такую фразу: «Тебе не нравится эта каша, ты боишься, что я заставлю тебя, ее есть?».

Причинами такого поведения могут быть:

1. предкризисный период (будет делать то, что он сам хочет);
- не хочет есть, именно эту еду;
- еще не голоден (нарушен режим питания, рано предлагается еда);
- возможность плохого самочувствия;
- проявление регресса поведения, как возврат к более ранним формам поведения;

Что предпринять воспитателю?

1. Не поддаваться эмоциям, вести себя спокойно;
2. Переключить внимание ребенка с еды на предмет (другая тарелка, ложка и др.)
3. Предложить готовить еду вместе с ребенком., сделать ее привлекательной.
4. Посуда, из которой ест ребенок, должна нравиться ребенку.
5. Ребенок должен понять, что вы не боитесь его такого поведения и не будете выполнять его крикливых требований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев А.Г. Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии// Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987.
2. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте// Принципы развития в психологии. - М., 1978.
3. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности// Вопросы психологии. - 1990. - №6.

Этноспецифические особенности реадaptации российских студентов

Начало нового тысячелетия ознаменовалось усилением взаимодействия между людьми, социальными группами, странами, народами и культурами. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира, начиная от культурного обмена, путешествий и завершая обучением, получением образования. В результате наметилось резкое увеличение контактов между представителями различных народов и национальностей. Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействовали с представителями других культур, порой существенно отличающихся друг от друга и, благодаря этому, возникали как ситуации непонимания, отвержения или так и симпатии, принятия.

Изучая культуру другого народа, страны, индивид часто обращает внимание на те её особенности и специфику, которые представляют для него значимость и интерес – являются тождественными или серьёзно отличаются. Особенности восприятия другой культуры, помимо психологических критериев, опираются на сформированные в детстве стереотипы поведения, существующие в родной культуре ритуалы и традиции. Таким образом, проблемы межкультурного взаимодействия оказываются актуальными не только для специалистов, но и для обыкновенных участников коммуникации.

Основное внимание современные исследователи уделяют проблемам межкультурной адаптации человека, которые связаны с его непосредственным включением в другую социальную среду и характеризуют определённый уровень соответствия и совместимости с ней [5,7,8]. Обычно выделяют внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и её внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы [7]. Успешное культурное приспособление обычно определяется как ощущение гармонии с ближайшим социальным окружением. При этом основное внимание обращается на чувство удовлетворенности, психологического благополучия и душевного здоровья «чужаков» [5].

Интерес к проблемам межкультурной адаптации возник в мировой науке ещё в начале XX века. Но долгое время серьёзные исследования проводились только этнологами при изучении процесса аккультурации. С 50-х гг. в психологии проявился интерес к межкультурной адаптации переселенцев и визитеров, что стимулировалось послевоенным бумом по обмену студентами и специалистами, а также массовыми миграционными процессами [5,7,8]. Современные межкультурные исследования, в основном направлены на изучение социально-психологических механизмов включения человека в другую социальную и культурную среду, на процессы его адаптации и аккультурации. В соответствии с этим выделяются этапы, стадии постепенного включения индивида в иную культурную группу [7,8]. Данные этапы предполагают не только адаптационные, но и реадaptационные процессы, которые представляют собой обратное включение индивида в собственную культуру, т.е. приспособление к ставшим для него новыми условиям ранее привычной среды. Процессы аккультурации считаются универсальными для большинства мигрантов, выезжающих за пределы своей страны и ставящих своей целью – социальную адаптацию в новых культурных условиях. В то же время существуют культурные и специфические особенности другой социальной среды, которые накладывают отпечаток на соответствующий процесс межкультурной адаптации. Российская действительность, помимо подтверждения существующих теорий аккультурации, также характеризуется собственными специфическими механизмами и показателями [1]. Они заключаются в том, что российские

граждане, в силу прежних социальных ограничений и межкультурных трудностей, переживают эмоциональный стресс включения в иную культурную среду и взаимодействия с другими культурами.

Падение «железного занавеса» в России ознаменовалось интенсивным перемещением российских граждан в другие страны. Культурный и информационный дефицит, существовавший долгие годы, стал восполняться получением новой и не всегда однозначной информации, интенсивным межличностным общением и межкультурным взаимодействием. Большинство людей получили возможность побывать в других странах, соприкоснуться с другой культурой. При этом посещение других стран оказалось возможным не только для проведения отдыха, но, и для получения образования и обучения. Отдельные граждане, чаще всего студенты, получили возможность по образовательным программам посещать и получать высшее образование в других странах и университетах.

Получение высшего образования в России чаще всего связывалось с серьёзным изменением в жизнедеятельности молодого человека. Студенческая жизнь – это новые знания, новая информация и новые взаимоотношения с окружающими людьми. Сам факт перехода молодого человека на другой уровень социального развития (студенчество), предполагает соответствующие изменения в поведении, мировосприятии, переживаниях и образе мышления. Отрыв молодого человека или девушки от родительской семьи и их самостоятельность оказываются связанными с переосмыслением ими многих устоявшихся правил и законов, которые раньше были незыблемыми и определяли стабильность их окружающего мира. Включение молодых людей в новые социальные отношения, обусловленные учебной деятельностью, определяет усвоение ими нового жизненного опыта взаимодействия с другими людьми [3,6].

В советские времена получение высшего образования было сопряжено с преодолением различных препятствий и трудностей – конкурсный отбор, вступительные экзамены, которые ограничивали поступление молодых людей в вуз. Поэтому в прежние годы поступление в институт было серьёзным событием меняющим жизнедеятельность молодого человека, его мировоззренческие установки и стратегии поведения. Таким образом, получение высшего образования оказывалось в той или иной степени престижным. И если раньше, когда оно было элитарным, в культурные центры – институты и университеты направлялись лучшие представители своей культуры, то реалии сегодняшнего дня указывают на прямо противоположные тенденции.

В современных условиях высшее образование становится всё более доступным, «общеобразовательным» и, поэтому, большинство населения страны заинтересовано получить его. При этом получение высшего образования всё больше переходит на коммерческую основу, т.е. становится особого рода «товаром», который предлагается потребителю и который им приобретается. В результате оно перестаёт быть приоритетным и значимым событием в жизни молодого человека, т.к. во многом напоминает ему дальнейшее продолжение обучения в средней школе. Таким образом, граница, отделяющая студента от школьника, стирается и становится прозрачной. Теперь становится нормой проведение в университетах и институтах «родительского собрания», на котором с родителями студентов обсуждается успеваемость и посещаемость их детей, т.е. учеников-студентов. Студенческая жизнь приобретает новый социальный статус, который характеризуется «взрослым» паспортным возрастом и «подростковой» инфантильностью, зависимостью. В то же время уровень начальной подготовки, соответствующей стандартам общеобразовательной школы, у молодых людей серьёзно снижается, т.к. современная школа направлена на подготовку к тестированию, а не на усвоение необходимых знаний. В соответствии с данными обстоятельствами, преподаватели также вынуждены снижать требования к студентам и, в результате качество высшего образования существенно меняется в сторону облегчения [2].

Кроме этого, современным российским студентам приходится сталкиваться ещё с одним социально-психологическим явлением – глобализацией обучения. Процессы глобализации, миграции населения и распространение современных образовательных программ (Болонская система обучения) привели к тому, что количество «иностранных» студентов в университетах и институтах увеличивается во много раз. Происходит своеобразная инокультурная «интервенция», которая предполагает, что во многих высших учебных заведениях на коммерческих отделениях и престижных специальностях начинают преобладать представители других культур. В соответствии с теорией аккультурации, они объединяются в диаспоры, социальные группы, которые поддерживают законы и правила своей культуры. Именно здесь молодые люди должны получать психологическую поддержку и помощь, что позволит им в будущем испытывать чувство уверенности, приспособленности и интегрированности в жизнедеятельность новой культуры. Таким образом, по мнению отдельных исследователей [5,7], происходит долгосрочная социальная и культурная адаптация, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды. В идеале процесс межкультурной адаптации должен приводить к взаимному соответствию среды и индивида, но, в реальности, он сопряжён со значительными психологическими трудностями и социальными препятствиями.

Проблема межкультурной адаптации для иностранных студентов состоит в том, что они оказываются в сложном и противоречивом положении. Сущность противоречия заключается в следующем: с одной стороны, они постоянно проживают в «новой» культуре, взаимодействуют с её основными представителями и в результате усваивают соответствующие правила поведения, традиции и ритуалы. Студенческая жизнь, во многом облегчает процесс межкультурной адаптации, т.к. предполагает не только общение с сокурсниками, но и совместное преодоление трудностей. Таким образом, существуют предпосылки для успешной аккультурации и адаптации иностранных студентов. Но, с другой стороны, в силу различий культур, языка, у студентов возникает своеобразная изоляция, когда они не в состоянии понять тех или иных социальных стереотипов и отказаться от некоторых элементов собственной культуры. Возможность сохранить основные культурные признаки появляется только в собственной культурной группе или диаспоре, которые поддерживают благоприятный психологический климат – принятия и поддержки. Но помимо адаптационных функций данные социальные группы несут в себе элементы пропаганды и популяризации собственной культуры. Межличностное общение в студенческой среде приводит к тому, что те или иные элементы иной культуры становятся популярными и распространяются среди студентов. В результате происходит взаимодействие и взаимовлияние одной на другую. Однако в случае доминирования другой культуры в ограниченном социальном пространстве – учебном заведении, возникает ситуация когда её основные элементы навязываются окружающим людям и, таким образом, многие студенты вынуждены приспособливаться к новым условиям культурного существования. Показательным становится парадоксальность социальной ситуации обучения – с одной стороны, они проживают в родной культуре, а, с другой стороны, они находятся в другой культуре, в которой может присутствовать доминантность и этноцентризм. Таким образом, возникает стрессовая ситуация для российских студентов, когда в «родных» стенах они вынуждены проходить аккультурацию, т.е. приспособление и адаптацию к новой культуре.

Возникновение данной проблемы реадаптации российских студентов во многом обусловлено социально-психологическими процессами глобализации современного мира. Одним из важных моментов снижения стресса является развитие межкультурной компетентности, когда индивид оказывается способным наладить межличностные контакты в новом для себя социальном окружении, овладеть ценностями, нормами и ролевыми структурами чужой культуры [4]. Кроме этого, необходимо стимулировать интерес

российских студентов к собственной культуре, обращая внимание на её достижения, ценности и приоритеты. Таким образом, будет создаваться своеобразное культурное пространство, которое включает благоприятную атмосферу обучения, межкультурного взаимодействия и межличностного общения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. М.: ИП РАН, 2003.
2. Дедов Н.П. Специфика формирования ответственного поведения у современных студентов высших учебных заведений. Проблемы и перспективы развития высшего образования на современном этапе. Электросталь. НГИ. 2010. 8-14 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение. 1989.
4. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003.
5. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс, 2011.
6. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп. //Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 73 – 82.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2009.
8. Triandis H.C. Culture and social behavior. N. Y., 1994.

Киселева Е.А.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ

Сохранение этнической идентичности национальных меньшинств через систему этнокультурного образования

Система образования, рассматриваемая как важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, является, по своей сути, ведущим фактором сохранения и развития этнической идентичности национальных меньшинств, населяющих Россию. Кроме этого, выступая действенным инструментом культурной и политической интеграции российского общества, система образования является гарантом воспроизведения, сохранения и развития культуры, традиций и языка национальных меньшинств. Опираясь на общие тенденции мирового развития и Концепцию развития поликультурного образования в Российской Федерации модернизация современного российского образовательного пространства ВУЗа призвана отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием не только российской гражданской идентичности, но и полиэтнической идентичности российских меньшинств.

Немцы России («российские немцы») - этнические немцы, на протяжении ряда поколений жившие или живущие на территории России (Российской империи, Советского Союза и образовавшихся после распада СССР государств), подвергшиеся и подвергающиеся естественной или принудительной ассимиляции. [1]. Спецификой данного национального меньшинства, является, во-первых, то, что истоки появления немцев на Руси уходят глубоко в историю России. Во-вторых, российские немцы, переживая вместе с российским народом общие тяготы и невзгоды: войны, революции, голод, разруху и т.д., были подвергнуты депортации, гонениям, выселениям и, даже уничтожению по национальному признаку. В-третьих, разбросанность (дисперсность) проживания немногочисленных представителей российских немцев по просторам России. В настоящее время на территории Российской Федерации по данным переписи населения, проведенной в 2002 году, проживает 607 035

российских немцев. Наперекор, а может быть благодаря всему этому этническое сообщество «русские немцы», пытаясь сохранить свою этническую идентичность, создавало и создает общественные организации, подчиняющиеся негласному закону единства нации. Одним из приоритетных направлений деятельности общественных объединения российских немцев является этнокультурное образование, осуществляемое через систему дошкольного, школьного, среднего профессионального, а также высшего профессионального образования, в рамках дополнительного образования.

Этнокультурное образование охватывает, прежде всего, образование в трех сферах: язык, история и культура.

В демократическом обществе любой человек имеет право получить образование на родном языке, изучать культуру своего народа. Современное российское образование, согласно действующей концепции и программе развития, должно включать в себя три взаимосвязанных компонента: компонент, обеспечивающий личности самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции; компонент, создающий условия для включения личности в общероссийский и общерегиональный стандарт образования; компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию [3].

Что касается языкового образования, то немецкий язык является одним из иностранных языков, предлагаемых на выбор в образовательных учреждениях. Современная мировая политическая система отдает предпочтение английскому языку, как международному, поэтому учащиеся, да и их родители, зачастую отдают предпочтение именно ему, а не своему родному, «коренному» языку. Глубокое влияние на изучение немецкого языка российскими немцами оказали исторические события, т.е. депортация. Немецкий язык, как и признание своей национальной принадлежности, были под запретом, что не могло не сказаться на воспитании подрастающего поколения. Участники тех событий, свидетели ужаса трудовых лагерей запрещали своим детям говорить по-немецки. Целое поколение сейчас уже взрослых людей «выпало» из логической цепочки передачи национального опыта, традиций, языка, веры и т.д. Кроме этого, по результатам проведенного опроса, только 23,4% молодежи знали с детства о своей национальности. Поэтому они, в силу объективных причин, не могли желать знать свой родной язык [2]. Основной целью языкового направления этнокультурного образования на современном этапе является доступность и возможность для всех возрастов, для лиц с разным уровнем знания языка учить, развивать и совершенствовать его в рамках основных и дополнительных программ: курсы изучения немецкого языка, языковые этнокультурные лагеря, курсы повышения квалификации, тематические курсы немецкого языка и др. Какой бы проект не реализовывался в рамках общественных организаций, он обязательно включает курсы немецкого языка. Сложность использования языка представляется в том, что многие семьи не могут сделать этот язык не только и не столько изучаемым, сколько бытовым, в силу причин, которые мы уже рассматривали выше.

Следует заметить, что сохранение культурной самобытности представителей национальных меньшинств находится перед угрозой ассимиляции в культуру титульных народов в результате сокращения возможностей образовательных, информационных потребностей. Российские немцы, как и многие представители других национальностей, длительно проживающие на территории российского государства, активно использовали и используют, прежде всего, русский язык, который во многих регионах является национальным языком. Идеализация возможности использования только «родного», «национального» немецкого языка представляется утопической по ряду причин. Во-первых, особенностью немецкого языка в Германии является широкое использование диалектов. Причем диалекты настолько отличаются друг от друга, что разговор двух представителей разных диалектов бывает иногда крайне затруднителен. Во-вторых, национальным языком

России, в первую очередь, является русский язык. И, в-третьих, российские немцы, проживая дисперсно на территории России, входят автономно в языковое пространство других народов: представителей Кавказа, Сибири, Средней Азии и др.

Этнокультурное образование - это образование, направленное на сохранение этнической идентичности представителей национальных меньшинств путем приобщения к их родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание поликультурной и полинациональной системы обучения и воспитания.

В качестве основных задач этнокультурного образования национальных меньшинств можно выдвинуть: 1) способствовать сохранению и развитию этнической идентичности национальных меньшинств, 2) углублять знания и представления о богатстве немецкой национальной культуре (и ее трансформации в условиях длительного дисперсного проживания на территории России), 3) расширять знания об укладе жизни российских немцев, их истории, языке, литературе, духовных целях и ценностях. Решение данных задач способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, формированию патриота своей Родины, вне зависимости от национального признака, становлению человека высоко нравственного, толерантного к народам государственной и мировой цивилизации, все это лежит в основе этнокультурного компонента.

Необходимой предпосылкой становления системы этнокультурного образования национальных меньшинств является создание этнокультурного образовательного пространства. Этнокультурное пространство есть, с одной стороны, необходимое условие для этнокультурного образования, с другой - отдельные его элементы воспроизводят этнокультурное образование. Этнокультурное образовательное пространство - это семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Оно, с точки зрения структуры, должно состоять из трех органически взаимосвязанных частей: институциональные (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.). Внеинституциональная и неформальная части реализуются, зачастую, благодаря общественным организациям, создаваемым на федеральном и региональном уровнях в результате самоорганизации национального меньшинства. Институциональный уровень возможен во взаимодействии с образовательной системой. Так, на факультете психологии Московского государственного областного университета с 2009 учебного года по очной и заочной форме обучаются представители этнической группы «российские немцы». Ведется активная мониторинговая работа по сохранению этнической идентичности российских немцев в условиях дисперсного проживания. Специалисты факультета принимают активное участие в различных формах самоорганизации этнической группы «российские немцы»: курсы повышения квалификации, спортивные и языковые лагеря, Авангард, семейные встречи и др. [2].

Этнокультурное образовательное пространство, в какой бы части оно не реализовывалось, определяется тем, на каком языке преподаются учебные дисциплины, какие предметы изучаются и каково содержание изучаемых курсов. Родной и государственный языки должны стать языками обучения и общения начиная с детских садов. Родной и государственный языки должны стать языками общения [4].

Этнокультурное образовательное пространство наиболее эффективно может быть создано в средних образовательных учреждениях. В таких учреждениях должно преобладать функциональное двуязычие, т.е. язык государственный и родной язык народа. Во многих регионах России может отмечаться и триязычие и многоязычие, т.к. национальные меньшинства, такие как российские немцы, проживая дисперсно, находятся на территориях полиязычия. В таких случаях нам видится решение проблемы в том, чтобы при сохранении двуязычия. Учащийся сам мог выбрать для себя дополнительно еще какой-либо

национальный язык. Всем желающим кроме этого может быть предоставлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории. В местах компактного проживания этнических групп могут быть созданы, наряду с основным типом школ, школы с преподаванием предметов на родном языке и обязательным глубоким изучением с первого по выпускной классы государственного языка.

В средних специальных и высших учебных заведениях этнокультурное образовательное пространство создается также языками обучения и содержанием курсов. Особое значение данного образования в том, что здесь готовятся кадры, от которых в первую очередь зависит создание этнокультурного образовательного пространства в детских садах и школах. Поэтому особого внимания в рамках реализации Концепции требуют пединституты, учебные заведения культуры, университеты. Однако, образовательное пространство таких учебных заведений, просто «захлестнулось» бы многоязычием. Поэтому нам видится наиболее эффективный способ через дополнительное образование вуза.

Переход к системе этнокультурного образования не одномоментный акт, а длительный процесс, имеющий свои этапы. Современная образовательная система не достаточно готова к переходу к поли- и этнокультурному образованию. И все же, можно с уверенностью сказать, что сейчас закладывается первый, подготовительный этап, на котором необходимо будет создать все предварительные условия для формирования этнокультурного образовательного пространства. Сюда включаются: разработка законодательных актов, принятие специальных государственных и региональных программ сохранения, возрождения и развития языков и культур этносов, проживающих в стране, подготовка и подписание двух- и многосторонних государственных соглашений и международных актов по проблемам этнокультурного образования, осуществление постоянного анализа этнокультурных образовательных потребностей населения в режиме мониторинга, работа над созданием учебников и учебно-методической литературы нового поколения и, конечно же, подготовка специалистов в области этнокультурного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Герман А. А., Иларионова Т. С., Плеве И. Р. История немцев России. В 3 кн.: Кн. 1. Учебное пособие; Кн. 2. Хрестоматия; Кн. 3. Методические материалы. - М.: Изд-во «МСНК-пресс», 2005.
2. Колесник Н.Т. Феномен социальной идентичности российских немцев как социально-психологическая проблема// Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов V-й Международной научной заочной конференции (Липецк, 18 декабря 2010г.). В 2-х ч. Ч. II. Психологические науки/ Под ред. А.В.Горбенко, С.В.Довженко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. – С. 42-48.
3. Лейнонен Р. И снова о немцах России // Путь в ничто по шпалам Отечества. Публицистика. – Лауша, 1999. – 169 с.
4. Москалюк Л.И. Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. - Барнаул, 2000. - 166 с.

Климова Е.М.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ

Кросс-культурный анализ стратегий выбора в контексте проектной деятельности

За последние десять лет произошли значительные изменения в сфере образования, которые требуют пересмотра образовательной политики. Проблемы качества образования являются основой качества жизни человека и общества. Важнейшим аспектом образования, связанным с проблемой его качества, является проблема качества деятельности

преподавателей, их квалификации и компетентности. В процессе профессиональной подготовки студенты высших учебных заведений должны обладать способностями учиться и самоорганизовываться, умением цели и добиваться их достижения. Наиболее благоприятное развитие и саморазвитие личности будущего специалиста осуществляется в условиях подготовки к организации проектной деятельности.

Проблема проектной деятельности исследовалась в работах отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики, психологии – Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской, Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, М.С. Кагана, И.Б. Котова, Л.И. Лебедевой, А.Н. Леонтьева, Р.С.Немова, А.П. Огурцова, И.П. Подласого, Л.С. Рубинштейна, В.А. Слостенина и других.

Прежде всего, считаем необходимым определить, что же понимается под проектной деятельностью.

Проектная деятельность студентов — это непрерывный динамический процесс проявления активности личности обучаемых, обусловленный интегративными связями ее основных этапов и структурных элементов, обеспечивающего внутриличностную мотивацию на основе целевых установок, содержания по разработке замысла, его реализации и получения результатов в виде создания новых творческих проектов (Митрофанова Е.А., 2005)

Первое, что отличает проектную деятельность от традиционной формы - утрата ведущей роли преподавателя. Ведущим субъектом образовательного процесса становится студент, преподаватель выступает в роли организатора и консультанта. Второе отличие - отсутствие готовых систематизированных знаний, подлежащих усвоению студентом. Анализ, систематизация, разрешение возникающих противоречий проводится по инициативе студента с включением в эту работу преподавателя. Указанные различия представлены в таблице 1, построенной по аналогии со схемой Г.Л. Ильина. (Кузнецов В.С., 1996).

Таблица 1.

Формы органированности в зависимости от характера учебного процесса

№	Характеристика учебного процесса	Формы организованности	
		традиционная	проектная
1	Цель обучения	трансляция текстов	анализ ситуации, целеполагание, самоопределение, выявление способов решения задач
2	Содержание обучения	передача знаний	формирование личного отношения, идея, замысел, разработка проекта
3	Форма общения	объект – субъект	субъект – субъект, беседа, дискуссия, обсуждение
4	Инициатива	преподаватель	преподаватель и студент
5	Организованность	воздействие преподавателя	взаимодействие
6	Обучающий	преподаватель	носитель идеи

Основными признаками отличия проектной деятельности от других видов деятельности в вузе являются

- направленность на достижение конкретных целей;
- координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- ограниченная протяженность во времени с определенным началом и концом;
- в определенной степени неповторимость и уникальность

Каждый проект развивается в определенной среде. Причем независимо от того, какой предметной области он принадлежит, эта среда напрямую влияет на проект. Все воздействия делят на несколько категорий.

- Социально-культурное окружение (нравы и обычаи, этические соображения проектной деятельности и т. д.)
- Международно-политическое окружение (политическая ситуация на территории, экономическое влияние, ресурсоемкость местности и т. д.)
- Окружающая среда (экологические параметры, наличие природных ресурсов и т. д.)

Окружение проекта может изменяться в ходе его выполнения, изменяя свое влияние на него. Таким образом, предоставляя студентам общую тему для проектной деятельности, в итоге мы можем получить разные проекты.



Рис. 1. Разновидности проектов.

В проективном образовании обучающийся является субъектом процесса образования, он сам отбирает необходимую ему информацию, определяет ее необходимость, исходя из смысла проекта, значит индивидуально-личностные особенности студента определяют результат проектной деятельности и его успешность.

Когнитивные стратегии выбора – это способы восприятия, оценки ситуации, способы выбора форм поведения в ней.

Диагностика выбора между менее ценной, но постоянно получаемой наградой, или более ценным, но реже получаемым вознаграждением получила название «процедура дифференциального результата». Когда вероятность получения более ценного подкрепления изменяется в разных сериях опытов от 100 до 0%, а менее значимая награда всегда 100%-на, то один параметр его (низкая вероятность) снижает ценность другого (значимости). Условия задачи определены при 100 и 0% подкрепления, а в остальных случаях возникает неопределенность, по-разному оцениваемая индивидуумами (субъективный фактор) (Климова Е.М., 2008).

В соответствии с субъективной оценкой неопределенности условий выбора все испытуемые распределяются на четыре группы:

- «рискованные»,
- «умеренно рискованные»,
- «умеренно осторожные»,
- «осторожные»

Нами было выдвинуто предположение, что представители этнической группы «российские немцы» предпочитают использовать «осторожную» когнитивную стратегию выбора.

Результаты исследования.

Полученные данные отражают представленность всех четырех типов стратегий выбора (рис.1)

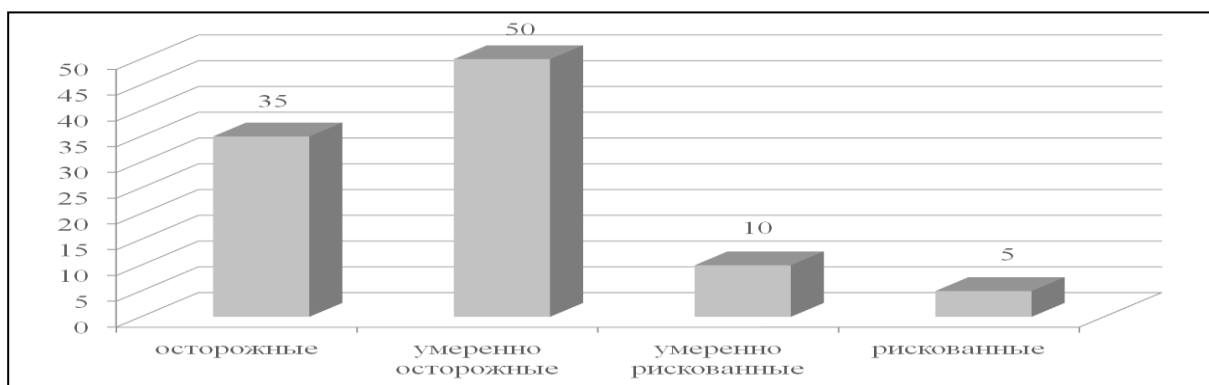


Рис.2. Распределение испытуемых относительно предпочитаемой стратегии выбора

Заключение

Выдвинутая гипотеза нашла частичное подтверждение, большинство испытуемых предпочитают использовать «умеренно осторожную» и «осторожную» когнитивные стратегии выбора.

В проектной деятельности нами предполагается предоставление возможности получения опыта использования всех типов когнитивных стратегий выбора

Выдвинутая гипотеза нашла частичное подтверждение, большинство испытуемых предпочитают использовать «умеренно осторожную» и «осторожную» когнитивные стратегии выбора.

В проектной деятельности нами предполагается предоставление возможности получения опыта использования всех типов когнитивных стратегий выбора.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Климова Е.М. Когнитивные стратегии выбора и их взаимосвязь с успешностью обучения: Дис. ... канд. псих. наук. – М. – 2008. – 150 с.
2. Кузнецов В. С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в ВУЗе: Дис. ... канд. пед. наук. – М. – 1996. – 106 с.
3. Митрофанова Е. А. Подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, – 2005. – 248 с.

Носс И.Н.,
*доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ*

Перспективы проективных технологий в процессе личностно-профессиональной экспертизы кадров

Современное состояние практической психологии в рамках деятельности служб развития персонала заставляет любого здравомыслящего специалиста периодически соотносить степень развития диагностического инструментария, технологические возможности психологической работы с людьми и ответственностью за достоверность и правомерность собственных психологических действий и заключений. В этом аспекте практическая психодиагностика является основным пунктом, в котором зачинается вся

психологическая процедура в производственной практике. От того на сколько эта процедура прозрачна и точна, зависит успешность и развитие человека-профессионала.

В ряду методов психологической оценки личностно-профессионального состояния и развития персонала особое место занимают проективные технологии. Особость эта связана, прежде всего, с некой «дополнительностью» их роли в психодиагностическом процессе, объясняемой неметричностью получаемых с их помощью данных. Однако ввиду того, что в качестве носителя психологического объекта исследования в профессиональной ситуации выступают взрослые люди, проективные технологии позволяют выдавать более целостный, структурированный и достоверный материал. Этот факт компенсирует многие недостатки и неточности проективного метода, а комплексное их использование позволяет выходить на довольно приличные параметрические рубежи. Так Сидни Леви отмечает, что применение одиночных методов не дают надежных результатов, но множество (восемнадцать) методик, объединенных в тесовую батарею, дают результат с валидностью до 0.6 [7,239]. Дж. Бук подчеркивает тот факт, что при относительно низкой надежности проективные тесты фиксируют базовые компоненты личности, которые остаются практически неизменными [4,291]. Анна Анастаси, ссылаясь на мнение Л.Кронбаха, указывает на то, что проективные в отличие от психометрических методов обладают более широким диапазоном диагностики личности [1,482-483].

Психологи, обращавшиеся к проективным технологиям, единодушны в том, что в их основе положено стремление человека истолковывать окружающую реальность во взаимосвязи со своими желаниями, потребностями, чувствами, всем тем, что составляет интимный мир личности, «внутренними условиями». Проективные технологии вышли из метода свободных ассоциаций. *Ф.Гальтон* первым показал, что так называемые «свободные ассоциации» определяются прошлым опытом личности. Позднее *К.Г.Юнг* создал тест, позволяющий через свободные ассоциации актуализировать нередко скрытые переживания — комплексы личности при помощи пневмографа и психогальванометра, регистрируя изменения в электропроводимости кожи. Многие видные ученые того времени приветствовали «метод свободных ассоциаций» как перспективный диагностический инструмент для глубинного анализа личности, определения ложных показаний в ходе расследования преступлений и пр. *Г.Мюнстерберг* предсказывал, что рано или поздно эта методика будет содействовать свершению правосудия. Сам *К.Юнг* пытался с помощью метода свободных ассоциаций расследовать случаи воровства в больнице. *Т.Кент* и *А.Розанов* (1910) пытались диагностировать психическое расстройство на основе атипичных свободных ассоциаций. Протестировав 300 детей различного возраста, они обнаружили, что к 11 годам наблюдался значительный рост индивидуальных ответов.

В конце XIX — начале XX в., стремясь исследовать воображение, *Ф.Е.Рыбаков* в России, *А.Бине* во Франции, а также другие психологи экспериментировали с цветными и монохромными чернильными пятнами, которые напоминали людей, животных, различные события жизни, исследовались продукты фантазии, которая стимулировалась специально подобранными сюжетными картинками. Рассказы испытуемых по пятнам, сюжетным картинкам давали возможность судить о потребностях, интересах личности и патологии. Все эти исследования следует считать предысторией проективной техники. В 1922 г. был опубликован тест *Г.Роршаха*, а первая проективная методика, которая основывалась на психологической концепции проекции, появилась в 1938 году и принадлежит американскому психологу *Генри Мюррею*, автору теста тематической апперцепции (ТАТ).

Коренным термином, положенным в основу данного диагностического направления является «проекция».

Термин «проекция» был впервые употреблен *З.Фрейдом* в привычном психологическом значении. Он понимал проекцию как один из видов психологической

защиты¹. Проекция выступает как первоначальное средство защиты от внутренних возбуждений, которые слишком сильны и неприятны, и тогда субъект проецирует их вовне, чтобы уклониться, защититься от них. *З.Фрейд* позднее применял проекцию к другим формам поведения: к примеру, как главный механизм при формировании религиозных убеждений («Будущее одной иллюзии» и «Тотем и табу»). Даже в этом культурном контексте проекция по-прежнему рассматривалась как защита от тревожности. Хотя *Фрейд* первоначально считал вытеснение единственным защитным механизмом, в настоящее время в психоаналитической литературе говорят, по крайней мере, о десяти подобных механизмах². И об этом *З.Фрейд* прогностично отмечал в книге «Тотем и табу», когда писал: «Однако проекция не создана специально с целью защиты, она также принимает участие и в бесконфликтном бытии. Проекция внутренних перцепций вовне является примитивным механизмом, который, к примеру, воздействует также на наше восприятие чувственного опыта, и поэтому, как правило, принимает весьма активное участие при формировании нашего внешнего мира. При всем еще недостаточно определенных обстоятельствах даже внутренние перцепции мыслительных и эмоциональных процессов проецируются наружу, подобно восприятиям ощущений, и используются при формировании внешнего мира, в то время как должны оставаться внутри» [12,139]. И далее: «То, что мы подобно первобытным людям проецируем во внешнюю реальность, вряд ли может быть чем-то еще, кроме признания состояния, в котором данное явление имеет место для чувств и сознания, рядом с которым существует другое состояние, где оно скрыто, но может появиться вновь, то есть сосуществование восприятия и памяти, или, обобщая, существование бессознательного психического процесса рядом с сознательным» [12,151].

Главное предположение *З.Фрейда* заключается в том, что воспоминания о перцептах (о том, что воспринималось ранее) влияют на восприятие актуальных стимулов. Эксперименты *Л.Беллака* [2] показали, что чувства, в отношении стимула тоже действуют на испытуемых, но это воздействие имеет временное влияние на восприятие стимулов, индивидуальные же различия сохраняются в соответствии с генетически обусловленной структурой личности. Многие исследователи вынуждены признать, что восприятие обусловлено прошлыми впечатлениями и что действительно характер перцепций и их взаимодействие друг с другом составляют сферу психологии личности³.

Развивая подход *З.Фрейда* к механизму проекции, *Ж.Лаплани*, *Ж.-Б.Понталис* рассматривают два «плана» проекции: а) субъект выносит вовне образ того, что бессознательно существует в нем самом, б) субъект выбрасывает вовне то, чего не хочет иметь, и затем вновь обнаруживает выброшенное во внешнем мире. Первый план проекции сводится к иллюзии, второй – квазиреальное отторжение, первоначальное раздвоение на субъект и внешний мир.

Интересен взгляд на проекцию *Ф.Перлза*, который считал, что проекция – это черта, установка, отношение, чувство или фрагмент поведения, которые в действительности принадлежат личности, но не ощущаются человеком, а приписываются внешним объектам или людям и затем переживаются как направляемые ими на него.

Б.Мюрштайн и *Р.Прайер* различают следующие виды проекции:

¹ Хели (Healy), Броннер (Bronner) и Бауэрс (Bowers) подобным образом определяют проекцию, как защитный процесс, подвластный принципу удовольствия, посредством которого эго полагается впредь на бессознательные желания и идеи внешнего мира, которые, если бы им разрешили проникнуть в сознание, были бы мучительны для эго.

² Сирс (Sears) пишет в связи с этим: «Проекция, видимо, является самым неадекватно определенным термином во всей психоаналитической теории».

³ Эта теория в ее самых широких смыслах — а именно, что восприятие субъективно и является основной величиной психологии, — конечно же, началась не с *З.Фрейда*. «*Nibil est in intellectu quid non antea fuerit in sensibus*» *К.Юма* практически можно считать перцептивной теорией личности. Подобным образом философский идеализм, такой как «Мир как воля и представление» *А.Шопенгауэра* и трансцендентальное состояние *И.Канта*, представляет ту же позицию.

- *классическая защитная проекция* (бессознательное приписывание другим своих социально неприемлемых качеств личности, мотивов, потребностей и пр.);
- *атрибутивная проекция* (склонность воспринимать других по аналогии с собой);
- *аутистическая проекция* (детерминированность восприятия потребностями субъекта);
- *рациональная проекция* (в отличие от защитной проекции, в этом случае индивид сознательно приписывает, например, ответственность за свои поступки другим);
- *симбиотическая проекция* (выполняет защитную функцию, препятствуя осознанию того факта, что субъект в действительности обладает какой-то нежелательной чертой);
- *проекция «Панглосса» и «Кассандры»* (реактивное образование в виде поведения или поступка, противоположного вытесненному стремлению);
- *комплиментарная проекция* (предполагает проекцию черт, дополнительных к тем, которыми субъект обладает в действительности, но желает приобрести).

Таким образом, смысл проекции по *З.Фрейд* состоит в выбросе вовне, в отказе принять нечто в себя или быть кем-то (чем-то). При условии не осознания субъектом нежелательной черты, мотива (и пр.) проекция выступает как один из видов психологической защиты - классическая защитная проекция. Если проецируются переменные, противоположные имеющимся в действительности, то проекция выступает вместе с таким механизмом, как формирование обратной реакции - «реактивная» проекция.

Использование понятия проекции для обозначения так называемых проективных методик у части психологов вызывает возражения. Например, *Р.Кеттелл* предпочитает называть их «тестами ошибочного восприятия», *А.А.Потебня* пишет об «апперцепции в слове», а *Л.Беллак* - о тестах «апперцептивного искажения». Невзирая на эти попытки, большинство исследователей принимают исторически сложившееся обозначение именно как «проективных тестов».

Широчайшее использование термин «проекция» получил в области клинической психологии в связи с так называемыми проективными техниками. В их числе тест пятна Роршаха, Тест Тематической Апперцепции, методика Сонди, тест «Завершение предложений», тест цветовых выборов Люшера, а также множество других методик. Основное требование при использовании этих тестов заключается в предъявлении испытуемому нескольких неоднозначных стимулов с последующим предложением прореагировать на них. Посредством этого допускается, что субъект проецирует собственные потребности и прессы, и что должно проявляться как реакция на неоднозначные стимулы.

Проективный метод формировался на всем протяжении развития проективной техники, что стало причиной множественности его обоснований в различных психологических системах. На ранних этапах развития проективного подхода возможности его обоснования искали в идеях холизма. Психоаналитический подход и подход гештальтпсихологии являются образцами холистической психологии. Также можно говорить об эго-функциональном подходе, экспериментальных исследованиях *New Look* и др.

Существует огромное количество определений проективного метода, которые обладают общими. Во-первых, *проекция* как принцип, положенный в основу метода. Во-вторых, *свободный характер ответов и действий* испытуемых, не оцениваемых с точки зрения их правильности и неправильности. В-третьих, *неопределенность и неоднозначность стимульного материала*, с одной стороны, способствующие множественности ответов, проявлению креативности и гибкости, а, с другой стороны, обеспечивающие маскировку интерпретации ответов. Неслучайно *А. Анастаси* весьма точно называет проективные тесты методиками «замаскированного тестирования» [1]. В качестве неопределенной ситуации могут выступать сюжетные картинки, которые надо проинтерпретировать (ТАТ),

незаконченные предложения, рисунки [8;9], чернильные пятна [3], семантика отношений [11] и пр. В-четвертых, *неопределенность инструкции*, которая выражается в том, что испытуемый, как правило, не представляет себе целей диагностики. То есть, здесь правомерно говорить не только о неоднозначности стимульного материала, но и о неопределенности для испытуемого стимульной ситуации в целом. В-пятых, *диагностика целостной личности* на сознательном и бессознательном уровнях. Некоторые исследователи отказывают проективным методикам в праве называться тестами, так как они, как правило, направлены на диагностику личности в целом, а не на выявление степени выраженности одного или нескольких личностных качеств. В-шестых, *низкий уровень валидности, надежности, стандартизованности* и прочих атрибутов психометрии. В частности *Е.Т.Соколова* отмечает, что согласно традиционным способам оценки проективные методики имеют средние показатели валидности и надежности. В связи с этим *Л.Франк* указывал, что нельзя надеяться, что стандартизованная процедура сможет широко осветить личность как уникальную индивидуальность. Она также не сможет способствовать проникновению в динамические процессы личности [10]. И, тем не менее, исследования по стандартизации проективных методик необходимы, так как без них затруднительна оценка достоверности последних. В-седьмых, проективные технологии требуют *проведение качественной оценки* и развития интуиции психолога-диагноста. Интерпретация результатов проективных тестов допускает очень широкий диапазон значений, поэтому очень большую роль в интерпретации играют качественные заключения психолога, который рассматривает эти ответы как проекции на неопределенные ситуации устойчивых особенностей индивида.

Для обозначения определенного типа психологических методик понятие проекции впервые используется *Л. Франком* в 1939 г. Им выдвигаются три основных принципа, лежащих в основе проективного исследования личности.

1. Направленность на уникальное в структуре личности. А личность рассматривается как система взаимосвязанных процессов, а не перечень (набор) способностей или черт.
2. Личность в проективном подходе изучается как относительно устойчивая система динамических процессов, организованных на основе потребностей, эмоций и индивидуального опыта.
3. Эта система основных динамических процессов постоянно, активно действует на протяжении жизни индивида, создавая, направляя, искажая и изменяя каждую ситуацию в систему внутреннего мира индивида. Каждое действие, эмоциональное проявление индивида, его восприятие, чувства, высказывания, двигательные акты несут на себе отпечаток личности. Это третье и основное теоретическое положение обычно называют *«проективной гипотезой»* [5].

Определяя специфику проективного подхода, *Л.Франк* пишет о том, что это прием исследования личности, с помощью которого испытуемого вводят в ситуацию, на которую он реагирует в зависимости от её значения для него, его мыслей и чувств. Стимулы в проективных техниках не бывают однозначными, а допускают различную интерпретацию. Стимул приобретает смысл не просто в силу его объективного содержания, а, прежде всего, в связи с *личностным* значением, придаваемым ему испытуемым.

Л.Франк рассматривает проективные методики не как замену психометрическим, а как способы исследования «идиоматичной» внутренней среды, организации субъективного жизненного опыта личности. Проективные методики удачно дополняют существующие технологии, позволяя заглянуть в то, что наиболее глубоко скрыто, ускользает при использовании традиционных приемов исследования.

Л.Франк первым разработал классификацию проективных методик, которая, несмотря на обилие других, с предложенными позднее изменениям и дополнениями

наиболее полно характеризует проективную технику. В настоящее время используется несколько измененная классификация, в соответствии с которой существует различные виды проективных техник. Это - конститутивные, конструктивные, интерпретационные, катартические, рефрактивные, экспрессивные, импрессивные, аддитивные и семантические проективные методики⁴.

1. *Конститутивные проективные техники.* Техники, входящие в эту категорию, характеризуются ситуацией, в которой от испытуемого требуется создание некой структуры из неструктурированного материала. Примером может служить лепка из пластилина или сходного вещества — род активности, который быстрее всего приходит в голову. В качестве другого примера Франк приводит технику рисования пальцами, претендующую на статус методики, хотя на деле она не пользовалась популярностью в качестве теста. Техники незаконченного рисунка, такие как тест Вартегга (Wartegg) или VAT'60, также входят в эту категорию. Включение теста *Г.Роршаха* (1921) (проект личности через «видение» образов в нечетких чернильных пятнах), в эту категорию зависит от того, как много смысловых «структур» может увидеть человек в чернильных пятнах.

К конститутивным технологиям также относят: Словесный тест ассоциации (стимул-слово: ассоциация-слово) (*Ф.Гальтон*, 1879), Тест аранжировки картины (расположение картинок в определенной последовательности и составление рассказа) (*С.Томкинсон*, 1957), Тест «Словарь» (исследование индивидуального тезауруса и кругозора) и др.

2. *Конструктивные проективные техники.* Испытуемому предлагается ряд предметов (фигурки людей и животных, модели их жилищ и пр.), из которых нужно создать осмысленное целое и объяснить его. Сценотест, например, состоит из миниатюрных человеческих фигур, фигурок животных, деревьев и предметов повседневной жизни. Испытуемые, обычно дети и подростки, создают разные сцены из своей жизни (или заданные им экспериментатором), а по определенным особенностям этих сцен и рассказа о них делаются выводы, как о личности их создателя, так и о специфике социального окружения. Подобным образом осуществляется диагностика с использованием Тест Мира⁵ (*М.Ловенфельд*, 1939) и Q-классификация (исследование представлений о своем «Я» и об окружающих людях: сортировка карточек с чертами по близости к чертам оцениваемого лица) (*В.Стефансон*, 1953). Различие между конструктивными и конститутивными техниками аналогично различию «сырого» от «переработанного» материала. Примером, относящимся к данной категории, по мнению Франка, может также служить тест «Рисунок человека» или другие формы рисуночных заданий, отличные от «свободного выражения» согласно собственным склонностям.

3. *Интерпретационные проективные методики* отличаются тем, что испытуемым предлагается истолковать какое-либо событие или ситуацию. К такому виду методик относятся: Тест Тематической апперцепции (ТАТ)⁶ (*Г.Морган*, *Г.Мюррей*, 1935), Тест «Составь картину-историю» (MAPS)⁷ (*Э.Шнейдман*, 1947); Тест трехмерной апперцепции⁸ (*Д.Твичел-Ален*, 1947); Картинки про Блэки (*Дж. Блюм*, 1950); Тест на интуицию⁹ (*Е.Френч*, 1955); Символический тест аранжировки¹⁰ (*Т.Кан*, 1955);

⁴ Экспрессивные, импрессивные, аддитивные и семантические проективные методики были дополнительно внесены в общую классификацию.

⁵ Модели предметов распределяются по 15 категориям: дома, деревья, животные, и т.д. Далее необходимо выбрать предметы и создать «свой мир».

⁶ Описание изображений на рисунках.

⁷ Это - вариант ТАТ, состоящий 21-й картинки «фона» и 67-и картинок «фигур людей». Испытуемому предлагается расставить картинки людей в «фоне» и рассказать о ситуации.

⁸ Выбор объемных фигур для составления рассказа-описания.

⁹ Подобно ТАТ: нужно продолжить начатый рассказ.

¹⁰ 16 пластмассовых предметов раскладываются по специальным ячейкам с названиями - высказывание ассоциаций, связанных с символическим значением предметов.

Проективные картинки Пикфорда (1963); Методика управляемой проекции (исследование особенностей самоотношения)¹¹ (Столин В.В., 1982); Методика рисуночных фрустраций Розенцвейга (Тест Р-Ф) (С. Розенцвейг, 1942); Формализованный тест фрустраций (ФТФ) (Носс И.Н.1994) [6] и др. Тест тематической апперцепции (Г.Мюррей) — классическая иллюстрация этого вида методик. Испытуемому предлагаются картинки, на которых изображены ситуации, допускающие неоднозначную интерпретацию. В ходе обследования испытуемый составляет небольшой рассказ, в котором указывает, что привело к изображенной ситуации, что происходит в настоящее время, о чём думают, что чувствуют действующие лица, чем эта ситуация завершится. Предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, раскрывая свой внутренний мир, чувства, интересы и побуждения.

4. *Катартические проективные техники.* Испытуемому предлагается участие в игровой деятельности в особо организованных условиях. Например, психодрама¹² Дж. Морено (1946), в виде импровизированного театрального представления позволяет субъекту не только аффективно отреагировать (игровой катарсис) — и тем самым добиться терапевтического эффекта, — но и дает исследователю возможность обнаружить выносимые вовне конфликты, проблемы, другую личностно насыщенную информацию.
5. *Рефрактивные проективные техники.* Эта категория была добавлена Л.Франком при последующем анализе. Она освещает феномен, описанный Г.Оллпортом как «экспрессивные» характеристики поведения. Графологию также можно включить в эту категорию, если рассматривать ее как проективный метод. Хорошо известная ранее «миокинетическая диагностика» — техника, основанная на изучении изменений в линиях, нарисованных в соответствии с инструкцией, — может быть рассмотрена как контролируемая и строго ограниченная форма графологии. Еще один пример — Бендер-Гештальт тест. Таким образом, личностные особенности, скрытые мотивы диагност пытается диагностировать по тем произвольным изменениям, которые вносятся в общепринятые средства коммуникации, например речь, почерк, внешние поведенческие проявления.

Пять основных классов-категорий, описанных и приводимых Франком, в настоящее время дополняют экспрессивные, импрессивные, аддитивные и семантические методики.

6. *Экспрессивные проективные техники.* Осуществление испытуемым изобразительной деятельности, рисунок на свободную или заданную тему, например методика «Дом-дерево-человек» (Дж.Бук, 1948). Предлагается нарисовать дом, дерево и человека. По рисунку делают выводы об аффективной сфере личности, уровне психического развития и других особенностях. К этому виду методик можно отнести: комплекс графических тестов, созданных на основе исследований Г.Рида и типологии К.Юнга (1921)¹³; «Рисунок Человека» (Ф.Гудинаф, 1926; модификация Д.Харриса в 1963); Тест мозаики Ловенфельд (М.Ловенфельд, 1930); Миокинетический психодиагноз Мира-и-Лопеца (Э.Мира-и-Лопец, 1940)¹⁴; Методика «Рисунка семьи» (В.Вулф, 1947)¹⁵; «Рисунок человека» (К.Маховер, 1949); Тест Дерева (К.Кох, 1949)¹⁶; Графический тест Аронсона (Е.Аронсон, 1958)¹⁷; Тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (Э.Махони;

¹¹ Предъявляется перечень черт самого испытуемого и перечень противоположных черт, задаются вопросы о прошлом и будущем описываемого человека.

¹² Создается искусственная жизненная ситуация с участием испытуемого и других актеров: оценка поведения.

¹³ «Свободный рисунок», «Картина мира», «Автопортрет» (Р.Бернс).

¹⁴ Испытуемый несколько раз обводит фигуру, затем вслепую их воспроизводит.

¹⁵ Оценка внутрисемейных отношений по рисунку.

¹⁶ Психографический тест применялся в XIX в. Э.Жюккертом и Шлибе Ж., в 1934 году К.Кохом, впервые опубликован К.Кохом в 1949.

¹⁷ Краткое предъявление нечетких рисунков: воспроизведение рисунков, которые увидел испытуемый.

А.В.Либин, 1989)¹⁸; Криминально-ассоциативная символика (КАС)¹⁹; Тест «Несуществующее животное»; психографологические технологии и интерпретации и др.

7. *Импрессивные проективные техники.* Методики, относящиеся к данному типу, основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных. Испытуемый выбирает наиболее желательные, предпочитаемые им стимулы. Например, тест цветовых выборов (М. Люшер, 1948), состоящий из 8 цветных карточек. Предъявляются все карточки с просьбой выбрать наиболее приятный цвет. Процедура повторяется с оставшимися карточками до тех пор, пока в итоге образуется ряд цветов, располагающихся по их привлекательности. Психологическая интерпретация исходит из символического значения цвета. В качестве стимулов могут выступать фактически любые объекты живой и неживой природы. К таким методикам можно отнести также Тест цветных пирамид (М.Пфистер, Р.Хайсс),²⁰ Тест Сонди (Л. Сонди)²¹, психогеометрический тест С.Делингера и др.

8. *Аддитивные проективные техники.* В аддитивных методиках от испытуемых требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа, ситуации или истории. Например, предлагается серия незаконченных предложений типа: «Будущее кажется мне...», «Думаю, что настоящий друг...» и т. п. Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных, от мотивов тех или иных поступков до отношения к половому воспитанию молодежи. К данному виду проективных методик относятся: Инсайт тест (Е. Саржент, 1944)²²; Тест аттитюдов детей (Д. Каган, Д.Лемкин, 1960)²³; Тест «Завершение предложений» (Г. Эббингауз, 1897; А. Пейн, 1928)²⁴; Тест Руки (Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер, 1962)²⁵; Многомерный рисуночный тест (MDDT) (Р. Блох, 1968); Системный тест семьи (FAST) (Т.Геринг, И.Вилер, 1986)²⁶ и др.

9. *Семантические проективные методики* выявляют эмоциональное отношение человека к исследуемому объекту как выражение личностного смысла. К ним можно отнести: семантический дифференциал (СД) (Ч. Осгуд, 1952-57); технику репертуарных решеток Келли (Г. Келли, 1955)²⁷; метод семантического радикала (Лурия А.Р., Виноградова О.С., 1959)²⁸; Невербальный семантический дифференциал (Ч. Осгуд, 1962)²⁹; частные семантические дифференциалы (Дж. Керрол; М.Уиш, 1969)³⁰; Метод классификации («сортировки») (Дж. Миллер, 1971)³¹; Метод субъективного шкалирования (Р. Вудворс, Г. Шлосберг, 1971)³²; Семантический дифференциал «Божественного Откровения» (СДО) (Носс И.Н., 1994) и др.

¹⁸ Индивидуально-типологические особенности: три рисунка из 10 элементов (треугольник, прямоугольник, круг) разных размеров.

¹⁹ Интерпретация татуировок.

²⁰ Первым эту технику сформулировал Макс Пфистер (Max Pfister) в 1950 году, но принципиально развил ее Роберт Хайсс (Robert Heiss) из университета Фрайбурга.

²¹ Выбор предпочтительных и отвергнутых фотографий психически больных людей.

²² Описание 15-ти ситуаций-испытаний и продолжение их.

²³ Интерпретация незавершенных картин-стимулов.

²⁴ Sentence Completion Test – SCT – исследование словесных ассоциативных связей. Варианты: Тест эмоционального инсайта (А.Тендлер, 1930), Тест «Незавершенные предложения»(IST)(два субтеста по 50 пунктов) (Роттер, Виллерман), SSCT(60 пунктов) – Дж.М. Сакс.

²⁵ Описание жеста руки, предсказание открытого агрессивного поведения.

²⁶ На шахматном поле фигуры с глазами расставляются – «близость» отношений по расстоянию между фигурами.

²⁷ Изучение индивидуально-личностных конструктов, опосредствующих восприятие и самовосприятие человеком при анализе личностного смысла понятий.

²⁸ Анализ значений путем выделения их ассоциативных полей: выработка рефлекторной оборонительной реакции на определенные стимулы (при помощи электрического тока); по рефлекторным реакциям определение близости к данным стимулам: защитная, ориентировочная и индифферентная реакции.

²⁹ Шкала с полюсами противоположных рисунков.

³⁰ Межличностно-поведенческий СД, мимический СД, личностный СД.

³¹ Семантический тест: сортировка слов по смысловым связям.

³² Семантический тест оценки значений понятий при помощи шкалы: 0-не сходен; 4-максимально сходен.

Рассматривая теоретические аспекты проективных методик в рамках профессиональной психодиагностики, следует особо подчеркнуть наличие довольно распространенной в последнее время и широко обсуждаемой в средствах массовой информации гипотезы о том, что устойчивые личностные свойства находят свое отражение в продуктах воображения, фантазии и они же определяют реальное поведение. В данном пункте имеет место справедливое ограничение, указывающее на то, что с помощью проективной техники исследователь проникает лишь в *мир воображаемого поведения*. Поэтому зачастую дерзкие и безрассудные поступки, совершаемые в рамках проективного тестирования, сочетаются с осторожностью и уравновешенностью в реальных жизненных ситуациях. Поэтому даже при достаточно однозначных ситуациях, использующихся, например, в тесте для измерения мотива достижения Мак-Клелланда или Розенцвейга, не может идти речи о полном соответствии результатов обследования и реального поведения испытуемых. Также необходим учет и ситуационных факторов, которые в ходе диагностического обследования заданы, во-первых, *спецификой его процедуры*, а во-вторых, *особенностями используемого стимульного материала*. В ответах на задания проективных методик обнаруживаются *личностные свойства, проявление которых обусловлено особенностями стимулов-ситуаций*. Отсюда следует, что диагностика личностных особенностей будет предсказывать реальное поведение только тогда, когда она основывается на учете жизненных ситуаций, актуализирующих проявление не только тех или иных свойств личности, но и конкретную форму проявления каждого из них.

Таким образом, проективные методики следует рассматривать как приемы опосредованного изучения личности, основывающиеся на построении специфической, пластичной (слабоструктурированной) стимульной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в восприятии соответствующих ситуации тенденций, установок, отношений и других профессионально-личностных особенностей персонала.

Проективный материал многослоен. Он позволяет восходить на разные уровни анализа личности, от очевидного, ограничивающегося указанием на количество деталей изображения, до «расплывчатых» гипотез, связанных с неосознаваемыми и не признаваемыми индивидом свойств и побуждений. Последнее снижает возможность получения экспериментатором актуального объективного подтверждения диагностического вывода. В этом смысле достоверность проективного продукта определяется не только конкретным поведенческим актом, но и ситуативно-временными параметрами жизнедеятельности обследуемого персонала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование/ А.Анастаси, С.Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Беллак, Л. О проблемах концепции проекции // Проективная психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. С.10-29.
3. Белый, Б.И. Тест Роршаха. Практика и теория / Под ред. Л.Н. Собчик / Б.И.Белый. – СПб.: Дорваль, 1992. – 200 с.
4. Бук, Дж. Тест «Дом. Дерево. Человек.» (ДДЧ) // Проективная психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. С.260-344.
5. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика. Учебник для вузов / Л.Ф.Бурлачук. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
6. Игнаткин, В.Н. Исследование валидности графического теста Коха (рисунок дерева) / В.Н.Игнаткин, И.Н.Носс // Психологическое обозрение. – 1998. - № 2. - С.20-25.
7. Леви, С. Рисунок человека как проективный тест // Проективная психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. С. 238-259.
8. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл, 2000. – 154 с.

9. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С.Романова. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с.
10. Франк, Л.К. Проективные методы изучения личности // Проективная психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. с.68-83.
11. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Банистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
12. Фрейд, З. Тотем и табу /З.Фрейд – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 256 с.

Орлова Е.А.,
доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ

Теоретические подходы к проблеме этнокультурного образования

Российская Федерация объединяет 88 регионов - субъектов федерации. Из них 32 являются национально-административными образованиями, которые имеют полиэтничный состав населения. Разнообразие этнокультурного облика российского социума, сложные процессы самоидентификации народов оказали влияние и на систему образования.

Основные принципы регулирования и развития системы национального (этнокультурного) образования нашли отражение в основных законодательных актах страны. Закон РФ «О языках народов РСФСР» (1991г.) ввел понятие языкового суверенитета, Закон РФ «Об образовании» (1992г.) предоставил возможность строить образовательную систему с учетом национально-культурных особенностей регионов. Основной Закон РФ - Конституция (1993г.) закрепила мультиэтническую модель нашего общества. Национальная доктрина образования РФ (2000г.) одной из основных задач государства в сфере образования определила «сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур» [2].

В стране стал активно разворачиваться процесс «этнизации» образования. Проблема национального образования не просто вышла за пределы теоретического анализа, за рамки философии, культурологии, этнопсихологии, она вошла в сферу «большой политики», «внутренних и межгосударственных отношений», так как в ней заключено противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования и его столь же неотъемлемой функцией механизма передачи этнокультурного наследия и сохранения этнической идентичности.

В Законе РФ «Об образовании» традиционное для нашей страны понятие «национальная школа» заменено термином «школа с русским языком как неродным». Сегодня наряду с термином «национальное образование» в литературе используют и другие: «этнокультурно направленное», «этнорегиональное», «этнокультурно коннотированное», «национально-региональное», «этноориентированное», «этнонациональное», «двуязычное», «образование с этнокультурным компонентом» и др.

История образования советского периода свидетельствует об отсутствии единой концепции национального образования на фоне общей партийно-государственной идеологии. И сегодня, несмотря на достаточное количество отдельных авторских идей и направлений, не выработана единая концепция этнокультурного образования, существует многоаспектность и дискуссионность в его понимании, нет и четко сформулированной терминологии.

Следует отметить, что в научно-педагогической литературе зарубежных стран с полиэтничным составом населения используется термин «образование этнических (национальных или языковых) меньшинств».

В современных исследованиях активно применяется термин «этнокультурное образование», так как он наиболее толерантен и созвучен тем новым научным и этнополитическим тенденциям, которые отражены в научной литературе и закреплены в законодательных документах. В настоящее время термин «национальный» используется для обозначения понятий «государственный» или «федеральный».

В аналитическом сборнике «Российское образование в 2001 г.», подготовленном к заседанию Государственного Совета Российской Федерации, отмечается, что «...характерной чертой является недостаточная разработанность содержания национально-регионального компонента образования. Мало внимания уделяется вопросам этнокультурного образования и в целом национальной школы» [3].

Сегодня в системе государственного образования работает около 9 тысяч национальных школ. При этом, особую актуальность приобретает этнокультурное воспитание и образование этнических групп в условиях дисперсного проживания (например, российских немцев).

Этнокультурное образование - это образование, направленное на сохранение этнической идентичности представителей национальных меньшинств путем приобщения к их родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание поликультурной и полинациональной системы обучения и воспитания.

В качестве основных задач этнокультурного образования национальных меньшинств можно выдвинуть: 1) способствовать сохранению и развитию этнической идентичности национальных меньшинств, 2) углублять знания и представления о богатстве национальной культуры (и ее трансформации в специфических условиях проживания на территории России), 3) расширять знания об укладе жизни представителей данной этнической группы, их истории, языке, литературе, духовных целях и ценностях. Решение данных задач способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, формированию патриота своей Родины, вне зависимости от национального признака, становлению человека высоко нравственного, толерантного к народам государственной и мировой цивилизации, все это лежит в основе этнокультурного компонента.

Необходимой предпосылкой становления системы этнокультурного образования национальных меньшинств является создание этнокультурного образовательного пространства. Этнокультурное пространство есть, с одной стороны, необходимое условие для этнокультурного образования, с другой - отдельные его элементы воспроизводят этнокультурное образование. Этнокультурное образовательное пространство - это семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Оно, с точки зрения структуры, должно состоять из трех органически взаимосвязанных частей: институциональные (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.). Внеинституциональная и неформальная части реализуются, зачастую, благодаря общественным организациям, создаваемым на федеральном и региональном уровнях в результате самоорганизации национального меньшинства.

Теоретическую основу для современного понимания феномена этнокультурного образования составляет большое число работ в различных областях знания.

Разработка концептуальных подходов к проблеме этнокультурного образования базируется на теоретико-методологических положениях этнической психологии (Ю.В. Арутюнов, Л.М. Дробижева, В.Г. Крысько, Н.М. Лебедева, А.П. Оконешникова, В.Н. Павленко, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Г.Г. Шпет и др.); психологии межнационального взаимодействия (А.Д. Карнышев и др.); культурологии, выявляющей значение межкультурного диалога в духовном обогащении личности (Б.А. Александров, С.Н.

Артановский, Э.А. Баллер, Л.С. Зорилова и др.) и становлении ее национальной концептосферы (Н.Д. Арутюнова, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов и др.); этнопедагогики (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, Д.А. Данилов, М.Г. Тайчинов, Ж.Т. Тумунов и др.).

Таким образом, этнокультурное воспитание – это такой процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального Российского государства [1,4]. Этнокультурное воспитание определяется введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей.

В демократическом обществе любой человек имеет право получить образование на родном языке, изучать культуру своего народа.

Отечественное образование, согласно действующей концепции и программе развития, должно включать в себя три взаимосвязанных компонента:

- компонент, обеспечивающий личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции;
- компонент, создающий условия для включения личности в общероссийский и общерегиональный стандарт образования;
- компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию.

Этнокультурное образование охватывает, прежде всего, образование в трех сферах: язык, история и культура [1].

Этнокультурная направленность обучения и воспитания – одно из актуальных направлений современной образовательной политики Российской Федерации, идеалом которой, по выражению В.С. Библера, является тезис «от человека образованного» к «человеку культуры».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Киселева Е.А., Колесник Н.Т., Орлова Е.А. Формирование социально-этнической толерантности к условиям модернизации российского общества//Одиннадцатая международная научно-практическая конференция «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». 23-25 ноября 2011 г.: материалы конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – С.168-171.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации"/ Российская газета. – 10 октября 2000 г.
3. Российское образование в 2001 г. Аналитический обзор Минобразования РФ. - М., 2002. - 120 с.
4. Солодухина Т.К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе: на материале Республики Бурятия// Автореф. дисс...д. пед. наук. – М., 2005. – 414 с.

*Садомова Н.Е.,
соискатель кафедры общей и педагогической психологии МГОУ,
научный руководитель: к.биол.н., профессор Волков Б. С.*

Развитие психолого-педагогической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста

Ранний возраст признан особо важным периодом в развитии ребёнка. Еще недавно для успешного родительства было вполне достаточно стихийных педагогических знаний. На данном этапе развития дошкольного образования актуальной остается проблема рефлексирующего родителя. В современном мире прогресс идет огромными темпами и даже для детей предъявляются требования, которые с годами увеличиваются.

В последние годы все больше становится мам и пап, которые задумываются о том, что и как можно и нужно развивать в ребенке. Как с ним играть, на что способен младенец, какова его «жажда знаний». Эта «жажда знаний» должна быть грамотно удовлетворена со всех сторон, для полноценного развития ребенка как личности. Это значит, семейное образование должно удовлетворять развитию как эмоциональной, так и интеллектуальной сфер.

Анализ современных научных подходов к определению сущности понятия «компетентное родительство» позволяет говорить о нем как о многомерном и многогранном феномене, обусловленном самыми разными факторами культурно-исторического, культурно-ценностного, социально-экономического, этнического, религиозного, духовного, психологического, биографического и прочего происхождения.

Особую актуальность компетентность родителей приобретает в воспитании детей раннего возраста, который признается психологами и педагогами наиболее сенситивным в формировании личности ребенка (Л.Н. Галигузова, А.А. Люблинская, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, К.Л. Печора и др.). Выполнение воспитательной и социализирующей функций молодыми родителями требует от них владения основами психологических и педагогических знаний о развитии и воспитании ребенка раннего возраста, умения обеспечивать условия для удовлетворения потребности детей этого возраста в эмоционально окрашенном сотрудничестве со взрослым в процессе взаимодействия их с предметным и социальным миром.

Многие родители детей раннего возраста имеют представление о данном возрасте лишь как о периоде физического развития и физиологического созревания и считают, что психическое развитие и формирование личности начинается только с трех лет, и это является причиной, по которой они не уделяют ему должного внимания. Родители, не зная особенностей развития детей раннего возраста и зачастую переоценивая его возможности, начинают усиленно развивать интеллект у своего двухлетнего ребенка, предъявлять к нему чрезмерно высокие требования, что неизбежно приводит к невротизации малыша. Данные факты свидетельствуют о необходимости формирования у родителей детей раннего возраста психолого-педагогической компетентности.

Проблема компетентности широко разрабатывается в психологической науке (И.Б. Бичева, Ю.В. Варданян, Ю.Г. Домалевская, М.Н. Карапетова, Н.Е. Костылева, В.Е. Морозова, О.С. Орлов, Л.В. Свирская и др.). Учеными определены подходы к сущности психолого-педагогической компетентности, ее структура, содержание и пути развития, исследуются особенности компетентности выпускников ВУЗов, школ, детей дошкольных образовательных учреждений. Что касается проблемы психолого-педагогической компетентности родителей, то она еще только начинает разрабатываться в психологической науке и самостоятельным предметом исследования выступает лишь в отдельных работах (С.С. Пиюкова, Е.В. Рылеева). Но в существующих исследованиях вопрос о сущности и развитии компетентности

родителей в воспитании и развитии ребенка раннего возраста не затрагивается.

В педагогической науке в последние годы появляются исследования, в которых изучаются проблемы развития ребенка и взаимодействия с родителями в условиях одной из новых форм образовательных услуг семье – группах кратковременного пребывания (И.В. Голенкова и др.). Между тем развитие психолого-педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в условиях Центра игровой поддержки развития ребёнка (ЦИПР) не были предметом специального изучения.

Результаты анализа научных исследований и образовательной практики высветили наличие противоречий между:

- возрастающими потребностями государства и общества в компетентном, рефлексирующем родителе, способном успешно решать задачи воспитания ребенка, и недостаточной научной разработанностью теоретических и научно-методических основ развития его психолого-педагогической компетентности;

- уровнем требований к семье в воспитании ребенка раннего возраста и неспособностью молодых родителей осознавать значимость данного возраста для формирования основ личности и ее социального функционирования в будущем;

- открывающимися в связи с появлением новых форм дошкольного образования возможностями организации процесса развития психолого-педагогической компетентности родителей, рефлексирования не только в условиях групп полного, но и ЦИПР детей раннего возраста и отсутствием его научно-экспериментального изучения.

На базе ГБОУ г. Москвы детского сада общеразвивающего вида №1725 структурного подразделения "Домашний детский сад" был открыт ЦИПР, занятия которого посещают родители вместе с детьми раннего возраста. В течении учебного года нами были проведены опросы и тестирование родителей детей раннего возраста. Разработаны занятия, материалы, которые способствовали просвещению родителей и помощи в решении сложных ситуаций.

Наши исследования показывают, что психолого-педагогическая компетентность в основном у молодых родителей совершенно отсутствует и большинство родителей не рефлексирующих.

Большинство родителей считают себя достаточно компетентными в плане воспитания детей раннего возраста, но малая часть из них хотела бы пополнить свои знания о воспитании ребенка в современном мире.

Эти занятия помогли родителям:

- успешно решать задачи воспитания ребенка, справляться с трудными ситуациями, становиться более рефлексирующим, думающим родителем.

- родители по другому стали смотреть и осознавать значимость данного возраста для формирования основ личности и ее социального функционирования в будущем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений Текст. : дисс. . канд. пед. наук / И.Б. Бичева. Нижний Новгород, 2003. - 196 с.
2. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием Текст.: дисс. . доктора пед. наук / Ю.В. Варданян. М. - 1998. - 353 с.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога Текст. / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. -М.: АРКТИ, 2004. -160 с.
4. Голенкова Е.А. Социально-педагогическая адаптация дошкольников в группах кратковременного пребывания Текст. : автореф. дисс. . канд пед. наук / Е.А. Голенкова. Волгоград, 2008. - 22 с.
5. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства) Текст. / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. - СПб.: Издательство «Речь», 2005. 176 с.
6. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях Текст. / К.Л. Печора,

Г.В. Пантюхин, Л.Г. Голубева. М.: ВЛАДОС, 2003. - 172 с.

7. Рылеева Е.В., Барсукова Л.С. Учимся сотрудничать с родителями Текст. / Е.В. Рылеева, Л.С. Барсукова // Управление ДОУ. — 2004. — № 3. - С. 85-89.

8. Свирская Л., Петрова Н. Ты меня понимаешь? Взаимодействие взрослых с детьми раннего возраста Текст. / Л. Свирская, Н. Петрова // Детский сад со всех сторон. — 2003. — № 35-36. - 96 с.

9. Селина В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания [Текст] / В.В. Селина // Вестник НовГУ. – 2008. – № 45. – С. 68-70.

Сечко А.В.,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры развития и профессиональной деятельности МГОУ

Психологические условия успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду

В настоящее время образовательные услуги превратились в хорошо отлаженный бизнес. Наибольший объем образовательных услуг иностранцам оказывает высшая школа. Основные доходы от очного обучения иностранных студентов получают Соединенные Штаты (20 млрд. долл. без учета субсидий иностранным учащимся), Великобритания (свыше 10 млрд. долл. США), Австралия (около 14 млрд. австралийских долл.), а также Франция, Германия и некоторые другие страны. На долю указанных 5 стран приходится более 50% мирового контингента иностранных студентов очной формы обучения. В США экспорт высшего образования считается пятой по значимости отраслью экспортных услуг, в Австралии – четвертой экспортной отраслью. Россия зарабатывает примерно 400 миллионов долларов США. Эти несопоставимые цифры объясняются наличием проблем, которые еще не удалось полностью решить. Продвижение российских образовательных услуг на международный рынок, требует организации процесса адаптации обучаемых к образовательной среде вуза.

Абсолютное большинство иностранных студентов сталкивается со множеством трудностей как физиологического: привыкание к климату, кухне, так и социально-психологического характера: приспособление к бытовым условиям, нормам поведения и требованиям учебной деятельности. Специфика адаптации иностранных студентов определяется их национально-этническими, социокультурными и психологическими особенностями, а также зависит от типа общей и профессиональной направленности, уровня развития познавательных процессов и организации учебно-воспитательного процесса. Большие проблемы испытывают студенты, приехавшие из развивающихся стран Азии и Африки по причине больших культурных и языковых различий.

В качестве одной из главных проблем интеграции рассматривается недостаточное владение языком. Многие иностранные студенты, стажеры, а также частично аспиранты нередко до самого конца учебы не могут в должной мере овладеть языком обучения, что сказывается на качестве их профессиональной подготовки. Снижение уровня подготовленности по русскому языку связано с общей тенденцией сокращения распространенности (популярности) русского языка в мире.

Эта проблема знакома и в других странах, предоставляющих образовательные услуги, и решается теми же методами. Обязательным условием обучения в Испании или Германии является проверка знаний по языку. Желающие предварительно могут пройти соответствующие курсы и ликвидировать пробел в знаниях. Но в то же самое время

большинство западных вузов готовы проводить обучение на английском языке, который стал языком международной коммуникации и которым владеют даже отдельные представители Африканских кочевых племен. В то же самое время наши соотечественники, обучающиеся за рубежом говорят, что Россия коренным образом отличается от всего остального мира. И это отличие заключается в незнании преподавателями высшей школы английского языка и неспособности вести диалог с международным научным сообществом и иностранными студентами. А зачастую, студентов, приезжающих обучаться в России обучают русскому языку, опираясь на их знания английского, качество которого по объективным причинам далеко от идеального. Например, студенты из Эфиопии переводили новые для себя термины сначала на английский, затем на свой родной язык, пользуясь двумя словарями. Поэтому обучаемые сталкиваются с серьезными трудностями как при обучении русскому языку, так и освоении предметов по специальности, особенно на первых годах обучения. Подавляющее большинство иностранных учащихся называют недостаточное количество часов преподавания русского языка основной причиной непонимания и многих конфликтных ситуаций.

Помимо объективно малого количества часов занятий по русскому языку как иностранному, важной проблемой представляется отсутствие групповой дифференциации между студентами с разным уровнем владения языком. Даже студенты из стран СНГ, прибывшие в одной группе могут знать русский язык в разном объеме. В моей педагогической практике это наблюдалось у студентов из Армении, Казахстана, Киргизии, Монголии. Это становится причиной определенной дискриминации со стороны преподавателя, основная работа ведется со студентами, которые говорят более бегло и понятно. В результате проблемы отстающих растут как снежный ком. Преподаватель должен настойчиво включать в активную работу таких студентов, пресекая все попытки отсидеться за спинами более подготовленных товарищей. Зачастую оценке подлежат не знания по психологии, а по русскому языку. Поэтому на занятиях с эфиопскими и монгольскими студентами по предмету «Введение в профессию» для оценки знаний приходилось использовать не только их вербальную речь, но и сообщения с помощью других знаков: рисунков, жестов, мимики.

Данная проблема может быть решена путем организации тестирования иностранных студентов на владение русским языком на начальных этапах обучения и последующего деления их на группы в соответствии с уровнем владения (начальный, средний и т. д.).

Многие иностранные студенты отмечали тот факт, что изучение русского языка для них фактически исчерпывается подготовительным отделением и нет возможности поддерживать свои знания в ходе обучения на младших курсах, за исключением краткого семестрового курса «Русский язык и культура речи», который входит в государственный образовательный стандарт по всем специальностям и направлениям подготовки для российских ВУЗов.

Эту проблему можно решать путем организации для них изучения русского языка как иностранного в счет часов, отведенных государственным образовательным стандартом на дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык для профессиональных целей», вместо изучения ими английского (французского, немецкого и др.) языков совместно с российскими студентами.

Для скорейшего овладения русским языком иностранными студентами необходимо максимально использовать языковую среду, совместность проживания и обучения. Обычно иностранные студенты предпочитают компактное проживание, это дает чувство защищенности. Однако как показывает практика, это не способствует их интеграции в студенческое сообщество, приводя к формированию «групп», с трудом либо вообще не взаимодействующих с русскоязычными сверстниками, а также ограничивает возможности практиковаться в изучаемом русском языке путем погружения в языковую среду.

Группы, сформированные по национальному признаку, в общем диалоге никак не участвуют. Но если иностранный студент попадает в русскоязычную группу, ему не просто, но процесс адаптации и профессионального роста в значительной степени ускоряется. Активная социальная жизнь, дружеские связи помогают преодолеть многие трудности вхождения в образовательную среду. Здесь решается главное, преодолевается языковой барьер, человека избавляется от боязни говорить на чужом языке. Необходимость решать реальные жизненные проблемы с применением русского языка позволяет иностранным студентам научиться применять грамматические формы для выражения собственных мыслей.

Оптимальным условием для «включения» иностранного учащегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности. Необходимо создать условия для приобщения иностранных студентов к русским национально-культурным традициям средствами вне учебной деятельности. Это может быть совместная подготовка и проведение праздников, походы в музеи, просмотр произведений театрального искусства и кинематографа.

Большинство иностранных студентов считают свой уровень владения русским языком достаточным для повседневного общения, но недостаточным для учебного процесса (работы с литературой, восприятия лекционного материала, устных ответов). Это не позволяет отсеивать неважную информацию и конспектировать суть основных понятий.

На лекциях по общенаучным дисциплинам у студентов есть возможность воспринимать лишь звучащую речь. Зачастую из-за быстрого темпа лектора они теряют способность понимать услышанное. Как следствие, во внеурочное время студенты вынуждены самостоятельно осваивать непонятый материал по учебным пособиям. Поэтому в процессе изучения учебного материала студенту желательно иметь на руках тексты, отражающие содержание лекции или обсуждаемого вопроса на семинарском занятии, и когда преподаватель разбирает дидактическую единицу, студенты могут сопоставлять услышанное с увиденным. Это — существенная поддержка в понимании материала. В реализации данного способа обучения акцент направлен на слушание и осмысление услышанного, тогда как механическое записывание лекций является лишь фиксацией материала, сообщаемого лектором без вдумчивого анализа информации.

Кроме того, необходимо обратить внимание на разработку учебных и учебно-методических пособий, в которых материал представлен на уровне трудности, обеспечивающем усвоение материала лицом с ограниченным словарным запасом. Они должны содержать в элементы наглядности для более быстрого усвоения новых терминов, иметь словарь новых терминов: поурочный и алфавитный в конце пособия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арсеньев Д.Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д.Г. Арсеньев, М.А. Иванова, А.В. Зинковский. – СПб, 2003.
2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук //Вестник РУДН. – 2005. – № 6-7. – С. 267-283.
3. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Статистический сборник. Выпуски 1-7/ Авторы-составители А.Л.Арефьев, А.Ф.Шереги. - М.: 2002-2010.
4. Россия в цифрах. 2009: Краткий статистический сборник. - М.: 2009.

Групповые формы работы по формированию у старших подростков психологической готовности к выбору профиля обучения

Среди задач, стоящих перед основной школой, выделяют задачи личностного и профессионального самоопределения юношей и девушек, формирование у них системы ценностных ориентаций и установок, способности к успешной социальной адаптации, осознание жизненных и образовательных перспектив. Помогает решать эти задачи предпрофильная подготовка и профильное обучение на старшей ступени школьного образования. Основная цель психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки – оказание поддержки в принятии решения о выборе профиля обучения, а в 10-11 классах ориентация на конкретную профессию.

Выбирая профессию, выпускники школ допускают следующие основные ошибки:

- выбирают работу или учебное заведение «за компанию» или под влиянием мнения друзей, значимых знакомых;
- поступление по принципу «куда возьмут», «никуда больше не поступлю», с целью отложить начало «взрослой» жизни или избежать призыва в армию;
- ориентация на внешнюю привлекательность профессии, недооценка трудностей выбранной специальности, подсознательный расчет на широкую известность вследствие автоматического переноса престижа профессии на себя;
- ориентация на моду, приводящая к выбору одной из самых популярных и востребованных в данный момент специальностей. [2,4]

Подготовка подростков к предстоящему профессиональному выбору помогает избежать этих ошибок и не только определить вуз, в который выпускник планирует подавать документы, но и сформировать положительную мотивацию к избранной области профессиональной деятельности.

Работа по формированию готовности старших подростков к осуществлению профессионального выбора решает задачу не только осознанного и ответственного выбора профиля обучения, но и получения профессионального образования. Начинается эта работа с активизирующих методов, призванных привлечь внимание учащихся к проблеме выбора, познакомить их с различными аспектами этой проблемы.

В практической работе школьный психолог обычно использует следующие формы и методы центрирования внимания подростков на проблеме выбора:

- групповые консультации (с применением активизирующих вопросов, совместных технологий по анализу ситуаций самоопределения и т.п.);
- тренинг профессионального самоопределения (Г.В. Резапкина);
- профессиональные игры и упражнения;
- ролевые и имитационные игры (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова);
- специально организованные дискуссии;
- активизирующие опросники (со специальными вопросами, провоцирующими размышления о сложных ценностно-смысловых аспектах самоопределения);
- совместно с классом рассмотрение задач-ситуаций профессионального и личностного самоопределения;
- использовать современные информационные и коммуникационные технологии (Интернет, CD-диски, дистанционные формы и т.д.) и др.

В условиях введения в школе предпрофильной подготовки и профильного обучения большое значение имеют выработка новых и совершенствование имеющихся средств педагогической и психологической поддержки выбора учащимися направления продолжения образования.

Поскольку элективные курсы и предпрофильная подготовка помогают каждому учащемуся построить индивидуальную образовательную траекторию для дальнейшего профессионального обучения, сегодня стала актуальна разработка новых инновационных программ, обеспечивающих развитие мотивации подростков к профессиональному обучению и выбору профессии.

Формирование готовности к профессиональному самоопределению – одна из важнейших задач предпрофильной подготовки. Специфическим психологическим средством формирования этого сложного феномена может служить психологический тренинг профессионального самоопределения. Этот метод позволяет развить социальную активность личности в группе, сформировать устойчивую мотивацию к профессиональному самоопределению. Кроме того, процедура тренинга позволяет разрешить и ряд дополнительных задач – развить коммуникативные навыки, способности к рефлексии собственных действий, получить необходимую поддержку и, следовательно, сгладить основные проявления кризиса подросткового возраста. Результатами такого тренинга становятся осознание собственного профессионального выбора, определение профилизации обучения, формирование внутренней устойчивой мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

Тренинг способствует актуализации профессионального самоопределения, расширению границ восприятия самого себя и других людей, пробуждению потребности в самосовершенствовании. При условии соблюдения ведущим ключевых принципов проведения тренинга и грамотного использования складывающихся в процессе тренинга ситуаций может произойти коррекция самооценки учащихся и выработка навыков социально приемлемого поведения в группе.

Как и любое игровое взаимодействие, тренинг исключает авторитарные методы ведения. Важнейшим качеством ведущего является профессиональный такт по отношению к участникам тренинга. Его задача – направлять действие в русло сюжета, отслеживать реакции участников тренинга и подводить их к самостоятельному осмыслению возникших ситуаций. Поэтому целесообразнее проводить подобные тренинги вдвоем, заранее распределив свои роли.

Принципы комплектования группы определяются ведущими. Оптимальное число участников группы - 9-12 человек. Рекомендуется проводить тренинг в течение трех дней по 3-4 часа в зависимости от состояния участников и условий проведения. Использование видеоаппаратуры увеличивает эффективность тренинга и требует дополнительного времени на просмотр материала и его обсуждение.

Для тренинга характерна двуплановость, то есть сочетание условности игровой ситуации и реального поведения участников тренинга. При этом возможен реальный выбор в условиях ситуации, т.е. игровое поведение может совпасть с реальным решением профориентационной проблемы. Возможным это становится потому, что вопрос о выборе профессии во многом решается мысленно (как обобщение полученных знаний, представлений и т.д.), а тренинг оказывается тем катализатором, который поможет оптанту принять вполне реальное решение.

Динамическим стержнем тренинга является игровой конфликт, реализуемый через специально заданные роли. Естественно, игровые роли не должны быть травмирующими для участников и вызывать межличностные конфликты. Одним из элементов культуры организации тренинга является создание некоторой зоны неопределенности. В этом

смысле невозможно провести два одинаковых тренинга. Это повышает творческие возможности как участников тренинга, так и ведущего.

Тренинг профессионального самоопределения может включать в себя элементы видеотренинга, тренинга умений, личностного и сензитивного тренинга, телесной терапии, поэтому для более эффективного использования его в работе рекомендуется ознакомление с перечисленными формами тренингов. Кроме того, ведущие должны обладать педагогическим тактом и определенным запасом знаний по психологии и физиологии подростка и быть готовыми к импровизации на каждом этапе работы. [4]

Подобная форма работы с подростками – всего лишь фрагмент сложной и кропотливой работы профконсультанта, поэтому в тех школах, где еще не сложилась система профориентационной работы, проведение подобных тренингов может превратиться в разновидность внеклассного времяпровождения. Но даже в этом случае участники тренинга рано или поздно почувствуют определенный положительный эффект этого мероприятия, если человек, взявшийся за его проведение, будет руководствоваться принципом «не навреди».

Поиск эффективных методов работы с подростками привел к осознанию необходимости использования литературных источников, музыки и кино. Монолог взрослого о том, как надо жить и работать, в глазах подростков будет выглядеть малоубедительно захотелось оживить цитатами из фильмов, стихами и песнями.

Г.В. Резапкина подготовила серию видеофрагментов, объединенных названием «Дороги, которые мы выбираем». Фраза, сказанная героем рассказа О.Генри, задает тон всей программе: «Дело не в дорогах, которые мы выбирает. Главное – в том, что внутри нас заставляет выбирать эти дороги». В отличие от обучения по форме «ответы без вопросов» здесь есть пространство для размышлений и дискуссий:

Каждый выбирает для себя женщину, религию, дорогу.

Дьяволу служить или пророку - каждый выбирает для себя.

Каждый выбирает по себе слово для любви и для молитвы.

Шпагу для дуэли, меч для битвы - каждый выбирает по себе

Практика показывает, что первую часть, «Человек и его дело», ребята сначала смотрят без особого интереса (дежурное мероприятие по профориентации!), а вторую уже ждут. Она – о праве на выбор, в том числе и на ошибку. Как и в первой части, здесь есть интервью детей, подростков и взрослых – живые, непосредственные ответы на вопрос кем ты хочешь стать и почему. Вообще-то вопрос, что считать ошибкой – спорный. Призвание, как и полная профнепригодность – явления очень редкие. В фильме представлены интервью самых разных людей. Г.В. Резапкина задает им два вопроса: «Для чего люди работают?» и «Что для вас главное в жизни?» Можно спросить об этом и ребят перед просмотром – интересно сравнить свои ответы с ответами взрослых и сверстников... А можно и не спрашивать – главное, что этот вопрос невольно зададут себе сами зрители.

Слова, звучащие на фоне знакомого видеоряда и сопровождаемые любимой музыкой, усваиваются легче и прочнее, чем произнесенные учителем у доски. В основе сценария фильма фрагменты книги «Психология и выбор профессии». Автор предлагает показывать видеосюжеты на уроках или классных часах, встраивая их в тему занятия.

Программу можно показывать как в классе, так и актовом зале, собирая учащихся всей параллели. Показ можно совместить с перечисленными ранее формами и методами профориентационной работы. Реакция подростков примерно одинаковая: сначала – недоверчивый интерес, потом – приятное удивление, диалог на равных.

В отечественной психологии и педагогике накоплен интересный опыт разработки и использования игровых профконсультационных методов и профориентационных программ с элементами активизации старшеклассников.

Остановимся на некоторых активизирующих профориентационных методах, предлагаемых Н.С. Пряжниковым и Е.Ю. Пряжниковой.

Профориентационные игры. Профориентационные игры с классом предназначены для работы с учащимися 7-х – 11-х классов. По своему содержанию и активизирующим возможностям эти методики уступают деловым играм и психотерапевтическим процедурам, но они рассчитаны на реальные условия работы в школе (ограниченность временем урока, необходимость работы с целым классом и т. п.). Опыт показал, что если они по времени от общего количества часов занимают примерно 25-30 %, то воспринимаются учащимися не как «развлечение», а как естественная форма работы. Важным условием проведения этих игр является их высокая динамика (темп), что и позволяет решать проблемы, связанные с организацией дисциплины учащихся на уроке, чего больше всего обычно боятся психологи перед выходом в школьный класс.

Игровые профориентационные упражнения. Игровые профориентационные упражнения и микроситуации обычно используются в работе с подгруппой (8-15 человек) или с малой группой (6-8 человек). Многие игры основаны на довольно эффективной процедурной модели, когда участники рассаживаются вокруг.

Очень популярны среди школьных профконсультантов игровые микроситуации (для 3-6 человек), где моделируются различные элементы профессионального общения, связанные обычно с конфликтностью отношений. Например, ситуации из общения продавца с покупателями, инспектора ГИБДД с нарушителями, зубного врача с клиентами, экскурсовода с иностранными туристами и т.п. [3,282]

Бланковые игры с классом. Бланковые игры с классом организуются таким образом, чтобы психолог имел возможность играть с каждым в отдельности и со всеми одновременно. При этом у всех игроков имеются свои игровые бланки, в которых они отражают все свои ходы и результаты. Поскольку в данных методиках моделируются довольно сложные объекты, а сама процедура проводится в явно нестандартизированных условиях, то эти результаты также не должны рассматриваться как традиционная психодиагностика. [3,289]

Карточные бланковые игры. Группа методик под названием «Бланковые карточные профконсультационные игры» предусматривает, что небольшое количество карточек готовят сами игроки (по 8-12 карточек каждый), а результаты игрового действия отражают в специальных бланках. Важным элементом процедуры является не только сама игра, но и подготовка к ней, когда каждый школьник, заполняя свой набор карточек (например, соотнося качества человека с различными профессиями в игре «Комплимент»), дополнительно задумывается и сам выступает в роли эксперта.

Опыт проведения данных игр свидетельствует о том, что такое, пусть даже упрощенное, экспертирование у многих школьников вызывает искренний интерес. Данные игровые методики ни в коем случае нельзя рассматривать как психодиагностику. Смысл данных игр – познакомить игроков с самим процессом размышлений о тех или иных аспектах самоопределения.

Карточные информационно-поисковые технологии («Профессьянсы»). Карточные профконсультационные методики возникли как попытка использовать интригующую форму работы (раскладывание пасьянсов из карт, карточные игры), высокоэффективные операциональные возможности карточных технологий и содержательные моменты профессионального самоопределения и планирования жизни. Главным достоинством карточных технологий являются предметность поискового действия и возможность оперативного составления из карточек образов моделируемых объектов. Примечательно, что после попыток перевести некоторые карточные методики (особенно, игровые) на компьютер, из этого ничего не получилось, поскольку в «ручном» варианте и перемещать карточки и тем более делать с их помощью некоторые обобщения оказалось проще.

Карточные профконсультационные игры. В игровых карточных системах делается

попытка смоделировать основные этапы человеческой жизни, а также основные этапы профессионализации человека (групповая игра «Карьера»). Важнейшим активизирующим приемом данных методик является специально организуемый игровой «спор» консультируемого клиента с ответами, выписанными на карточках, а также определенные призы и наказания за успешность такого спора. В ходе такого спора консультируемый подросток обычно сам проговаривает связь тех или иных своих игровых возможностей и достижений игры (например, в какой степени с помощью воли можно избежать участия в преступной деятельности, ведь обычно преступники – это люди волевые ... и т. п.).

Данные игры несут в себе значительный психотерапевтический потенциал, что особенно требует от психолога быть немного и психотерапевтом. Важной особенностью проведения карточных консультационных игр является их высокая динамичность, позволяющая охватывать моделируемую жизнь в целостности, а не «зарывается» в обсуждение частных вопросов. Опыт использования данных методик другими специалистами показывает, что к поддержанию такой динамики готовы не все: слишком велик соблазн «рассмотреть все сразу» (все «разложить по полочкам»...).

Авторы обозначают некоторые «недостатки» и проблемы практического внедрения карточных профконсультационных методик. Во-первых, необходимость определенных затрат времени: от 40 минут до 1,5-2 часов в индивидуальных процедурах и от 2 до 3,5 часов в групповых карточных играх. Во-вторых, сложности, связанные с изготовлением и приобретением данных методик, весьма существенны. В-третьих, сложности самостоятельного изготовления профконсультационных карточек. Наконец, в-четвертых, сложности самостоятельного освоения данных методов.

Примечательно, что те специалисты, которые освоили карточные методики своими силами, через некоторое время начинали самостоятельно придумывать аналогичные методики или же значительно модифицировать предложенные нами варианты. Таким образом, еще одним важным эффектом карточных профконсультационных методов является их активизирующий потенциал, применительно уже к самим профконсультантам, которые начинают проявлять дополнительное (методическое) творчество при работе с данными средствами [3, с.293]. Новизна предложенных форм профориентационной работы с молодежью заключается в том, что они не сводятся к формированию традиционных «знаний, умений, навыков» в приложении к задачам выбора профиля обучения и подготовки к профессиональной деятельности, а раскрывают жизненные ценности и смыслы, лежащие за ее пределами.

Игровые методики, ролевые и имитационные игры (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова), тренинг профессионального самоопределения (Г.В. Резапкина) воспитывают человека, способного самостоятельно и осознанно делать профессиональный и личностный выбор, поскольку в них заложены возможности понимания мотивов и потребностей школьников, их самопознания и саморазвития. Однако успешность использования этих методик во многом зависит от личности ведущего.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьева Н.В., Малухина Н.В., Пашина М.Г. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / под ред. Н.В. Афанасьевой. – СПб.: Речь, 2007. – 366 с.
2. Выбор профессии: оценка готовности школьников. 9-11 классы/ С.О. Кропивянская, П.С. Лернер, О.Д. Пало и др.; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с. – (Педагогика. Психология. Управление).
3. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений /Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия, 2006. – 496 с.
4. Резапкина Г.В. Тренинг «Необитаемый остров» как форма предпрофильной подготовки учащихся 8-х классов.

РАЗДЕЛ 4.

КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Роберт Лу

Empathy is not Sympathy

This is the definition of sympathy in The American Heritage Dictionary: "A relationship or affinity between people or things in which whatever affects one correspondingly affects the other." Mutual conditioned understanding, or perception and appreciation, arising from this conditional relationship is also an aspect of sympathy. Commiseration ("I am sorry.") is often times expressed; of course, we sympathize when something positive occurs also ("Yes, that also makes me happy!"). Sympathy is the conditional mind's version of empathy.

On the other hand, being truly empathic is only unconditional. The above definition of sympathy could be applied to empathy too, but the entire dynamic of the unconditional state of Mind empathically extending and sharing its Self is quite different from conditional affinity and its affects. The unconditional Relationship with Itself and the conditional relationship with itself are significantly different relationships (see both the "Relationships Pictographs" and the "Communication Matrix" for graphic presentations of this concept and many of those that follow). In fact, realization and recognition of the dissimilarity is literally life-changing. This paper is about those distinctive differences.

Reference has already been made to two distinct and opposite minds. Actually, there is but one Mind: the Unconditional Mind, Which produced the Self. The Self, in turn, split Its Mind into two distinctly different thought systems, which resulted in distinctly different and differing realities: the conditional mind and its reality and the unconditional state of Mind and Reality. Their specific differences in meaning and importance in our lives will be revealed through our focus on and understanding of the critical distinction between sympathy and empathy. These teachings directly pertain to how we communicate both as unique individual selves with our own self and in our associations with all other people that we encounter in our daily lives.

Sympathy

Being of the conditional mind, sympathy is an acquired learned thing, as is everything in this mind. Obviously, a few people don't learn it, but most people do. It has to be cultivated and nourished, since it is the product of its opposite (the conditional thought system is a dualistic one) "unlike or disaffection." We sympathize only with those occurrences or people that we are conditioned to do so. This is not only an individual matter, but also depends on which groups we turn to for our identification. It is exclusively reserved for special things or people, and is not inclusive. It involves a psychologically conditioned interpretation, which refers to the individual's or collective's past and is personal (collectively personal, too) and partial. In other words, it is time-constrained, limited and limiting.

Affinity and affect are conterminous with sympathy; you can't have one without the other. The "likeness" that is involved here is, at times, considered to be a form of love by the conditional and conditioned individual self or group. This is due to a mutual conditional identification with the sympathetic occurrence for the person(s) involved. A common reification formula for conditional identification is: the word *is* the thing *is* my/our self ("I, too, am an America," or, "Like you, my mother didn't approve of me either." Here is our common conditional relationship, if only temporarily. Often times, we are sharing rather painful moments, but this includes glad times too. Above all, we are at least temporarily conditionally connected with either sympathy's painful

condition, in which "misery loves company," or we think that we are conditionally happy, like "let's eat, drink, and be merry, for tomorrow ...," as we jointly share the common conditional consequences.

Empathy

Basically, true empathy is the opposite of conditioned sympathy. It exists only in the unconditional state of Mind and its thought system, which is the opposite of the conditional mind and its thought system. It has no opposite in it, for it is only identified with the irreducible Whole. Whereas everything in the conditional mind is learned and therefore can be taught, empathy is neither learned nor can it be taught. It is coextensive with our natural Being (Its Source being the Ultimate Being or Unconditional Mind), which is represented, reflected, and manifested through the unconditional state of Mind. We (Self) have to choose to *allow* empathy. Because we are so deeply and pervasively conditioned and conditional, our common "choice" for the conditional sympathy is virtually hard-wired, so that sympathy is quite commonly accepted and understood to be true empathy. It isn't. In short, only What I actually Am *is* Empathy; while what I have to psychologically learn to think and *do* is sympathy.

Empathy is all-inclusive and not exclusive at all. Its moment-to-moment Presence is unconditional with the other person(s). It does not personally or partially judge anyone, but instead is impersonally and impartially seeing and listening and responding with conditions (words, ideas, experiences, manner, feelings, et cetera) of its self or of the other person's self. The unconditional feeling is always only Love; more accurately, this is expressed as a loving Attitude (see "Human Becoming and Human Being" for a more thorough presentation of this topic). The unconditional state of Mind has no conditions per se. It neither has nor is a part of a conditional psychological or social self. Empathy plays a vital role in the extension of the unconditional state of Mind to share and join with the unconditional state of Mind in each individual. This unqualified contact results in our common Unity (Communion; unconditional Relationship).

Relationship

There are two entirely different relationships possible in our lives. As has been described, both unconditional empathy and conditional sympathy are centrally important ingredients in these dissimilar relationships.

Empathy, which is unconditional Means and End, only has a Relationship with its Self (Being). As with sympathy, it has the elements of affinity and affect in its makeup. However, unlike sympathy, empathy is an essential quality in a totally different and life-changing relationship. The unconditional state of Mind and its empathic characteristic is only able to extend to share and join with Being. This is a significant dynamic of unconditional Creation. While it cannot share and join with the small conditional self, it displays unconditional acceptance and understanding of all of the person's expressions, while it is extending share and join with its Self in the other person. This meeting reconstitutes and completes a wholly (holy) relationship (the paper "Unconditional Attitude" provides a much more detailed and in depth examination of the nature of the unconditional state of Mind).

The following distinction between "human" and "Being" will help us understand why the unconditional state of Mind cannot share and join with the conditional self. Universally, we take for granted that we are "human beings." We equally commonly think of this as a single concept; but it isn't. "Human" is a psychological thought-form: a construct of the conditional mind. Mankind's common psychological identity is "I am what I *think* I am." On the other hand, Being is what we have inherited or are endowed with; that is, Being is not a thought-form, but Our very Essence. It is an Entity *per se* (Not-a-Thing) and is not *made* by conditional thought into somebody ("I *am* a son."), or something ("That *is* an important fact."), or a judgment ("You *are* nobody!"). Rather, it is What I actually Am, and together What We solely Are. The large Self creating with the conditional thought-form imbues (empowers; breathes life into; authorizes; gives power to) the human thought-form; without this external empowering the psychological "human" is dead. Conditionally, as

human thought-forms, we unconsciously continue this activity from moment-to-moment in our daily lives. The small self is always becoming (coming-to-be), and never can just Be. The unconditional state of Mind only Identifies with Being, which is Existence, that leads to awakening in the Unconditional Mind.

Being is unseen without the form - typically, conditioned thought-forms and the form of the human body - but is still very much Alive (Being). Here is the Law of Being:

Being naturally and spontaneously extends its Self To unconditionally Share and Join with its Self

In all other Being(s) in order to increase and
Complete its Self in the Ground of Being, from
Whence it comes.

The unconditional state of Mind is coextensive with Being; consequently, it adheres to this Law.

Being has an eternal and infinite Relationship with Being: to Be is to Be Related. Unlike sympathy, where there is a temporary "likeness or kinship" with another or others concerning this or that certain matter, true empathy identifies with the Being of all other Beings all the time. This is exclusively an Inner (Unconditional) purpose, which is then naturally and spontaneously extended to share and join with the other individual's solely Inner purpose (Inner-Inner ^ Inner-Inner). The conditional mind, on the other hand, projects (to throw out; cast out) and perceives what it projects as out there, as if on a screen. In fact, it *makes* (this is its essential means of creation), sustains and maintains its existence through its ties to what appears as out there, and vice versa. Its purpose is fully outer: (inner-outer ^ outer-outer) Our conditioned psychological and social survival utterly depends on this joint, intertwined external attention and existence.

We commonly substitute conditioned sympathy for true empathy. Each one of our particular sympathies is a part of our greatest sympathy concerning humanity's universal predicament that is largely manifested and measured in its never ending collective conflict, suffering, and sorrow. Empathy, requiring a total change of mind, is the unconditional Answer to this great and ancient dilemma.

Bob Lee (Ученик и коллега Карла Роджерса, один из ко-основателей (вместе с К. Роджерсом) Центра изучения человека в г.Ла Хойа (Калифорния, США), выдающийся клиентоцентрированный психотерапевт, автор ряда оригинальных представлений и способов практической реализации в терапевтическом контакте безусловного позитивного принятия, конгруэнтности и эмпатии.)

April 9, 2012

*Богатырева М.Б.,
доцент кафедры психологического консультирования МГОУ,
Кириллова А.В.,
психолог детско-юношеского клуба «Искра» г. Мытищи Московской области*

Снижение высокого уровня тревожности у детей 5 - 6 лет методом семейного консультирования

В настоящее время в отечественной психологии все больше появляется работ, в которых феномен детской тревожности рассматривается в рамках семейной психологии и консультирования. В.С. Мухина, А.С. Спиваковская, А.И. Захаров, В.В. Столин, А.М. Прихожан, А.Я. Варга и др. при исследовании детской тревожности, определяют детско-родительские отношения, как один из главных внешних источников развития тревожности.

Факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношений «мать – ребенок», выделяются в качестве центральной, «базовой» причины детской тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы, практически независимо от того, к какому направлению в консультировании семьи они принадлежат.

А.И. Захаров считает, что такие черты личности родителя как сензитивность (подразумевается повышенная эмоциональная чувствительность: впечатлительность, ранимость, обидчивость, выраженная склонность все принимать "близко к сердцу") и гиперсоциализация (заостренное чувство долга, обязательность, трудность компромиссов) зачастую приводит к развитию у детей высокого уровня тревожности. В переживаниях тревожных детей, связанных с семьей, выраженными оказываются чувства собственной зависимости и вины и невыраженным — чувство защищенности. Таким образом, по мнению А.И. Захарова, семья не дает тревожному ребенку переживания межличностной надежности, защищенности.

А.Я. Варга пишет о тревожности детей, которые находятся в симбиотических отношениях с родителями. Дети – «симбиотики» с трудом переносят даже кратковременную разлуку с близким взрослым. Симптоматическое поведение в этих случаях возникает тогда, когда возникает любая угроза близости. Тревожность матери может спровоцировать подмену близости контролем, в таком случае мама становится авторитарной, желая при этом эмоциональной близости. Тревожность снижается в том случае, если перед ребенком открывается предсказуемая картина.

А.С. Спиваковская в общем виде сформулировала оптимальную и неоптимальную родительские позиции. Оптимальная включает в себя: адекватность, гибкость и прогностичность. Адекватность родительской позиции – это умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость родительской позиции - это способность перестройки воздействия на ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть еще и предвосхищающей, прогностичной. Прогностичность родительской позиции означает, что стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на её основе можно установить оптимальную дистанцию, выполнить требование независимости воспитания.

В дисгармоничных семьях А.С. Спиваковской было выявлено изменение родительских позиций по одному или по всем трем показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают качества гибкости, становятся повышенно устойчивыми, неизменчивыми и не прогностичными. Все эти признаки показывает наличие неоптимальной родительской позиции.

В.С. Мухина выделяет следующие стили воздействия родителей на своего ребенка. Авторитарный стиль - жесткий стиль руководства с опорой на наказания, подавление инициативы, принуждение. Несмотря на малый возраст ребенка, ему предъявляют требования неукоснительного подчинения. Нередко такие родители ждут от своего малыша достижений, превосходящих его возможности. Здесь следует искать проблемы у самих родителей, которые превращают беззащитного малыша в «козла отпущения». Такие родители нуждаются в социальном контроле, а ребенок - в специальной опеке.

Либерально-попустительский стиль, по мнению В.С. Мухиной, исповедует принцип вседозволенности. Ребенок, лишаясь представлений о том, что можно и чего нельзя, не сможет вовремя и нормально войти в социальное пространство человеческих отношений. В этом случае любовь слепа: получая излишние ласки, ребенок не может стать самостоятельным человеком, ориентирующимся в мире прав и обязанностей.

Ценностное отношение к ребенку и понимание необходимости его нормальной и своевременной социализации - наиболее эффективный стиль воспитания, опирающийся на потребности ребенка в положительных эмоциях и в реализации притязаний на признание.

При доброжелательности и любви к ребенку родители учат его подражанию, используют внушение и убеждение.

А.М. Прихожан выделяют следующие признаки состояния тревожности у детей: повышенные «прилипчивость» и послушание по отношению ко взрослому; нарушения сна, питания; потирание рук, постоянная занятость рук; легкость покраснения (побледнения).

Таким образом, исследователи детской тревожности, в рамках семейной психологии и консультирования, обращали внимание на личностные особенности родителей, на особенности отношений родителей к детям и на проявление тревожности в поведении детей. Поэтому взаимодействие психолога не только с ребенком с высоким уровнем тревожности, но и с мамой или семьей позволяет эффективнее снижать уровень тревожности.

В нашем исследовании приняли участие пять пар «мать – ребенок». Дети с высоким уровнем тревожности (методика Р. Тэмбла, М.Дорки, В. Амена), в возрасте от 5 до 6 лет (два мальчика и три девочки). Дети из полных семей, имеющие братьев и сестер. Из бесед с мамами этих детей было выявлено, что высокий уровень тревожности проявляется в нарушении сна, соматических проблемах, в повышенной «прилипчивости» к матери, в нарушении питания, в поиске одобрения со стороны взрослых во всех делах, легкости покраснения и частых расстройствах «по любым» поводам.

С целью выявления особенностей отношения родителей к детям в данных семьях с мамами был проведен тест – опросник (А.Я. Варга, В.В. Столин). Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Анализ результатов данного опросника позволил выделить следующие типы детско – родительских отношений в исследуемой группе: «симбиоз» (родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни); «авторитарная гиперсоциализация» (от ребенка требуется безоговорочное послушание и дисциплина). Нами были выявлены взаимосвязи между высоким уровнем тревожности детей и детско – родительскими отношениями по типу «авторитарная гиперсоциализация» и «симбиоз».

Таким образом, в нашем исследовании были сформированы две подгруппы: 1) дети с высоким уровнем тревожности (2 девочки, 1 мальчик), мамы которых проявляют «авторитарную гиперсоциализацию» по отношению к ним; 2) дети с высоким уровнем тревожности (1 девочка и 1 мальчик), мамы которых демонстрируют «симбиоз» по отношению к детям.

По результатам проведенной первичной психодиагностики были поставлены задачи: выявить особенности способов взаимодействия пар «мать – ребенок» в различных условиях (совместные действия, отдельные процессы) и проанализировать их, а также разработать стратегии работы с детьми и их мамами. Мы предположили, что высокий уровень тревожности у детей возможно снизить посредством изменения отношения родителя к ребенку. Это можно было достичь, по нашему мнению, используя в семейном консультировании игровую терапию с элементами арт-терапии. В конце каждой встречи давалось домашнее задание, которое имело психологическое воздействие на поведение родителей вне сессий.

Структура каждой консультативной встречи.

1. Вводная часть – мониторинг актуального состояния клиентов, беседа о выполнении домашнего задания,
2. Основная часть – упражнения, создающие условия для достижения вышеперечисленных задач.
3. Заключительная часть – рефлексия результатов занятия, обсуждение домашнего задания.

В результате проведения 5 сессий со всеми парами было выявлено следующее. Мама, которая демонстрировала отношение к ребенку по типу «авторитарная гиперсоциализация», были не уверенны в себе во время сессий и нуждались в поддержке собственной роли «мамы». В совместной игре с ребенком они жестко следовали правилам, подавляя инициативу детей, их желание что – то изменить в правилах игры. Это проявлялось в следующих словах: «ты делаешь неправильно, посмотри, как это делаю я»; «опять ты без меня ничего не можешь сделать»; «по правилам этот дом должен выглядеть вот так (показывала ребенку свой рисунок), а не как у тебя» и т.д. Вопрос психолога: «За что вы хвалите своего ребенка?» - вызвал у мам, склонных к проявлению авторитарного стиля, растерянность, они не знали, что ответить.

Со стороны детей было выявлено следующие: авторитарный стиль отношения родителя склоняет ребенка к подражательству другим в социальной жизни. Например, пребывая в детском саду, исследуемые нами девочки, хотели быть такими же, как их подружки. Во время сессий было замечено, что дети проявляют скрытые негативные чувства по отношению к мамам. Например, один из мальчиков на предложение психолога «нарисовать свою семью в виде животных», нарисовал всех, кроме мамы. На замечание психолога об отсутствии мамы на рисунке, сказал: «У меня для мамы не хватает места».

Для консультативной работы с парами «мать – ребенок», в которых была выявлена «авторитарная гиперсоциализация» была выбрана следующая стратегия: в ходе сессий психолог предлагал паре игровые и арт – терапевтические упражнения, направленные на совместные действия. При выполнении данных упражнений необходимо было обсудить правила этих совместных действий, договориться о системе поощрения и наказания за нарушения правил. Домашние задания, которые предлагались этим парам, имели цель - развивать навыки сотрудничества, как у родителей, так и у детей. А также находить компромисс в различных спорных вопросах, которые возникали при выполнении домашнего задания. Мама, демонстрирующая стиль отношения к ребенку по типу «симбиоз», вели себя в начале консультативной работы следующим образом: активно вмешивались в беседу психолога с детьми; додумывали и договаривали предложения за детей; отрицали наличие трудностей в отношениях с детьми, например, «У нас нет проблем. Хотя нет, конечно, проблемы есть у всех...». В отношениях с детьми таким мамам трудно было доверять детям какие – либо самостоятельные действия (например, мыть руки и чистить зубы), трудно было давать свободу в проявлении себя при выполнении различных заданий.

В поведении детей было выявлено следующее: им сложно было проявлять себя в игре – они не знали с чего начать и во что играть; нуждались в постоянном одобрении и поддержке со стороны мамы или психолога. Если дети не получали поддержки со стороны взрослых собственным самостоятельным действиям, они начали беспокоиться и «хныкать» по поводу того, что у них «ничего не получается».

При работе психолога с парами «мать – ребенок», в которых выявлены симбиотические отношения была выбрана следующая стратегия: в игровых и арт – терапевтических упражнениях разделять пространства действий мамы и ребенка, давать как можно больше свободы для самовыражения ребенка. Психолог стимулировал маму поддерживать самостоятельные действия ребенка. Домашние задания имели цель – развивать навыки взаимодействия мамы и ребенка по типу сотрудничества. Мамам рекомендовалось интересоваться детьми: спрашивать подробно о любимых делах; играть в игры, которые предлагает ребенок; организовывать совместное семейное чтение; поддерживать тему разговора интересную для ребенка. В выполнение домашних заданий были включены папы детей.

В ходе проведения пяти консультативных встреч, родителями были отмечены следующие изменения в их отношениях к детям: они стали чаще играть с детьми; больше доверять детям, поощрять их самостоятельность и инициативу; стали принимать во

внимание мнение детей по каким – либо вопросам, например, проведение семейного досуга; стали чаще договариваться с детьми и приходиться к согласию. Мамы отметили, что и папы стали проводить свободное время с детьми (чаще гулять по выходным дням, играть в подвижные игры, читать книги на ночь и т.д.).

Анализ результатов повторной диагностики позволил выявить следующие: высокий уровень тревожности детей снизился до среднего уровня; более выраженным стилем родительского отношения к детям стал стиль «кооперация», при этом заметно снизился уровень «авторитарной гиперсоциализации» и «симбиоза». Появление в отношениях родителей к детям стиля «кооперация», для нас явный признак того, что взрослые стали искренне интересоваться тем, что волнует детей, поощрять их самостоятельность и инициативу.

Таким образом, семейное консультирование как метод психологического воздействия, с использованием игровых и арт – терапевтических техник позволяет делать более гибкой родительскую позицию по отношению к детям, при этом происходит снижение высокого уровня тревожности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. - Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 448с.
2. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. - 144 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Союз, 2004. — 448 с.
4. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб., 2004. - 336с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400с.
6. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: пер. с англ./Предсил. А.Я.Варга. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 360с
7. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии/Перев. С англ. - М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 336с.
8. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. - С. 11-18.
9. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): Авто-реф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1995. – 48с.
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. - 192с.
11. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов// А.С. Спиваковская. А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т.2. – М., 1999. – 304с.
12. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 208с.

Давыдова И.В.,

магистрант кафедры психологическое консультирование МГОУ

Влияние конфликтных супружеских отношений на формирование родительского поведения

Многочисленные исследования показали взаимосвязь между особенностями супружеского общения и свойствами личности ребенка. От характера и состояния супружеских отношений зависят воспитательные возможности семьи. Такие качества детей, как ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, умение устанавливать контакт с

другими детьми, общаться со сверстниками своего и противоположного пола, значимо коррелируют с отсутствием серьезных конфликтов между родителями, и наоборот.

А.Г.Харчев в своих работах указывает что, нередко ребенок становится заложником супружеских проблем родителя, и его используют как разменную монету для разрешения супружеских конфликтов. Появляются такие детские роли, как «козел отпущения», «любимчик» мамы или папы, «примиритель» [9].

Так же Э.Г.Эйдемиллер, В.Юстицкис пишут: «Нельзя однозначно утверждать, что имеется прямая связь между конфликтными супружескими отношениями и развитием личности ребенка. И как отмечают в своих работах, Е.Т.Соколова, А.Я.Варга, в случае разрыва супружеских отношений, в неполной семье может проявляться «замещающее удовлетворение потребностей», «расширение сферы родительских чувств», когда потребности, адресованные в норме другому члену семьи (супругу), удовлетворяются с помощью ребенка, как правило, противоположного пола. В литературе данный тип отношений назван как «отношение матери к сыну как к заместителю мужа» или «ребенок, исполняющий роль родителя» [3],[4], [5], [10].

Подобные отношения проявляются в присвоении ребенку статуса «партнера», «главы семьи». По мнению А.Я Варги, когда у ребенка нарастает реакция эмансипации, родитель отвечает на это усилением требования заботы, внимания к себе, навязчивым желанием находиться постоянно в обществе ребенка, желанием ограничить его контакты со сверстниками. Выполнение подобных требований может быть непосильно ребенку, и результатом может быть развитие у него нервно-психического напряжения и тревоги [3].

Исходя из исследований, А.Г.Харчева следует, что влияния семейной структуры (полная, неполная семья) на самооценку ребенка выявило, что в случае счастливо разведенной матери самооценка ребенка не коррелирует с его оценкой матерью. В этом случае родительское отношение позволяет ребенку вырасти самостоятельным, автономным [9]. Из исследований В.А.Сысенкова следует, что конфликтные отношения в семье действует на ребенка более пагубно, чем развод. Сам факт, что супруги живут вместе и их отношения оцениваются окружающими как «хорошие», вовсе не означает, что жизнь семьи протекает нормально. В литературе описаны способы «канализации» излишнего психического напряжения между родителями, когда диада «родитель-родитель» автоматически вовлекает в себя третьего близкого человека, в результате чего конфликт может быть приглушен [7].

Подключение ребенка к «семейному мифу» в исследованиях Е.И.Захарова «Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительских отношений», Э.Эйдемиллер, В.Юстицкис «Психология и психотерапия семьи», А.С.Спиваковская «Как быть родителями», это происходит в семьях, где оба родителя обладают сходной структурой неудовлетворенных потребностей. В основном это неудовлетворенная потребность в эмоциональной близости, заостренное желание независимости, сочетающееся со страхом перемен чувство внутреннего дискомфорта, внутренняя конфликтность, неудовлетворенность, недовольство собой. На отношение к ребенку проецируются личностные конфликты, преобладает эмоциональное отвержение, недовольство личностью ребенка [4], [6], [10].

В.Целуйко в своей книге «Семейные отношения» пишет, что существует отвержение супруга через ребенка. Недовольство супругом переносится на отношение к ребенку. В материнском отношении преобладает отвержение тех качеств ребенка, которые ненавистны у супруга. На ребенка обрушивается мощный порыв перевоспитания, в результате чего может сформироваться комплекс неполноценности. Иногда ребенок становится объектом идентификации то у одного, то другого родителя. [8].

Невротические нарушения, наблюдаемые у ребенка, могут явиться клиническим выражением супружеских конфликтов. Так, по мнению А.А.Бодалева родители могут неосознанно фиксировать детский энурез невротического генеза, так как больной ребенок в

определенной степени сплачивает супругов, не давая им возможности разойтись. Таким образом, невротический симптом ребенка становится условно желательным для родителей, позволяя вытеснить неблагополучие в сфере собственных интимных отношений [2].

А.С.Спиваковская в своих исследованиях описала тип «семьи с кумиром», где воспитание ребенка – единственное, что скрепляет супружеские отношения. Инвалидизация ребенка, стремление замедлить его взросление служит способом сохранения «объекта опеки», в противном случае «союз ради опеки» распадается [6].

Е.Т.Соколова считает, что под поколением в семье понимается условная социально-возрастная совокупность людей, одинаково удаленных в родственном отношении от общих предков (родители, дети, внуки), образующих по отношению к ним одинаковую степень родства по прямой линии. Поколением также называют потомство супружеской пары (или совокупности супружеских пар) по степеням родства [4]. Соответственно, межпоколенные конфликты в семье — это, прежде всего, конфликты между родителями и детьми, прародителями и внуками. Очевидно, что к межпоколенным можно отнести конфликты между родительской и молодой семьями (в том числе по линиям «свекровь-сноха», «теща-зять» и т.п.), а также между членами семьи, которые постоянно или на определенный срок юридически приравнены к кровным родственникам, например, между усыновителями и усыновленными, приемными родителями и детьми, по мнению В.А.Сысенко [7].

Семья, будучи одним из важнейших элементов социальной структуры, в современной отечественной социологии рассматривается как основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью [4].

Кроме того, как считает О.А.Карабанова в современном обществе сексуальное, брачное и репродуктивное поведение не всегда связаны между собой в единое поведение, направленное на создание и функционирование семьи. Распространены и так называемые семейные группы, в которых из триединства «супружество-родительство-родство» отсутствует хотя бы один из элементов (одиноким родитель, бездетный брак, супруги с одним ребенком и т.п.). [4]. Тем не менее, в общественном сознании подобным формам совместного проживания и ведения хозяйства часто приписывается значение «семья»: неполная семья (без одного из супругов), бездетная семья, «обычная семья» (т.е. супружеская пара с одним ребенком), «гражданский брак» и т.д. по Л.Б.Шнейдеру [10].

В современной России обыденное понимание семьи не только выходит за рамки научного, включая различные формы семейных групп и сожительства, но даже используется в практике работы государственных и общественных структур. Поэтому при исследовании семейных конфликтов поколений мы не можем не учесть данного факта.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артамонова Е.И., Е.В.Екжанова Психология семейных отношений с основами семейного консультирования под ред. Силаевой Е.Г., М.: Издательский центр Академия, 2002 г
2. Бодалев А.А. Семейная психотерапия. М.: Наука, 2002
3. Варга А.Я Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений.- Самара, 2001г.
5. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М. Изд-во МГУ, 1987
6. Спиваковская А.С. . Как быть родителями. — М. изд-во. Педагогика, 1986.
7. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. М.: Мысль, 1989. 173с.
8. Целуйко В.М. Психология современной семьи .М. изд. дом. Инфра-М. 2009.
9. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы. Социально – демографическое исследование — М., 1978.
10. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000 — М., 2000.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб., 1999.

Современные возможности отечественных исследований психотерапевтического процесса и отношений его участников

В отечественной среде у специалистов-консультантов и психотерапевтов исследовательская работа часто воспринимается как нечто чуждое, а иногда и вызывает открытое сопротивление. Причинами такого отношения к исследованиям в рамках психологической помощи выступают:

- культурные особенности в отечественной психологической практике, связанные с отсутствием традиций в подобных исследованиях и ненужности доказательства эффективности новых методов психологической помощи, по зарубежному образцу, для отнесения их к страховой медицине;
- отсутствием нормативных документов и единых критериев анализа консультативной и психотерапевтической практики;
- недостаточным вниманием к исследованиям в профессиональной среде в силу закрытости консультационной и терапевтической практики, и сформированной таким образом «личной оценки» своей работы;
- недостаточным уровнем подготовки к преподаванию экспериментальных исследований и использования статистических методов при оценке психологического консультирования и психотерапии.

По мнению Х.Кэхеле и Е.С.Калмыковой современные исследования психологического консультирования и психотерапии вступили в третий этап, направленный на изучение процессуальных факторов этих способов оказания психологической помощи. Такие исследования включают в себя решение достаточно сложных задач, связанных с оценкой успешности или эффективности психологического консультирования и психотерапии. Основная цель подобных исследований направлена на определение стойкости и благотворности изменений, происходящих у клиента (пациента), а также оптимальности тех психотерапевтических мер, которые обеспечивают стойкий, продолжительный позитивный эффект оказания психологической помощи [3]. Направленность таких исследований в психологическом консультировании и психотерапии более представлена в западных исследованиях и не получила значительного развития в отечественных подходах.

Необходимость исследований процесса консультирования и психотерапии понимается отечественными и зарубежными специалистами с разных позиций, но с признанием результативности этой исследовательской практики. Так, В.В.Кузовкин отмечает, что при оказании эффективной, адекватной и наиболее успешной психологической помощи, необходимо иметь глубокие знания в понимании сущности проблем клиентов и психотехники, реализуемых методов консультирования и психотерапии [4, с.10]. По мнению Р.Ремера, консультанты несут моральную ответственность перед клиентами и обществом и поэтому должны знать меру влияния и ограничения инструментов и методов, которые они используют [5, с.94]. Точка зрения К.Граве связана с тем, что психотерапевтически актуальны, прежде всего, те факты, которые связаны с лечебным эффектом, механизмом действия и характером психотерапевтических методов. Эти факты, по его мнению, возникают впервые как результат применения таких методов и в научном смысле существуют лишь в том случае, если могут быть подтверждены с помощью объективных методов [6, с.74].

Следует отметить, что исследования процессуальных факторов или процесса психологического консультирования и психотерапии имеют богатую историю и широкий спектр решаемых проблем. Однако, в эти критерии вторгается и межэтнический аспект

исследований, который предполагает культуральные, национальные и политические границы, направляющие и развивающие, а иногда и по-особому интерпретирующие результаты исследования процесса консультирования и психотерапии.

Не претендуя на всеобъемлющий характер материалов, и не затрагивая исследования, связанные с эффективностью психологического консультирования и психотерапии, выделим основные направления исследования процесса психотерапии и психотерапевтических факторов:

- «рабочий альянс», введенный З.Фрейдом, как результат и условие эффективности отношений терапевта и пациента, содержательно включает взаимодействие Эго пациента и Эго аналитика на интрапсихическом уровне, и представлял собой динамическое, изменчивое образование, возникновение и функционирование которого зависит от двух равноправных партнеров, а ответственность за его состояние ложится полностью на психотерапевта [2], [9];

- К.Роджерс оценил позитивные изменения, происшедшие в представлении о себе у его клиентов и развитие отношений «терапевт-клиент», реализованные в «шкале процесса психотерапии» [4], [7], [8];

- по мнению О.Кернберга и С.Валлерстайна для всего спектра психоаналитически ориентированной психотерапии прогностически хорошим показателем является сила Эго пациента, независимо от компетентности терапевта [2], [3], [10];

- Л.Люборски определил, что лучшими показателями успешной работы в рамках психодинамической психотерапии выступает уровень душевного здоровья пациента, который включает: психологическое здоровье, эмоциональную свободу, сверхконтроль и сходство между пациентом и терапевтом [9], [10]; в другом исследовании психодинамической психотерапии Л.Люборски получил подтверждение о связи межличностных конфликтов и невротической симптоматики [10];

- детализация структурных единиц отношений в психотерапевтическом процессе была реализована в исследованиях Л.Люборски (центральный паттерн отношений), М.Хоровица (конфигурация отношений), Х.Даля (структура сознания) и др. [9], [10];

- исследования Р.Краузе по изучению тонких мимических взаимодействий между пациентом и терапевтом открыли путь к эмпирически обоснованному пониманию процессов переноса-контрпереноса [10];

- М.Лэмберт и А.Бергин продолжая исследования «необходимых и достаточных условий» личностного изменения пациента, выявленных в рамках клиент-центрированного подхода, оценили влияние эмпатии, позитивного отношения, ненавязчивой теплоты и конгруэнтности (подлинности) психотерапевта на отношения терапевта к пациенту [2], [3], [10];

- Х.Страпп, Л.Люборски, Д.Кросс и П.Шихэн, К.Моррис и К.Сакермэн исследовали личностные качества пациента, которые играют существенную роль в формировании терапевтических отношений и установили, что сюда можно отнести такие факторы, как организация Эго пациента, зрелость, мотивация, способность активно включиться в предлагаемый межличностный процесс, а также, по мнению Х.Страппа – опыт прошлых межличностных отношений пациента [10];

- Р.Эллиот в исследованиях процесса взаимодействия психотерапевта и пациента сделал акцент на речи пациента и выделил: содержание (что именно говорится), действие (какого рода действие осуществляется – вопрос, просьба и т.д.), стиль/состояние (как именно говорится, например, эмпатически, осуждающе и т.д.) и качество (насколько хорошо нечто говорится или делается) [10];

- в рамках исследования интеракции в психотерапевтических отношениях Л.Бенджамин разработала модель, которая включает три фокуса рассмотрения интеракций: любая интеракция либо может быть направлена на партнера (транзитивный фокус), либо

является ответной реакцией на предшествующую интеракцию партнера (интранзитивный), либо может выражать состояние собственного «Я» субъекта (интроективный) [10];

- в исследовании У.Генри, Т.Шлахта и Х.Страппа было показано, что один и тот же психотерапевт, выстраивая различные межличностные отношения с тем или иным пациентом, может достичь успеха или потерпеть неудачу в терапии в целом, что связано с проявлением терапевтом аффилиативного контроля и аффилиативной автономии, позитивной комплементарности во взаимодействиях с пациентом [10];

- разговорная практика, включенность речи в жизненные ситуации клиентов стали фокусом исследования «коммуникативного контекста» психотерапевтических отношений в исследованиях И.Д.Павловой [2];

- У.Хентшель обратил свои исследования на изучение социальной перцепции и наличие терапевтического альянса [10];

- исследования активности обоих участников психотерапевтического процесса объединили исследования Л.Люборски, который исследовал эту активность в виде вербальной продукции (нарративов, эпизодов взаимодействия), оценки личных местоимений (Шаумберга), служебных частей речи (А.В.Россохина) [10];

- исследованиям условий актуализации личностного роста и осуществления его в процессе психологического консультирования и психотерапии посвящены исследования К.Роджерса, В.В.Кузовкина [4], [7], [8];

- психотерапевтические отношения В.А.Толочек рассмотрел как вид совместной деятельности, как «согласованное взаимодействие со-субъектов диады (терапевт и пациент)», успешность которого определяется «как пропорциями активности со-субъектов диады, так и интегрированностью активности обоих» [10];

- целая группа авторов, таких как А.Брафман, Н.Л.Дикова, Г.Голдсмит, Х.Гроен-Праккен, Р.А.Шпиц, Дж.Чивитарезе, посвятила свои исследования влиянию сеттинга на ход психотерапии.

Вместе с указанными направлениями исследований, по мнению В.Бродски, необходимо уделить пристальное внимание фактам этнических особенностей в психотерапевтическом и консультационном процессе, которые могут влиять на: выбор места или способа проведения консультирования и психотерапии; качество эмпатии представителей разных культур, которая проявляется в отношениях и вербальном контакте; соответствие языка общения в процессе оказания психологической помощи.

А.Берзинс установила, что если клиенты и психотерапевты соответствуют друг другу по общественному классу и расе, то клиенты легче раскрываются и разговаривают во время интервью более свободно [1].

Перечисленные направления исследования дают богатый материал будущим исследователям консультационного и психотерапевтического процесса и отношений между его участниками, который можно реализовать в собственной профессиональной деятельности. Безусловно, следует уделить больше внимание этим вопросам в процессе обучения будущих специалистов в области оказания психологической помощи в процессе изучения учебных дисциплин, практической и научно-исследовательской деятельности.

В заключении следует отметить, что краткий обзор основных направлений исследования отношений в психотерапии позволяет отметить, что консультационная и психотерапевтическая деятельность уже стала фокусом изучения научной практики.

Вместе с тем, в современной психологической практике возникает ряд серьезных «национальных» проблем связанных: с особенностями интерпретации определенных психотерапевтических понятий, менталитетом психотерапевтов (консультантов) и пациентов (клиентов), понимаем профессиональной этики, особенностями организации и структуры психологической помощи, профессиональной идентичности отечественных и зарубежных специалистов и системой их профессиональной подготовке и т.п.

Однако исследование психотерапевтического процесса уже вызывает большой интерес у отечественных специалистов, что позволяет утверждать, что это приживется в России и будет приносить пользу не только нуждающимся в этой помощи, но специалистам оказывающим ее.

Таким образом, современные направления исследования в психотерапии и консультировании предоставляют широкий спектр возможностей реализации своих научных идей и направлений деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймек-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. – М., 2000. 487 с.
2. Гордиенко В.А. Подходы к дискурсивному анализу психотерапевтической ситуации// Ситуационная и личностная детерминация дискурса/ Под ред. Н.Д.Павловой, И.А.Зачесовой. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - С. 338-353.
3. Калмыкова Е.С., Кэхеле Х. Изучение психотерапии за рубежом: история, современное состояние// Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. №1.
4. Кузовкин В.В. Проблема личностного роста в консультативной психологии и психотерапии// Психотерапия. 2011. №9. С.10-21.
5. Меновщиков В.Ю. Эффективность консультирования и психотерапии в интернете: этапность и направленность исследований// Вопросы психологии. 2010. №3. С. 93-100.
6. Психотерапия детей и подростков: Пер. с нем./ Под ред. Х.Ремшмидта. – М.: Мир, 2000. 656 с.
7. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия: Теория, современная практика и применение. - М.: Психотерапия, 2007.
8. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. - М.: Психотерапия, 2006.
9. Савченко Т.Н., Головина Г.М., Преснецова Л.К. Исследование и моделирование диадного взаимодействия в процессе психотерапии// Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4/ Под ред. Т.Н.Савченко, Г.М.Головиной. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 142-151.
10. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Никитина И.В., Пуговкина О.Д. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы// Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19, №3. С. 92-100.

Кузовкин В.В.,

Кандидат психологических наук

доцент кафедры психологического консультирования МГОУ,

Медведева Е.С.,

студентка заочного отделения факультете психологии МГОУ

Групповая клиентоцентрированная психотерапия как средство преодоления тревожности у людей с пищевой зависимостью

Всемирная Организация Здравоохранения указывает, что в начале нового тысячелетия нарушение пищевого поведения приобретает всеобщий характер: около 60% жителей нашей планеты имеют избыточную массу тела или страдают тем или иным видом кахексии, что прямо указывает на пищевую аддикцию; при этом соотношение мужчин и женщин примерно одинаковое, 26,9% и 32,8%, соответственно; в России избыточный вес и ожирение отмечено у 50-55% людей старше 30 лет [1].

Анализ литературы по проблеме пищевой зависимости (далее - ПЗ) в рамках нашего исследования позволяет нам утверждать, что сегодня уже не требует доказательства то, что ПЗ вызывается повышенным чувством личностной тревожности, стрессами и дискомфортом, является свидетельством различных внутриличностных проблем. Переедание становится источником положительных эмоций в состоянии тревожности и стресса, вариантом адаптации при неблагоприятных социальных условиях или психическом неблагополучии. Состояние тревожности предшествует развитию ПЗ, как средству погашения негативного эмоционального фона путем «заедания» возникшей проблемы [10; 15; 16].

Кроме того, с нашей точки зрения, решение проблемы лишнего веса и ПЗ невозможно переложить лишь только на диетотерапию и медикаментозные процедуры. Человек, страдающий данным недугом, должен понять, что он может быть свободным от инстинктов и обстоятельств. Он должен поставить перед собой главную цель – нормализовать свой вес. При этом необходимо понимание того, что достижение этой цели в корне изменит его жизнь к лучшему. И только формирование у человека чувства внутренней свободы, стремление к личностному изменению могут преодолеть ПЗ. Поставленная перед человеком цель – редукция веса должна инициироваться не узкомедицинскими мотивами, а более широким их спектром: желанием изменить себя, выбором более активной позиции в жизни, стремлением к самосовершенству, внутренней свободе и др.

Основатель клиентоцентрированной терапии К. Роджерс утверждал, что самая сокровенная сущность природы человека ориентирована на движение вперед к определенным целям, конструктивна, реалистична и весьма заслуживает доверия. Он считал человека активным существом, ориентированным на отдаленные цели и способным вести себя к ним, а не созданием, раздираемым силами, находящимися вне его контроля [12; 14].

К.Роджерс допускал, что у людей иногда бывают злые и разрушительные чувства, аномальные импульсы и моменты, когда они ведут себя не в соответствии с их истинной внутренней природой. Когда же люди *функционируют полностью*, когда ничто не мешает им проявлять свою внутреннюю природу, они предстают как позитивные и разумные создания, которые искренне хотят жить в гармонии с собой и с другим [14].

Соответственно, мы можем предположить, что для преодоления тревожности у людей с ПЗ, а, следовательно, и снятия проблемы самой ПЗ одним из успешных методов может оказаться клиентоцентрированная психотерапия (далее - КЦП), особенно в ее групповом варианте.

Использование возможностей КЦП представлено в ряде источников [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14; 17 и др.].

Так, одним из авторов статьи (В.В. Кузовкиным) был проведен ряд исследований, в которых КЦП представлена как средство психологической реабилитации военнослужащих-участников боевых действий, психологической реабилитации женщин-жертв семейного насилия, средство преодоления алекситимических барьеров у мужчин, и средство психологической помощи вынужденным мигрантам [5; 6; 7; 8]. Анализ этих исследований позволяет утверждать, что там, где в работе с клиентами идет речь об эмоциональных нарушениях или, где в основе проблемы дифференцируются негативные переживания (в частности тревожность), КЦП является эффективным средством оказания психологической помощи.

Основная задача в КЦП заключается в прояснении и помощи клиенту более ясно осознать свои эмоциональные реакции, установки, способы его реагирования. Такая психотерапия представляет собой определенным образом структурированное взаимодействие, которое позволяет людям с ПЗ достичь осознания самого себя настолько, что дает ему возможность преодолеть тревожность, и, в результате, справиться со своим недугом.

Однако возможности использования групповой КЦП, с целью преодоления тревожности у людей с ПЗ, очень слабо исследованы учеными-практиками.

Для ликвидации последнего пробела нами было проведено теоретическое и экспериментальное исследование групповой КЦП как эффективного средства преодоления тревожности у людей с ПЗ, страдающих избыточной массой тела (далее - люди с ПЗ).

Рассмотрим, что же представляет собой групповая КЦП в глазах ученых-практиков, использовавших (К. Роджерс) и использующих данный подход (А.Б. Орлов, Н.Хоббс).

Групповая терапия - является одной из основных техник, которую использовал К.Роджерс. Он писал: «Более 35 лет в центре моей профессиональной жизни были консультирование и психотерапия индивидов. И почти 35 лет назад я понял, что и в группе можно достичь не менее эффективных изменений в установках и поведении. С тех пор мой интерес к группе никогда не ослабевал». Это слова из его Книги «Групповая психотерапия», вышедшей в 1970 году [13].

К.Роджерс задается вопросом: «что же толкает людей в группы психотерапии?». Отвечая на него, он говорит о том, что «видимо, психологический голод – человек что-то ищет, чего никак не может найти ни среди сотрудников, ни среди единомышленников, тем более среди одноклассников, ни, как это не прискорбно, среди членов своей семьи. Это голод по теплым, тесным и искренним взаимоотношениям, при которых можно выражать непосредственные переживания и эмоции, не подавляя и не «обрабатывая» их, можно делиться радостями и печалью, можно пробовать и закреплять какие-то новые формы поведения – словом, при которых тебя понимают и принимают таким, какой ты есть, а отсюда появляется возможность развития» [13].

Н.Хоббс обращает наше внимание на ряд интересных особенностей характеризующих групповую КЦП. Правда он в главе «Группоцентрированная психотерапия» [17], написанной им по просьбе К.Роджерса, и которую сам К.Роджерс включил в свою книгу «Клиентоцентрированная психотерапия», как мы видим по названию главы называет по-своему групповую КЦП.

Во-первых, Н.Хоббс обращает наше внимание на сходства и различия между групповой и индивидуальной КЦП. Во-вторых, рассматривает процесс групповой терапии, включая сюда некоторые подробности организации и процедуры, каковы особенности первого этапа развития группы, как развивается группа в дальнейшем и расписывает концепцию темы. В-третьих, представляет нам роль группового терапевта и характеризует членов группы как терапевтов. В-четвертых, очень подробно рассматривает особенности процедуры отбора членов группы [17].

Ввиду ограниченности нашей работы по объему, мы не будем конкретизировать обозначенные моменты. Хотя надо отдать должное тому, что все предложенное Н.Хоббсом дает нам многоплановую картину того, что может предложить нам групповая КЦП как средство преодоления тревожности у людей с ПЗ.

Отметим лишь следующее, что Н. Хоббс обозначает главную цель группоцентрированной психотерапии, которая заключается в том, «чтобы найти наиболее эффективные способы работы с этими многочисленными, по существу, нормальными людьми (в т.ч. с пищевой зависимостью – *добавлено мной В.К.*), считающими, что жизнь утратила смысл, молча борющимися с собственными проблемами, расходуя на это слишком много сил и имеющими огромный потенциал, чтобы отреагировать на помощь» [17].

В этом плане, согласно Н. Хоббса, групповая терапия предлагает весьма важную для терапевтического процесса возможность: в группе индивид может оказать помощь и получить ее взамен. Акт предоставления помощи сам по себе является терапевтическим опытом. А терапевту, по утверждению Н. Хоббса, следует понять и принять следующий факт: опыт понимания и принятия несколькими людьми, которые тоже честно делятся своими чувствами в процессе общего поиска более удовлетворяющего стиля жизни, является

значительно более эффективным. Став членом группы, человек обучается давать и получать эмоциональную поддержку и формирует новое, более зрелое поведение [17].

Наш опыт работы с группами, в т.ч. с группами людей с ПЗ, испытывающие тревожные состояния, представляет наглядный пример этому. Сопоставляя этот опыт с тем, что предлагает нам в своей работе Н.Хоббс, мы каждый раз наблюдаем, как члены группы учатся быть неплохими терапевтами. Выступая в качестве терапевта, они, прежде всего, учатся у лидера, перенимая его установки и ощущая разумность и полезность того, что он делает.

Если следовать Н. Хоббсу, то действительно можно проследить процесс от первого до последнего занятия, и увидеть развитие таких поведенческих характеристик, как терпимость, принятие, что сопровождается уменьшением таких проявлений, как интерпретация, оценка и критика. В результате участники группы ощущают меньшую потребность в искажении опыта и могут отвечать более точно, меньше прибегая к защита. А в нашем случае результатом работы с людьми с ПЗ, испытывающие тревожные состояния является снижение тревожности до оптимального уровня и выбор курса на самосовершенствование, реализацию своего потенциала и адекватное разрешение своих проблем, а не их «заедание».

Рассмотрим еще один взгляд на сущность групповой КЦП.

А.Б. Орлов в статье «Человекоцентрированный подход в психотерапии: на пути к homo totus» [11] говорит о том, что психотерапевтическая практика в русле человекоцентрированного подхода К.Роджерса включает не только индивидуальную, но и *групповую работу*. А.Б. Орлов использует тот термин, который использовал К. Роджерс, называя групповую КЦП - группа встреч (от англ. encounter group).

«Группа встреч, - пишет А.Б. Орлов - особый вид групповой психологической работы, фокусирующейся не столько на групповом процессе как таковом и не на процессе развития навыков межличностных взаимодействий, сколько на поиске аутентичности (подлинности) и открытости в межличностных взаимоотношениях... Главные параметры межличностных взаимодействий в группе встреч: концентрация на чувствах и переживаниях, осознание самого себя, чувство ответственности, самораскрытие, фокусировка на происходящем "здесь и теперь"» [11].

В группе встреч ведущий или, как еще его принято называть, фасилитатор (от англ. facilitate - способствовать, стимулировать) проявляет эмпатию (сочувствие) по отношению к переживаниям членов группы, не использует оценочных суждений, практикует самораскрытие, что способствует постепенному возникновению в группе атмосферы доверия, что, в свою очередь, способствует свободе исследования, осознания и выражения членами группы лично значимых фрагментов своего индивидуального опыта, своих мыслей и чувств [11].

Психотерапевт, как правило, не использует запланированные процедуры и упражнения, для того, чтобы структурировать процессы групповой динамики, преодолеть сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы. Как отмечает А.Б. Орлов, основной акцент в работе группы встреч делается на самоисследовании участников группы, поиске ими аутентичности, на искренности и открытости в выражении чувств и переживаний, благодаря чему постепенно складывается атмосфера принятия и самопринятия в общении, которая воспринимается участниками группового процесса как теплая, поддерживающая и лично безопасная. Все это помогает участникам групповой работы углубляться в собственный опыт, исследовать как позитивные так и негативные его стороны, осознавать и принимать их [11].

Основу методических аспектов групповой КЦП в качестве эффективной психологической помощи по преодолению тревожности у людей с ПЗ, составляют особенности организации и стадии процесса групповой КЦП, а также средства воздействия, которые используются в ходе прохождения участниками группы совместно с терапевтом этих стадий. Однако ввиду

ограниченности рамками статьи мы не можем представить эти аспекты полно. Таковое является темой отдельной статьи. Обратим лишь внимание на некоторые важные моменты.

В доступной нам литературе особенностям организации процесса групповой психотерапии в целом, и, в частности, групповой КЦП уделяется крайне мало внимания. В большей степени различные авторы более подробно рассматривают стадии самого процесса психотерапии (в зависимости от направления). Однако надо отдавать себе отчет в том, что эффективность групповых форм психологической работы во многом зависит от того как будет организован процесс, предвещающий саму психотерапию.

В этом плане наибольший интерес вызывает книга Р. Кочунаса «Психологическое консультирование и групповая психотерапия» [3], где автор очень подробно рассматривает организационный период, а также некоторые важные аспекты организационного периода отражены в статье Н.Хоббса [17].

Что касается стадий процесса групповой КЦП, то сам К.Роджерс, в результате многолетней практики в области групповой психотерапии, пришел к выводу, что каждая группа проходит 15 стадий своего развития. Он описал их в своей книге «О групповой психотерапии» [13] и назвал *жизнью группы*. Однако, по утверждению Р. Кочунаса, их можно свести к 4-5 наиболее важным.

Так сам Р. Кочунас в своей книге «Психологическое консультирование и групповая психотерапия» выделяет и рассматривает очень подробно 4 основные стадии развития группы: *начальную*, которой свойственны поиск стиля работы, структуры, конкретизация личных целей, большая зависимость от терапевта; *переходную*, на которой решаются вопросы доминирования во взаимоотношениях и возникает особенно много конфликтов как между участниками, так и с терапевтом; *продуктивную*, когда через решение конфликтов участники движутся к заботе о гармонии взаимоотношений, когда они ради сплоченности группы отказываются от некоторых индивидуальных потребностей, когда ведется глубокий и зрелый анализ самих себя и взаимных отношений; и *завершающую*, на которой происходит консолидация группового опыта, оценка ее эффективности и эмоциональная подготовка к расставанию [3].

Можно заметить, что подход к выделению стадий развития группы А.Б.Орлова наиболее близок к подходу самого К. Роджерса. А.Б. Орлов считает, что полноценное самораскрытие во взаимоотношениях членов группы возможно только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет через основные этапы группового процесса и сводит их компактно к шести стадиям: 1 этап - знакомство участников группы и ощущение фрустрации из-за отсутствия структуры; 2 этап - первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому, описание прошлых, более безопасных событий и чувств; 3 этап - открытое выражение негативных переживаний; 4 этап - выражение любых переживаний, возникающих "здесь и теперь"; 5 этап - попытки исследования личностно значимых тем и проявления самопринятия; 6 этап - основная встреча [11].

Опять-таки ввиду ограниченности по объему представляемого в работе материала мы не можем описать подробно все подходы, но заинтересованные в том, чтобы разобраться и утвердиться в правильном проведении подобной психотерапии, поможет обращение к предложенным в работе источникам [2; 3; 9; 11; 13; 17].

Средства воздействия, которые используются в ходе прохождения участниками группы совместно с терапевтом стадий групповой КЦП, служат способами коммуникации и выражения принятия, уважения, понимания, способами сообщить клиенту, что психотерапевт пытается создать внутреннюю систему координат за счет совместного с клиентом мышления, чувствования и исследования. Существует ряд средств установления и поддержания терапевтических отношений, в нашем случае направленных на эффективное снижение тревожности до оптимального уровня у людей с ПЗ. К ним относятся, прежде всего: эмпатизирование, эмоциональное высвобождение, реагирование консультантом на

позитивные и негативные эмоции и др. [2; 3; 5; 6; 7; 8; 11; 12; 13; 14; 17]. Кроме того, сама группа становится терапевтическим средством и формирует собственный импульс с гораздо большим терапевтическим эффектом, нежели когда усилия предпринимаются психотерапевтом в одиночку [13; 17].

Завершая рассуждения о методических аспектах групповой КЦП, хотелось бы отметить, несколько перефразируя слова К.Роджерса, высказанные им в книге «Консультирование и психотерапия» [12]: групповая КЦП - не подготовка изменения клиента, это и есть само изменение. Групповой терапевтический сеанс – это сам по себе опыт роста, процесс роста личности. Позитивное изменение в терапевтических отношениях возрастает, когда клиент воспринимает групповую КЦП, как направление личностного изменения — это возрастающее осознание своего внутреннего опыта, способность позволить своим внутренним переживаниям течь и меняться, поведение, которое конгруэнтно внутреннему опыту. Здесь клиент учится понимать себя, осуществлять значимый для него независимый выбор, успешно строить отношения с другими людьми уже на другом, более зрелом уровне и таковое приводит к снятию тревожности и способствует принятию себя, других и ведет к изменению в психологическом статусе клиента.

С целью показать эффективность групповой КЦП как средства преодоления тревожности у людей с ПЗ, нами было проведено экспериментальное исследование

Нами была выдвинута следующая *гипотеза исследования*: групповая КЦП представляет собой определенным образом структурированное взаимодействие, в процессе которого создаются необходимые и достаточные условия, которые позволяют людям с ПЗ на основе эмоционального высвобождения достичь осознания самого себя настолько, что дает им возможность снизить состояние тревоги до оптимального уровня и в результате сделать позитивные шаги в свете их новой ориентации в болезни, ведущие к выздоровлению.

Также хотелось бы отметить, ссылаясь на ранее выполненные работы одного из авторов статьи (В.В.Кузовкина) [4], что наш эксперимент носил характер *квазиэксперимента формирующего типа* (далее – эксперимент). Такое утверждение становится возможным потому, что, во-первых, сложность изучаемых процессов, неполнота контроля независимой переменной позволяют нам говорить о квазиэкспериментальном характере нашего исследования. Действительно, несмотря на наличие в исследовании каузальной гипотезы, оно ограничено в управлении независимой переменной как причинно-действующим фактором. С одной стороны, мы организуем воздействия, но, с другой стороны, они ограничены тем, что процессы, происходящие в личности участника групповой КЦП, гораздо богаче, чем мы можем предположить изначально. В результате чего мы не можем говорить о полном экспериментальном контроле переменных. Во-вторых, направленность экспериментальных воздействий (посредством групповых воздействий, осуществляемых в рамках групповой КЦП) на изменение личностных характеристик, позволяет говорить о формирующем характере нашего исследования.

В качестве *независимой переменной* в эксперименте бралось наличие или отсутствие воздействия посредством групповой КЦП с целью преодоления тревожности у людей с ПЗ. *Зависимыми переменными* выступили параметры тревожности у людей с ПЗ, определяемые тестовыми методиками.

Эксперимент проводился в научно-консультационном отделении одной из клиник лечебного питания г.Москвы.

Первоначально было проведено обследование 63 пациентов с избыточной массой тела, находившихся на стационарном лечении, посредством использования теста Спилбергера и Ханина. По результатам было выявлено 49 пациентов с повышенным уровнем личностной (ЛТ) и реактивной (РТ) тревожности.

Данным пациентам было предложено пройти групповую КЦП. В результате КГ составили 18 человек, отказавшихся от данного вида терапии. Пациенты же, согласившиеся

на занятия в группах КЦП (31 человек) составили ЭГ. В свою очередь ЭГ была разбита на 4 группы (3 группы по 8 человек и 1 группа 7 человек). Однако для статистической значимости мы объединили результаты, полученных в 4-х экспериментальных группах, и проводили их анализ в целом.

Воздействие посредством групповой КЦП проводилось с каждой группой больных отдельно, по 2,5-3 часа через день в течение 14 дней. Групповые занятия проходили в отдельном, хорошо освещенном, изолированном от мешающих внешних факторов помещении, оборудованном мебелью. Помещение было достаточно просторным и позволяло располагаться участникам по кругу.

Со всеми пациентами (и КГ и ЭГ) также проводилось комплексное лечение ожирения, основу которого составляет низкокалорийная диета, проводимая с учетом психического состояния этой категории больных, а также ЛФК, физио- и гидропроцедуры.

Экспериментальное исследование эффективности групповой КЦП предполагало два замера: 1) перед оказанием психотерапевтической помощи; 2) после оказания психотерапевтической помощи. Замеры проводились в ЭГ и КГ в одно и то же время. С разницей лишь в том, что с КГ групповая КЦП не проводилась.

Для достижения исследовательской цели и реализации задач исследования были использованы методы, объединенные в рамках эксперимента (психодиагностическое исследование по опросникам КАОС и EDI на выявление пищевой зависимости; тестирование показателей тревожности по методике Ч.Д.Спилбергера-Ю.Л.Ханина и диагностики самооценки по методике САН).

Результаты экспериментального исследования. Мы не будем приводить все результаты нашего исследования, ввиду ограниченности статьи по объему, хотя они вызывают интерес. А остановимся на значимых изменениях, которые произошли в исследуемых группах по каждому из выделенных показателей (согласно содержанию используемых методик).

Для доказательства гипотезы экспериментального исследования при обработке данных использован Т-критерий Вилкоксона, который и позволяет определить эти значимые изменения. Значимость изменений фиксировалась в ЭГ (n=31) и КГ (n=18). Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

При анализе результатов исследования по Т-критерию Вилкоксона, мы исходили из следующих положений:

- изменения в ЭГ могут быть связаны с эффектом воздействия групповой КЦП, эффекта фона и естественного развития, а в контрольной группе изменения связаны с действием эффекта фона и естественного развития. Под эффектом фона предполагались любые изменения, связанные с отношениями в группе, которые не контролируются исследователем. Под естественным развитием понимаются изменения у испытуемых, которые связаны с естественной ремиссией;

- под эффектом воздействия групповой КЦП предполагались более существенные (значительные) изменения в ЭГ по сравнению с КГ.

Результаты сравнительного анализа изменений, произошедших в ЭГ, позволяют констатировать следующее:

- значимые изменения установлены по 9 из 14 показателей, что составляет 71,4% всех исследуемых показателей по методикам;

- у испытуемых в ЭГ произошли значимые изменения, которые проявились в: снижении уровня личностной ($p=0,004$) и ситуативной ($p=0,012$) тревожности; снижении показателей по методике КАОС, что предполагает снижение выраженного депрессивного синдрома до уровня комфортного эмоционального и психологического состояния испытуемых ($p=0,046$); повышении уровня самочувствия ($p=0,004$) и настроения ($p=0,004$); снижении таких показателей по опроснику расстройств пищевого поведения EDI, как

недовольство фигурой ($p=0,000$), неэффективность ($p=0,049$), межперсональная закрытость ($p=0,048$), эмоционально-волевая недифференцированность ($p=0,020$).

Результаты сравнительного анализа изменений, произошедших в КГ, разительно отличаются от результатов сравнительного анализа изменений, произошедших ЭГ:

- значимые изменения установлены только по двум показателям: изменение уровня самочувствия ($p=0,046$) и настроения ($p=0,044$), что может быть связано с фактором фона и естественным развитием испытуемых, т.е. изменения самочувствия и настроения более динамичны и могут быть определены уровнем медицинского обслуживания и субъективными ощущениями испытуемых;

- наблюдается значимое снижение уровня самочувствия, о чем показывает наличие значительного количества отрицательных сдвигов в группе (знак «а» у показателя Z). Ввиду чего можно утверждать, что у значительной части больных из КГ наблюдается значительное снижение уровня самочувствия, которое может быть обусловлено большим количеством лечебных или диагностических процедур, проводимых в отделении;

- по методике EDI в КГ значимых изменений не зафиксировано.

Выводы

1. Изучение работ К.Роджерса, Д.Кори, Н.Хоббса, А.Б.Орлова, Р.Кочунаса, В.В.Кузовкина и др. авторов дает нам многоплановую картину того, что предлагает нам групповая КЦП для повышения психологического статуса каждого участника группы. А в нашем случае данные работы приводят нас к пониманию того, что групповая КЦП является эффективным средством преодоления тревожности у людей с ПЗ, преодоление которой, как раз и способно привести к повышению этого статуса.

2. Исходя из теоретического изучения и практического освоения метода, мы утверждаем, что основными психологическими механизмами в групповой КЦП являются условия, которые создает психотерапевт в процессе взаимодействия с участниками психотерапевтической группы, что позволяет им (участникам) осуществлять конструктивные личностные изменения. Такими условиями (согласно К.Роджерса) являются помогающие отношения, точнее то, что воспринимается индивидом, как искренность или конгруэнтность, эмпатическое понимание и безусловное позитивное отношение. И если в установках психотерапевта присутствует необходимость создания этих условий, и его деятельность в отношениях с участниками группы строится на основании этих установок, то у них отмечаются изменения их психологического статуса.

3. Сама ситуация группового процесса имеет четко структурированный характер (т.е. психотерапевт совместно с группой проходят ряд этапов), а самим психотерапевтом осознано применяются апробированные психологические средства, направленные на разрешение заявленных проблем, более того, направленные на создание вышеобозначенных условий. Однако надо отдавать себе отчет в том, что эффективность групповой КЦП во многом зависит от того как будет организован процесс, предваряющий саму психотерапию и не менее важным является то, как данный процесс будет завершен.

4. Знание сущности и содержания понятий «пищевая зависимость», «тревожность», а также особенностей проявления тревожности у людей с пищевой зависимостью позволяет планировать целенаправленные психотерапевтические воздействия. А знания особенностей организации и стадий процесса групповой КЦП, а также средств воздействия, которые используются в ходе прохождения участниками группы совместно с терапевтом этих стадий, позволяют осуществлять эффективное психотерапевтическое воздействие, в процессе которого создаются необходимые и достаточные условия для преодоления тревожности и снижение ее до оптимального уровня у людей с ПЗ. Ввиду чего возникает необходимость изучения психологом, оказывающим помощь в преодолении ПЗ людям, страдающим этим недугом, как всех тонкостей ПЗ, так и тонкостей использования метода групповой КЦП.

Результаты экспериментального исследования позволяют отметить следующее:

1. В ЭГ произошли более значимые изменения, чем в КГ, что позволяет отметить эффективность групповой КЦП и заключить, что гипотеза экспериментального исследования подтверждена.

2. Применение групповой КЦП позволяет существенно изменить показатели тревожности и нарушения пищевого поведения в рамках комплексной психосоматической терапии пациентов с ПЗ.

3. При использовании групповой КЦП в рамках комплексной психосоматической терапии пациентов с ПЗ, у них наблюдается существенное снижение личностной и ситуативной тревожности, что предполагает: снижение тревожности, как состояния, которое возникает в ситуациях неопределенности, когда характер или время угрозы не поддаются предсказанию; снижение тревожности, как свойства личности, что проявляется в снижении готовности человека к проявлению тревожных реакций, беспокойства и неуверенности в будущем.

4. Применение групповой КЦП позволяет значительно снизить проявление таких показателей нарушения пищевого поведения, как недовольство фигурой, неэффективность, межперсональную закрытость, эмоционально-волевою недифференцированность, а также снизить выраженность депрессивного синдрома до уровня комфортного эмоционального и психологического состояния у больных с ПЗ.

5. Снижение межперсональной закрытости и эмоционально-волевой недифференцированности у больных с ПЗ, отнесенных к ЭГ, показывает нацеленность групповой КЦП на изменение межличностных отношений, которые выступают одним из главных оздоровительных факторов при лечении подобных больных.

6. Используемые в экспериментальном исследовании психодиагностические средства показали достаточную «чувствительность» к исследуемому воздействию, в качестве которого выступила групповая КЦП, что позволило зафиксировать изменения, которые произошли у больных с ПЗ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Барбаш Е. Лишний вес и его лечение. По материалам сайта <http://psyhosomatika.com/ves.html>
2. Кори Д. Теория и практика группового консультирования. – М.: Изд-во Эксмо, 2003.
3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – М.: Академический Проект, Трикста, 2010.
4. Кузовкин В.В. Психотехнический подход к активизации личностного роста в подготовке офицеров запаса: Дис. ... канд. психол. наук. - М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2003.
5. Кузовкин В.В. Возможности оказания психологической помощи вынужденным мигрантам посредством клиентоцентрированной психотерапии (КЦТ) К.Роджерса. / Сборник материалов «VI Левитовские чтения». 18-19 апреля 2011 года. г.Москва. – М.:МГОУ, 2011
6. Кузовкин В.В. Клиентоцентрированная психотерапия как средство преодоления алекситимических барьеров у мужчин // Материалы 7-го Российского научно-образовательного Форума «Мужское здоровье и долголетие», 18-19 февраля 2009 г. – М.: ВК «РИМИЭКСПО», 2009
7. Кузовкин В.В. Новые аспекты понимания психологической реабилитации женщин-жертв семейного насилия //Материалы ежегодной научно-практической конференции, 18 мая 2005 г. – М.: Изд-во НИЕВ, 2005
8. Кузовкин В.В. Психологическая реабилитация военнослужащих-участников боевых действий, уволенных в запас, посредством клиентоцентрированного подхода К. Роджерса //Материалы ежегодной научно-практической конференции, 14 мая 2004 г. – М.: Изд-во НИЕВ, 2004

9. Кузовкин В.В., Раздубев В.А. Групповая психотерапия военнослужащих. /Психологическая психотерапия в условиях воинской деятельности: Утверждено министром обороны РФ в качестве учебника для слушателей и курсантов высших военно-учебных заведений. - М.: ВУ, 2001
10. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. — М.: Изд-во Эксмо, 2005.
11. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психотерапии: на пути к homo totus [Электронный ресурс]. – М.: Библиотека Центра психологического консультирования ТРИАЛОГ. - Режим доступа: <http://hpsy.ru/main/go/text/3896/00> www.trialog.ru
12. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
13. Роджерс К. О групповой психотерапии. - М.: Гиль-Эстель, 1993.
14. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001
15. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. - СПб.: Речь, 2007.
16. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. Клиническая психология. – М.: Когито-Центр, 2006.
17. Хоббс Н. Группоцентрированная терапия. /Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. – М.: Психотерапия. – 2007.

***Манахов С.В.,**
старший преподаватель кафедры психологического консультирования МГОУ,
Иванов С. Г.,
ведущий педагог-психолог Центр психолого-педагогической реабилитации
и коррекции «Ариадна»*

Особенности психопрофилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних

По данным Центра социологических исследований, в 2010 году в возрастной группе 11-24 лет численность регулярно потребляющих наркотики (с частотой не реже 2-3 раз в месяц) составляла 9,6% от общей численности данной возрастной группы (2,6 млн. чел.), алкогольные напитки (включая пиво) – 50,5% (13,7 млн. чел.), курят табачные изделия – 45,6% (12,3 млн. чел.) [2].

Ситуация употребления психоактивных веществ (ПАВ) со все более широким вовлечением несовершеннолетних и молодежи обуславливает необходимость не только усиления мер первичной психопрофилактики, направленной на предупреждение употребления ПАВ, но и разработки программ вторичной психопрофилактики, направленной на обрыв эволюции патогенетического процесса формирования зависимости. Следует отметить, что достаточно часто аддиктивное поведение несовершеннолетних является симптомом личностного или социального (семейного) неблагополучия. В связи с этим приоритетное значение приобретает разработка и апробация методов психопрофилактики аддиктивного поведения в кризисные периоды формирования личности (в подростковом и раннем юношеском возрасте).

В данной статье рассмотрены некоторые особенности вторичной психопрофилактики аддиктивного поведения подростков в реабилитационном центре интернатного типа.

Аддиктивное поведение рассматривается как один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых

веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [3].

Широкое распространение в отечественной психологической науке термин «аддиктивное поведение» получил благодаря работам А.Е. Личко и В.С. Битенского, которые указывали, что в отношении подростков, злоупотребляющих ПАВ, чаще всего речь идет не о болезни, а о нарушении поведения [4].

Сутью аддиктивного поведения является стремление изменить свое психическое состояние посредством приема ПАВ, которые способствуют реализации ряда физиологических, психологических и социальных функций: познавательной (удовлетворение любопытства, изменение восприятия, сознания); гедонистической (получение удовольствия); коммуникативной (облегчение сближения, общения); анестезирующей (снятие боли); стимулирующей повышение продуктивности деятельности; а также ритуальной, протестной, функции сопереживания, эйфории и релаксации и т.д.

Аддиктивное поведение подростков, злоупотребляющих ПАВ, представляет собой сложную форму социального поведения личности, детерминированную системой взаимосвязанных факторов. Под влиянием социальных факторов (социальная стадия аддиктивного поведения) формируется неадекватная система ценностей и представлений. Под влиянием биологических факторов ослабленный организм становится неспособным находить силы для преодоления стрессовых жизненных ситуаций. Под влиянием социальных и биологических факторов формируется психологический фактор (психологическая стадия аддиктивного поведения), который окончательно завершает формирование аддиктивного поведения несовершеннолетних.

По мнению авторов, работу психолога с аддиктивными подростками в реабилитационных центрах интернатного типа целесообразно рассматривать в рамках вторичной психопрофилактики. Это обусловлено, с одной стороны, личным опытом психологической работы в этом направлении, а с другой, - исследовательскими данными, которые свидетельствуют, что значительная часть несовершеннолетних, поступающих в реабилитационные центры, имеют различный стаж и разноплановый опыт употребления ПАВ.

Вторичная психопрофилактика аддиктивного поведения включает комплекс социальных, психологических, медицинских и образовательных мероприятий и носит избирательный характер. Ее целью является изменение мало адаптивного, дисфункционального поведения риска на адаптивную форму, обрыв эволюции патогенетического процесса. Задачи: развитие активных стратегий проблемно-преодолевающего поведения; повышение потенциала личностно-средовых ресурсов; создание профилактических программ, имеющих целью повышение качества семейных отношений; создание групп социальной и психологической поддержки, медико-психологических центров и т.д.

Вторичная психопрофилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних является длительным процессом с предсказуемыми этапами, динамикой и проблемами. Подобная предсказуемость образуется, если реабилитационное учреждение функционирует на основе принципов терапевтических сообществ (ТС). Динамика состояния в таком случае позволяет четко планировать объем психопрофилактических мероприятий на каждом этапе и оценивать эффективность программы в целом.

ТС является сложной системой, воспроизводящей социум, своеобразной моделью общественной структуры. Существующая ступенчатая иерархия и ротация функций дает возможность подростку безопасно проходить различные стадии реабилитационного процесса, представая во множестве социальных ролей, пробуя силы в различных областях жизнедеятельности человека. Одной из наиболее эффективных моделей ТС, является модель «терапевтической среды социального научения», которая строится на различных приемах

вмешательства и коррекции аддиктивного поведения и реализуется в двух основных направлениях: путем подражания поведению других людей и путем представления внешних влияний и ответных реакций на них символически, в виде «внутренней модели внешнего мира». Отличием ТС от социальных групп является жестко регламентированные нормы и правила, обязательные для соблюдения каждым членом ТС.

Вторичная психопрофилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних имеет свои сложности. К объективным сложностям могут быть отнесены: отсутствие системности в работе специалистов, осуществляющих психопрофилактику (медики, психологи, педагоги, социальные работники и др.); недостаточная профессиональная и личностная подготовленность сотрудников; отсутствие или слабая мотивированность родителей (или лиц их заменяющих) на действенное участие в психопрофилактике и др. К субъективным сложностям относятся: недостаточная мотивированность несовершеннолетних; реакции «подросткового комплекса»; особенности акцентуаций характера и др.

В условиях вторичной психопрофилактики психологу необходимо иметь предельно ясное представление о личности несовершеннолетних, с которыми он вступает в профессиональные взаимоотношения. Представим это в виде «психологического портрета», включающего наиболее типичные реакции и особенности аддиктивных подростков.

Прежде всего, следует учитывать особенности пубертата: половое созревание сопровождается перепадами сосудистого и мышечного тонуса, что вызывает быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения, т.е. эмоциональный фон подростка в целом нестабилен. Кроме того, процесс полового созревания диктует особое отношение подростка к собственной внешности («образ физического Я») и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением. В отношениях подростка с окружающими обнаруживаются следующие закономерности: потребность в интимно-личностном общении совместно с реакцией группирования создают устойчивый приоритет сверстников в глазах подростка; отношения со взрослыми избирательны, но в целом диктуются характерной для подростка реакцией эмансипации, которая в условиях систематической фрустрации легко принимает форму оппозиции. Следует также принимать во внимание реакции положительной и отрицательной имитации, компенсации и гиперкомпенсации, с помощью которых подросток осваивает мир межличностных отношений, исследует и позиционирует свою картину мира, адаптируется в реальности. Кроме того, подростка характеризуют его увлечения, которые конечно постоянно меняются, но их направленность и содержание имеют как диагностическое, так и компенсаторное значение (наш опыт в условиях реабилитационного центра выявляет приоритет информационно-коммуникативных, телесно-мануальных, лидерских хобби-реакций).

Следует также учитывать реакции, которые наиболее характерны для аддиктивных подростков: избегание решения проблем; слабость субъективного контроля поведения; преимущественно однотипный способ реагирования на трудности; эгоцентризм; психический инфантилизм; агрессивное или неуверенное поведение; эмоциональная лабильность; низкая фрустрационная толерантность; сниженная или нестабильная самооценка; преувеличение негативных событий и минимизация позитивных; лживость; предпочтение фантазий актуальной реальности; «аффективная логика» и др.

Одним из базисов «психологического портрета» аддиктивного подростка является представление об акцентуациях характера. Под акцентуацией характера, в первую очередь, понимаются особенности организации эмоционально-волевой сферы личности, оказывающей определяющее влияние на все формы деятельности.

По результатам наших наблюдений, в процессе формирования аддиктивного поведения у подростков ведущую позицию по распространенности занимает эпилептоидный тип акцентуации характера, за ним следуют неустойчивый, истероидный, шизоидный, реже гипертимный и лабильный типы. Каждый из этих типов, включая смешанные, с одной

стороны, предполагает существенные различия в индивидуальной психологической работе с подростками, с другой стороны, - выделяет эпилептоидных акцентуантов как целевую группу в процессе групповой психологической работы с аддиктивными подростками.

Также следует учитывать особенности мотивационной сферы, характерные для аддиктивных подростков, - им присуще: 1) преобладание внешней мотивации (обусловленной внешними по отношению к субъекту обстоятельствами), зачастую носящей ситуативный характер; 2) устойчивая негативная мотивация (вызываемая осознанием неприятностей, которые могут возникнуть в случае невыполнения деятельности), - это мотивация, имеющаяся у подростка изначально, учитывая реакции эмансипации и оппозиции, а также особенности социальной ситуации развития; 3) по отношению к системе социального научения и контроля приоритет имеют мотивы избегания неприятностей и наказаний, оказывающие влияние на когнитивный и поведенческий аспекты деятельности подростка; 4) следует также подчеркнуть значимость биологических мотивов в условиях реабилитационного центра интернатного типа (потребности в новых впечатлениях, ощущениях, вкусной еде и др.). Вышеуказанные особенности, и в первую очередь внешняя негативная мотивация, неизбежно накладывают отпечаток на все виды психологической работы с подростком. В контексте работы с группой аддиктивных подростков, учитывая преобладание среди них эпилептоидных акцентуантов, имеют значение мотивация власти и престижная мотивация.

Исходя из вышеперечисленных особенностей в качестве основных задач вторичной психопрофилактики в реабилитационном центре интернатного типа можно рассматривать следующие:

1. Формирование у подростков мотивации, установок на отказ от употребления ПАВ и включение в реабилитационный процесс.
2. Развитие внутреннего контроля поведения и навыков саморегуляции.
3. Развитие аффилиации.
4. Развитие активных стратегий проблемно-преодолевающего поведения.
5. Формирование реальной жизненной перспективы на основе развития личностного потенциала.

Успешность реализации этих задач во многом определяется существованием в реабилитационном учреждении тщательно продуманной, обоснованной и постоянно действующей системы психологической диагностики, на основе принципа «единства диагностики и коррекции». Особенно актуальным этот принцип представляется в контексте вторичной психопрофилактики, где психолого-педагогическая направленность деятельности неминуемо объединяется с клинической направленностью. Названный принцип реализуется в двух аспектах:

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на основании которого формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний несовершеннолетнего, его чувств и переживаний в процессе психопрофилактической работы. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия.

Для достижения целей и реализации задач вторичной психопрофилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних, в соответствии с биопсихосоциальной парадигмой [1] определяются три уровня психодиагностики: биологический уровень (сбор медико-психологического анамнеза; диагностика темперамента; диагностика акцентуаций характера), личностный уровень (диагностика когнитивной, эмоциональной и поведенческой

сферы) и уровень социальной ситуации развития (сбор психологического анамнеза; сбор сведений о развитии несовершеннолетнего от его окружения; диагностика особенностей межличностных отношений и типов взаимодействия).

Исходя из перечисленных выше направлений психодиагностических мероприятий, можно выделить следующие направления психопрофилактической работы [5]. На уровне биологической предрасположенности основными целями работы являются: 1) осознание подростком и его ближайшим окружением индивидуальных особенностей подростка (уровня здоровья, типа темперамента, типа акцентуации характера); 2) развитие навыков саморегуляции.

На личностном уровне можно выделить следующие цели работы: 1) осознание подростком собственных особенностей личности; 2) повышение уровня эмоционального реагирования; 3) развитие эмпатии; 4) развитие адаптивных и коррекция неадаптивных поведенческих стереотипов; 5) развитие внутреннего контроля поведения; 6) развитие аффилиации; 7) формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции».

На уровне социальной ситуации развития можно выделить следующие цели: 1) осознание особенностей межличностного взаимодействия с окружением, как со стороны самого подростка, так и со стороны ближайшего окружения; 2) повышение качества межличностных отношений со значимым окружением.

В соответствии с вышеизложенными концепциями, а также психологическими особенностями аддиктивных подростков, по мнению авторов, можно сформулировать три ведущих позиции вторичной психопрофилактики в условиях реабилитационного учреждения интернатного типа:

1) при реализации большинства видов психологической работы с несовершеннолетними групповые формы работы имеют приоритет над индивидуальными;

2) психологическая работа должна опираться на четкие представления об индивидуально-типологических особенностях каждого несовершеннолетнего и об особенностях группы в целом;

3) в условиях реабилитационного центра интернатного типа особое значение имеет профессиональный уровень специалистов, непосредственно работающих с несовершеннолетними, сформированность системы их представлений, отношений и навыков на профессиональном, а не на бытовом уровне; наличие или отсутствие командной работы специалистов, т.н. «бригадного подхода».

В завершении хотелось бы подчеркнуть, что работа психолога с аддиктивными подростками является достаточно сложным и ответственным видом деятельности, требующим от психолога не только высокого уровня профессионализма, знания обширной теоретической базы, владения широким комплексом навыков, но и определенной личностной проработанности специалиста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Клиническая психология: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 2007.
2. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2011.
3. Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск, 2001.
4. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – Л., 1991.
5. Манахов С.В., Иванов С.Г. Методическое руководство по психолого-педагогической реабилитации и коррекции девиантного поведения по аддиктивному типу у подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами, в условиях терапевтического сообщества. – М., 2011.

*Митасова Е.В.,
доцент кафедры психологического консультирования МГОУ,
Валейулова Н.В.,
студентка заочного отделения факультета психологии МГОУ*

Взаимосвязь уровня агрессивности подростков и типа детско - родительских отношений в социально благополучных и социально неблагополучных семьях

Тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых. Среди концепций психологии, объясняющих природу, структуру и функции агрессивности, агрессивного поведения человека, особое значение имеют теория инстинктивной агрессии (З. Фрейд, К. Лоренц), теория «фрустрации – агрессии» (Д. Доллард); теория социального научения агрессии (А. Бандура).

Проблеме агрессивности посвящены многочисленные работы (Фромм Э. «Анатомия человеческой деструктивности», К. Лоренц «Агрессия», Бэрон Р., Ричардсон Д. «Агрессия», К. Бютнер «Жить с агрессивными детьми» Фурманов И.А. «Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция» и др.).

На наш взгляд, в настоящее время из всех теорий агрессии, теория социального научения занимает лидирующее положение. Она оставляет гораздо больше шансов возможности предотвратить и контролировать человеческую агрессию, в то время как теории агрессии как инстинкта утверждают, что агрессивные проявления почти невозможно устранить.

Наиболее острой проблемой современного российского общества является динамика развития агрессивности подростков.

Принято считать, что подростковая агрессия значительно превосходит агрессию взрослых. Чаще всего это объясняют необходимостью самоутверждения. Например, по последним сведениям МВД, статистика подростковой преступности насчитывает ежегодно более тысячи убийств, несколько сот изнасилований, десятки тысяч телесных повреждений и других правонарушений с очевидным агрессивным подтекстом. Более того, за последние десять лет все отчетливее обнаруживается рост именно агрессивных преступлений, совершенных несовершеннолетними подростками.

Агрессия утрачивает рационально – избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме. К сожалению, все меньше внимания общества уделяется воспитанию толерантности.

Если рассмотреть психологические причины агрессивности и жестокости, то они, как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте.

Рассматривая проблему агрессивного поведения подростков, исследователи (Ф.Райс, А.Е.Личко), обращают внимание на то, что этот возраст – не только биологическая, но и социальная категория, когда происходят усиленное усвоение социальных ценностей, становление жизненной позиции, начинают все более ярко проявляться как позитивные, так и негативные стороны формирующейся личности.

По мнению психологов (А.Я.Варги, В.Н Дружинина), некоторые формы отношения взрослых к подростку неблагоприятно влияют на его развитие. Так, авторитарная позиция может стать условием, искажающим психическое и социальное развитие подростка. Чрезмерная опека и контроль также нередко приводят к негативным последствиям.

Так же, фактором риска можно назвать неблагополучную семью (А.Н. Елизаров). Культ насилия, зародившись в семье, переносится на улицу – к посторонним прохожим. По данным исследователя Н.Ф. Кафырина, в ответ на словесное оскорбление до 50% тинэйджеров, готовы немедленно применить силу.

(Социально-психологические факторы развития агрессивности)

Под социально неблагополучными в современной психологии имеются в виду семьи, где социальная ситуация развития препятствует личностному росту всех членов семьи, но прежде всего детей.

Для ребенка жизнь в семье непредсказуема, неподвластна ему и всегда чревата неприятными неожиданностями. Ребенок растет, никогда, не будучи уверен в том, что сможет получить поддержку и помощь родителей, когда ему это потребуется.

Наиболее очевидным и весьма распространенным примером подобных семей являются такие, где кто – то из взрослых страдает алкоголизмом.

Однако, к таким семьям можно отнести и те, где один из членов семьи страдает хроническим (например, психическим) заболеванием, отражающимся на жизни всех близких, семьи, где применяется насилие над детьми, где родители пренебрегают нуждами ребенка.

В благополучных семьях родители передают детям духовные ценности (стремление к познанию, творчеству, самосовершенствованию и радости от этого), формируя самостоятельность, профессиональные навыки. Напротив, в неблагополучных семьях духовные ценностные ориентации не играют большой роли в жизни родителей, а характер общения таков, что передача культурного наследия детям практически отсутствует.

Очень большое значение для детей из неблагополучных семей имеют аффилиативные ценности (потребность принадлежать к определенной группе и занимать какое – либо место в ней, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви) что и формирует чувство зависимости от мнения других, ложного коллективизма, которое правильнее назвать стадностью. Став родителем, такой человек вовлекается в бесконечную последовательность хаотичных действий по воспитанию. Стремясь руководить другими, он толком не знает, как управлять собственными поступками.

Кравченко А.И. уточняет, что неблагополучные родители не умеют понять мысли, чувства и желания детей, неспособны направить взросление ребенка в нужное русло, т. е. они не могут выковать из своих детей личность потому, что сами не являются таковой.

Стиль общения супругов между собой и родителей с детьми весьма примечателен. Он эмоционален, часто бессодержателен и мелочен. Взаимные придирки, ссоры по пустякам. В разговорах преобладают темы, которые эмоционально возбуждают, динамичны, полны неожиданностей. Много времени уходит на выяснение отношений, часто с применением физической силы и нецензурной лексики, и очень мало – на чтение книги, обсуждение увиденного, нравственные беседы.

В такой обстановке формируется особая картина мира. В окружающих людях, даже родственниках, родители видят постоянную угрозу и намерение принести им вред. Других, но не себя, они подозревают в распутстве, воровстве, алчности. Не добившись успеха в жизни, причину они видят не в себе, а в других, что характерно для незрелых личностей.

Подобные убеждения передаются по эстафете, и вскоре их дети начинают видеть мир злобным, неприветливым, враждебным. Не понимая или не принимая реакции окружающих, неблагополучные родители часто совершают ошибки, делают все новые промахи и еще больше катятся вниз по социальной лестнице. С продвижением вниз растет уровень агрессивности и раздражительности. И все это выливается на самых слабых – своих детей.

Елизаров А.Н. утверждает, что родителей из неблагополучных семей отличает непостоянство и непредсказуемость. Родительские реакции на детское поведение импульсивны, случайны и зависят от множества посторонних условий, в том числе от колебаний настроения. Детям редко объясняют, почему им не следует так поступать. Воспитание строится по принципу запретов и наказаний. В результате у ребенка не вырабатываются нормы, которые могли бы регулировать его поведение.

По данным статистики, среди лиц, осужденных за насильственные преступления, практически все имели следующие неблагополучные условия жизни и развития в детстве и

подростковом возрасте: нравственная и эмоциональная обстановка большинства родительских семей не обеспечивала ребенку ровного, спокойного воспитания, формирования у него чувства защищенности и собственного достоинства, веры в жизненные перспективы: 30% отцов были пьяницы, серьезные ссоры между родителями в 85% семей, а в 40% семей практиковались скандалы с рукоприкладством. Дети в 7 раз чаще ощущали равнодушие к себе, понимали, что ими тяготятся, их почти вдвое чаще наказывали, 30% детей родители сильно избивали

Причем во многих семьях существовала противопоставленность группы «мать – ребенок» отцу. При этом мать, видя в ребенке союзника в психологической войне с отцом, оправдывала любое поведение сына, в том числе и агрессивное. В условиях существования внутри семьи двух враждебных лагерей ребенок более легко усваивает навыки агрессивного поведения, так как наблюдение и испытание на себе насилия сочетается с высокой мотивационной готовностью к его использованию, с незамедлительным вознаграждением в виде одобрения со стороны матери, к тому же, благородно выступая на стороне слабой женщины – матери, ограждая ее от притязаний пьяного отца, подросток имеет основания считать свои действия морально оправданными, что естественно упрочивает складывающийся стереотип насильственного поведения.

Столяренко Л.Д. в работе «Педагогическая психология» пишет, что дети из неблагополучных семей менее подготовлены к систематическим школьным занятиям, более возбудимы, раздражительны, что усложняет им усвоение школьной программы, приводит к трудностям и неудачам в учебе. Но вместо помощи и в школе, и в семье прибегают к обвинениям в лени, тупости, нежелании учиться и наказаниям.

Отсутствие одобрения и помощи со стороны взрослых (родителей, учителей) в ведущей деятельности – учебе – приводит к тому, что важнейшие потребности ребенка этого возраста, потребности в одобрении окружающих, самоуважении, начинают блокироваться, постепенно создавая глубокий внутренний дискомфорт. Стремясь найти выход из этого состояния, подростки пытаются компенсировать недостатки учебы бравадой, грубостью, нарушением порядка на уроках и переменах, драками.

Очевидно, что несостоятельность в учебе и отторжение от учебного коллектива являются вторым крупным поражением на жизненном пути после первого поражения, нанесенного семьей: полученные неудачи (фрустрации) объективно подталкивают к поиску других, доступных средств самоутверждения

Образовавшийся в позитивной системе общения вакуум подросток пытается чем – то заполнить, он ищет и находит таких, как он сам, подростков и в этой группе, наконец, обретает «общественный» статус, возможность удовлетворить жизненно необходимую потребность в общении и признании. Если в неформальной подростковой группе насильственные действия практикуются, то подросток рискует закрепить поведенческие навыки агрессивности.

К основным характеристикам социально неблагополучных семей, влияющим на развитие агрессивности детей можно отнести следующие: частое применение агрессивных форм поведения по отношению к членам семьи, в том числе детям; безнадзорность и невнимание к детям; неопределенный характер отношений родителей к детям, зависящий от многих посторонних факторов.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что социально неблагополучные семьи рассматриваются как один из главных факторов риска в развитии агрессивности подростка.

В настоящее время исследования, посвященные проблеме детской агрессивности, дают не достаточно информации о корреляции между уровнем агрессивности и типом детско - родительских отношений. Так же малое количество психологической литературы посвящено проблеме социального неблагополучия семьи как фактора риска в развитии

ребенка, в том числе и особенностям агрессивности детей в социально неблагополучных семьях.

В связи с этим данной статье нам хочется поделиться результатами исследования, проведенного на базе ГБУ СО МО «Социально – реабилитационный центр для несовершеннолетних «Журавлик» г. Талдома в сентябре - октябре 2011 г.

Работа была посвящена выявлению взаимосвязи уровня агрессивности подростков и типа детско - родительских отношений, а также выявлению различий в уровне агрессивности подростков из социально благополучных и социально неблагополучных семей.

В исследовании принимало участие 40 семей, из которых 20 являются социально благополучными и 20 социально неблагополучными (состоят на учете в Участковой социальной службе). Реципиентами являлись подростки 12 - 15 лет и их матери. Количество девочек и мальчиков принималось во внимание в обеих выборках.

В соответствии с поставленной целью исследования были пройдены следующие этапы:

1. Формирование групп реципиентов:

20 подростков 12 – 15 лет из социально благополучных семей и их родители (мать).

20 подростков 12 – 15 лет из социально неблагополучных семей и их родители (мать).

2. Диагностика уровня агрессивности подростков из социально благополучных и социально неблагополучных семей. (Тест – опросник агрессивности А. Басс, А. Дарки; Проективная методика исследования агрессивности личности «Тест руки» Э. Вагнера (Handtest))

3. Диагностика типа родительского отношения в социально благополучных и социально неблагополучных семьях. (Тест – опросник родительского отношения А. Варга, В. Столин).

4. Сравнительный качественный и математическо - статистический анализ полученных результатов с целью выявления различий в уровне агрессивности подростков из социально благополучных и социально неблагополучных семей, определение взаимосвязи уровня агрессивности подростков с типом детско- родительских отношений.

5. Интерпретация результатов исследования.

По результатам теста – опросника агрессивности А. Басс, А. Дарки, в группе подростков из социально благополучных семей наиболее явно выражена вербальная агрессия, в меньшей степени подростки прибегают к физической агрессии и на последнем месте, по степени выраженности, косвенная агрессия.

Примерно такое же соотношение видов агрессии выявлено и в группе подростков из социально неблагополучных семей. Так, первое место по частоте применения занимает вербальная агрессия, на втором – физическая и самая маловыраженная – косвенная агрессия.

То есть, распределение видов проявляемой агрессии не различается у подростков из социально благополучных семей и подростков, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях.

Можно сделать вывод, что различные социальные условия жизни, семейное неблагополучие, не влияют на соотношение видов выражения агрессивности у подростков. Это соотношение, главным образом, может быть обусловлено **возрастными** особенностями.

Средний индекс агрессивности подростков и в социально благополучных, и в социально неблагополучных семьях, по результатам теста А. Басса, А. Дарки, соответствует значениям нормы, несмотря, на то, что уровень общей агрессивности подростков из социально неблагополучных семей превышает уровень агрессивности подростков из социально благополучных семей. Особенно явно это проявляется в виде физической агрессии.

Данные «Теста руки» Э. Вагнера представляют несколько иную информацию об агрессивном поведении реципиентов. Возможно, это обусловлено тем, что методика Э. Вагнера является проективной и, следовательно, лишена эффекта социальной желательности реакции, на предъявление неоднозначно определяемого стимула.

Результаты «Теста руки», в отличие от результатов опросника А. Басса, А. Дарки, показали, что существуют довольно большие различия в уровнях агрессивности подростков из социально благополучных и социально неблагополучных семей и эти различия подтвердились на статистическом уровне.

Почти половина подростков (45%) из социально неблагополучных семей, по данным проективной методики, имеют высокую агрессивность, что свидетельствует о том, что реальная возможность проявления открытой агрессии в поведении достаточно велика. Меньшая часть испытуемых, в этой выборке, имеет повышенный уровень агрессивности, т.е. подростки склонны к агрессии с теми, кого они хорошо знают, но во взаимоотношениях с другими людьми срабатывает механизм самоконтроля, который позволяет сдерживаться.

Таким образом, более половины (60%) подростков из социально неблагополучных семей имеют уровень агрессивности, выходящий за пределы нормы.

Диагностика типа родительского отношения в социально благополучных и социально неблагополучных семьях была проведена с помощью теста – опросника родительского отношения (А. Варга, В. Столин).

В процессе тестирования родителей из социально неблагополучных семей некоторые утверждения опросника требовали разъяснения. Но разъяснения давались таким образом, чтобы не стимулировать реципиента на выбор социально желательного ответа.

Данный тест показал различия в типах родительского отношения среди матерей из социально благополучных и социально неблагополучных семей.

По тесту, стиль воспитания, предположительно оказывающий неблагоприятное влияние на подростковую агрессивность, т.е. «контроль» в *социально благополучных* семьях практикует незначительная часть (5%) матерей. Другого нежелательного стиля – «маленький неудачник» в этой выборке выявлено не было.

В социально благополучных семьях доминируют стили воспитания «кооперация» и «принятие», которые, по нашей гипотезе, снижают уровень агрессивности подростков.

«Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения. При таком стиле воспитания родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. Половина матерей из социально благополучных семей применяет именно этот стиль воспитания.

У чуть меньшей части родителей (45%) доминирует стиль «принятие». При этом стиле родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы.

Эти два стиля родительского отношения считаются наиболее приемлемыми, положительно влияющими на психологическое состояние ребенка и рассматриваются в аспекте данной работы как отрицательно коррелирующие с уровнем агрессивности подростков.

В социально неблагополучных семьях представлены все пять стилей воспитания

Большая часть матерей (75%), также как и в социально благополучных семьях, применяет наиболее желательные стили – «кооперация» и «принятие».

Возможно, это связано с тем, что родители из социально неблагополучных семей стремятся к этим стилям воспитания, видят их наиболее приемлемыми. Но в то же время у этой части родителей выявлены высокие показатели по шкалам «маленький неудачник» и «контроль».

В этой выборке обнаружены неблагоприятные стили воспитания, с точки зрения влияния на уровень подростковой агрессивности, - «маленький неудачник» и «контроль» (20%).

Стиль воспитания «маленький неудачник» отражает стремления родителей инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

«Контроль» - авторитарный стиль воспитания. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

«Контроль», по результатам диагностики, встречается в обеих выборках, но в социально неблагополучных семьях этот стиль применяют в три раза больше матерей.

Только 5% социально неблагополучных родителей стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком. В социально благополучных семьях такого стиля не выявлено.

При «симбиозе» родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться волей обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда. Но «симбиоз» не рассматривается в данной работе как фактор, влияющий на уровень агрессивности подростков.

Итак, результаты теста А. Варги, В. Столина показали различия в стилях воспитания, которые применяются матерями из социально благополучных и социально неблагополучных семей.

Стили воспитания, предположительно оказывающие влияние на уровень агрессивности подростков, повышая его, приняты у 20% матерей из социально неблагополучных семей и только у 5% социально «благополучных» родителей. Но даже при доминировании благоприятных стилей воспитания у матерей из социально неблагополучных семей наблюдаются высокие показатели по шкалам «маленький неудачник» и «контроль».

В целях выявления взаимосвязи уровня агрессивности подростков и типа детско – родительских отношений был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Для подсчета ранговой корреляции необходимо располагать двумя рядами значений, которые могут быть проранжированы. Такими рядами значений являются уровень агрессивности подростков, и тип родительского отношения их матерей. Показатели ранжировались отдельно по каждому из признаков. Меньшему значению признака начислялся меньший ранг.

Для ранжирования агрессивности подростков использовались результаты, полученные по «Тесту руки», так как в данном случае этот тест является более информативным.

Корреляционная связь выявлялась отдельно по каждому типу родительского отношения.

При определении корреляции между уровнем агрессивности и стилем родительского отношения «маленький неудачник» был получен коэффициент R_s равный 0,57, т.е.

достаточно высокий ($R_{\text{скр}}=0,3044$ ($p=0,05$); $0,3932$ ($p=0,01$); $0,4896$ ($p=0,001$)), что говорит о том, что между уровнем агрессивности подростков и стилем воспитания «маленький неудачник» действительно существует статистически достоверная зависимость. Вероятность ошибки составляет не более $0,001$. Эти два признака связаны положительно, т.е., если подростки имеют высокие ранги по агрессивности, то их родители будут иметь высокие ранги по шкале «маленький неудачник».

Из этого следует, что родители, применяющие стиль воспитания «маленький неудачник» будут способствовать повышению уровня агрессивности подростков.

Подводя итоги, исследования можно сказать, что выявлены взаимосвязи между типом детско-родительских отношений и агрессивности подростков, так уровень агрессивности подростков оказался положительно коррелирующим с типом родительского отношения «маленький неудачник» и отрицательно коррелирующим с типом «принятие». Так же было обнаружено, что при одинаковых видах проявления агрессии (физической, вербальной, косвенной) уровень агрессивности у подростков из социально неблагополучных семей выше, чем у подростков, воспитывающихся в социально благополучных семьях, что и подтверждает наше предположение о том, что социально неблагополучные семьи один из главных факторов риска в развитии агрессивности подростка.

Проведенное исследование позволяет нам дать рекомендации для психологов и педагогов, работающих в социально – реабилитационных центрах.

Осуществляя психологическую помощь агрессивным подросткам, важно работать и с их родителями. Так как уровень агрессивности подростков взаимосвязан с типом родительского отношения, в первую очередь необходима коррекция неблагоприятных стилей воспитания.

При обнаружении инфантилизирующего стиля воспитания в семье, т.е. «маленький неудачник», работа с родителями должна быть направлена, прежде всего, на преодоление негативного отношения к ребенку, формирование уважения его индивидуальности. У подростка в такой семье, в свою очередь, необходимо развивать позитивное самоотношение и уверенность в себе, чтобы его установка «Я не могу», созданная родителями, сменилась на «Я могу».

Как средство работы с такими подростками полезен групповой тренинг, направленный на развитие способности распознавать и выражать свои чувства, формирование уверенности в себе, преодоление гипертрофированных чувств вины и стыда. Возможно обсуждение семейных проблем. Основной целью этого обсуждения является снятие напряжения в отношении к семье и пробуждение позитивных чувств к ней, основанных на понимании и эмпатии. Групповая работа должна дать подросткам чувство того, что они поняты и приняты группой сверстников и не одиноки перед своими проблемами. Это дает важные предпосылки психологического благополучия, в том числе и снижение агрессивных установок.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001.
2. Варга А.Я. Типы неправильного родительского отношения // Автореф. – М., 1987.
3. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей // Социологические исследования. 1995. № 7.
4. Конрад Лоренц. Агрессия. – М.: ПРОГРЕСС, 1976..
5. Кравченко А.И. Социальная работа. – М.: Проспект, 2008.
6. Кристиан Бютнер. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
8. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2007.
9. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб., 2000.

11. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004.
12. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
13. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003.
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М. Республика. 1994.
15. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Речь, 2007.

*Ночевкина А.И.,
магистрант кафедры психологического консультирования МГОУ*

Некоторые аспекты опыта прохождения научно-исследовательской практики в рамках магистерской подготовки по научной специальности «Психологическое консультирование»

Проходить научно-исследовательскую практику в должности психолога-консультанта мне посчастливилось в Московском городском психоэндокринологическом центре.

Центр основан выдающимся психиатром, доктором медицинских наук, основоположником отечественной психоэндокринологии, профессором Ароном Исааковичем Белкиным. Центр оказывает медицинские услуги в области психиатрии, психоэндокринологии, наркологии, сексологии с использованием фармакологических и психотерапевтических методов лечения, а также психологические посредством психологического консультирования и немедицинской психотерапии. Центр обеспечивает индивидуальный подход к каждому пациенту со стороны врачей и психологов, и, конечно же, гарантирует полную конфиденциальность.

В основе проводимых мной сессий лежал метод клиент-центрированной психотерапии, научно-обоснованный американским психотерапевтом и исследователем процесса психотерапии К. Роджерсом. Один из случаев консультирования я взяла за основу своего дальнейшего исследования. Эта была работа с мальчиком подросткового возраста. В процессе проведения консультаций с которым я столкнулась с некоторыми сложностями. На начальном этапе консультирования возникли сложности с выстраиванием раппорта, подросток проявлял свою скрытую агрессию в виде молчания. Он закрывался и не хотел выходить на контакт, злился на то, что его привели родители, так как он, по его мнению, никаких проблем не испытывал. Но применив такие техники клиент-центрированной терапии как эмпатийное слушание и безусловное безоценочное принятие, терапевтические отношения потихоньку начали приобретать рабочий оттенок. Эмпатия позволяет достигнуть эмоционального резонанса с клиентом и в дальнейшем совместного переживания его жизненной ситуации. Это привело к раскрытию клиента и его действительной заинтересованности в терапевтическом процессе. Но здесь для меня скрывался следующий опыт: проективная идентификация. Как же возможно действительно искреннее проявление эмпатии, конгруэнтности, но при этом не попадать в эмоциональную зависимость от клиента? Это дало мне повод еще раз еще раз разобрать сеттинг как внешний, так и внутренний.

В основе психологического исследования результативности проводимых сессий был взят анализ единичного случая как метод психологического исследования. Анализ единичного случая является качественным методом исследования в психологии. И является способом реализации как объективной («объясняющей»), так и интерпретативной («понимающей») методологической позиции. Если в первом случае исследование направлено на получение объективирующих реконструкций психических реалий (процессов, состояний, установок и т.д.), то во втором случае исследователь пытается эксплицировать опосредованные историчностью и языком формы опыта, «разговорить» «внутренний мир», сделать понятным его смысловое содержание [2].

Понимание происходит не путем почти мистического чувствования, а совершается в процессе интерпретации знаков. Для качественного подхода такая модель понимания имеет

важнейшие методологические следствия: она позволяет обосновать интерсубъективный характер качественного текстуального анализа. Интерпретация опирается на неявное («молчаливое») знание – структуры пред-понимания, разделяемого людьми как участниками совместного бытия, но при этом носит полемико-аргументативный характер: для достижения валидных результатов текстуального анализа необходимо показать, что в свете имеющихся данных предложенная интерпретация наиболее вероятна. При этом любая интерпретация может быть оспорена, и вопрос «что может разбить утверждение?» – общий для всех аргументативных ситуаций.

В анализе единичного случая отправным пунктом является то же состояние, что и в количественных методах: проблемная ситуация. Она проясняется путем знакомства с литературой, пробных зондажей и другими способами действий по формулятивному плану. При использовании «качественной стратегии», как замечает Д.Сильверман, отправная точка исследования достаточно неопределенна. Это — «столкновение с непонятным феноменом».

Если мы хотим понять человека, его внешний и внутренний мир, надо приблизиться к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в различные суждения и действия. Рационализация представлений о его поведении возможна всегда с точки зрения определенной теории, в рамках которой эти действия объяснимы. Кроме того, поступки человека не всегда рациональны и в том смысле, что не адекватно осознаются им самим. Чтобы уяснить их глубинный смысл, надо приложить немало усилий для расшифровки внешне наблюдаемых действий и высказываний. Для этого и были использованы именно качественные методы — гибкий, заранее не программируемый способ ведения интервью, наблюдения, наблюдение и анализ двигательных паттернов поведения, уточнение понимания символического смысла вербальных коммуникаций. Результаты исследования имеют форму «извлеченных уроков», которые предоставляет анализируемый случай [6].

Так же следует отметить, что за внешней простотой схемы «X O» доэкспериментального плана исследования единичного случая на самом деле может скрываться существенный потенциал. Подтверждением этому служит и точка зрения D.Campbell, который пересмотрел свои ранние отзывы об Анализе единичного случая. В своей книге «Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях» он пишет, что «подобные исследования являются убедительными и информативными до такой степени, которую мой прямолинейный негативизм не допускает» и «...могут обнаруживать неожиданные последствия, упущенные при более структурированных подходах». [3] За этими словами прослеживается очевидное уважительное отношение к качественному подходу, позволяющее по-новому, диалектически рассматривать некоторые традиционные постулаты психологии, в частности, с позиции потребностей современного отраслевого психологического знания и практики.

Мне очень поспособствовал опыт супервизий данного случая. Супервизии помогают:

- лучше понять своего клиента;
- осознать собственные чувства по отношению к клиенту и свои реакции на него;
- путем анализа происходящего между консультантом и клиентом в процессе консультирования и происходящего между супервизором и супервизируемым в процессе супервизии разобраться в тонких оттенках терапевтических отношений;
- лучше увидеть степень эффективности использования собственных интервенций, насколько они применяются своевременно, в подходящем месте и подходящим образом, какое влияние оказывают на терапевтические отношения и продвижение клиента к намеченным целям;
- структурировать терапевтические взаимодействия, как в течение отдельной сессии, так и в процессе консультирования в целом;
- найти и лучше использовать свои потенциальные возможности в консультировании.

Супервизия – это универсальная форма поддержки консультантов, позволяющая им сфокусированным взглядом посмотреть на свои трудности в работе с клиентами, а также разделить часть ответственности за эту работу с другим, как правило, более опытным профессионалом. Как говорят Hawkins и Shohet (1989), супервизия может предоставить шанс

подняться и оглядеться; шанс отказаться от легкого пути обвинения других – клиентов, коллег, организации, «общества», и даже самого себя; она может дать нам шанс начать поиск новых возможностей, открыть знания, рождающиеся из самых трудных ситуаций.

Супервизии также являются очень значимым источником получения необходимой профессиональной поддержки. Это позволяет разделить ответственность с супервизором за отдельные аспекты работы с клиентом, а также уменьшить риск воздействия со стороны трудностей, расстройств клиентов.

Услышать разнообразные мнения своих коллег, а так же опытных психологов помогает увидеть и покрутить общую динамику случая с разных сторон, уловить плюсы и минусы своей работы. Научиться принимать конструктивную критику, делать работу над ошибками, а так же принимать и в дальнейшем усовершенствовать свои положительные качества, навыки и техники психолога-консультанта.

Прохождение научно-исследовательской практики позволило мне суммировать и интегрировать полученные знания и опыт: в ходе проведения психологического исследования путем анализа единичного случая, при подготовке случая на супервизию и посещения с дальнейшим обсуждением супервизорских сессий своих коллег.

Так же это позволило мне еще раз убедиться в результативности и эффективности клиент-центрированного подхода в решении проблем подросткового возраста. Кроме того, такой подход является особенно полезным в качестве экстренной помощи при фокусировке на здесь и сейчас и определения конкретных верований, которые могут ограничить интеграции информации. Клиент-центрированное консультирование является высокоэффективным средством при работе со страхами и тревогами подросткового возраста. Так как способствует созданию психотерапевтической среде, которая является чрезвычайно безопасной для клиента и способствует его доверию, раскрытию и свободному исследованию паттернов своего взаимодействия с собой, близким окружением и с миром. Безопасное доверительное пространство психотерапевтических сессий позволяет здесь и сейчас посмотреть в глаза своим тревогам и страхам, учит быть честным с самим собой, помогает клиентам найти свой собственный путь анализа и решения проблем и развивает свои собственные чувства. В результате клиент контактирует со своими чувствами и способен самосовершенствоваться в дальнейшем самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бусыгина Н.П. Научный статус методологии исследование случаев // Московский психотерапевтический журнал, 2009, № 1.
2. Бусыгина Н.П. Методологические обоснования качественных исследований в психологии, Монография, 17 с.
3. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент. Изд-во МГУ, 1997, 266 с.
4. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Изд-во СПб, 1996, 391 с.
5. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Психология и практика, 2001, № 2, 48 с.
6. Улановский А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал 2009, № 2.
7. Ягнюк КВ Сессия Карла Роджерса с Глорией: анализ вербальных вмешательств // Журнал практической психологии и психоанализа, 2001, № 1-2.

Психологические механизмы эффективности танцевально-двигательной терапии

Танцевальная терапия как понятие и как целенаправленная форма лечения и реабилитации возникла в 1940-х годах в США, где впоследствии была создана Американская ассоциация танцевальной терапии (American Dance Therapy Association). Согласно определению, предложенному президентом этой ассоциации Ю. Банни, танцевальная терапия - это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности [15].

В настоящее время в мире чаще используют термин «танцевально-двигательная терапия». Танец без движения невозможен, в то время как движения не всегда означают танец.

Танцевально-двигательную терапию рассматривают как междисциплинарную область, сформировавшуюся на стыке психотерапии и хореографии и вобравшую в себя многие другие дисциплины - такие, как психофизиология, физиология, анатомия, кинезология, психотерапия. Танцевально-двигательная терапия представляет собой вид психотерапии, который использует танец и движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической сфер человека. Метод танцевально-двигательной терапии универсален: он позволяет работать с людьми всех возрастов, используя возможности как групповой, так и индивидуальной форм работы. Использование метода танцевально-двигательной терапии способствует развитию навыков общения, позитивного образа себя и эмоциональной стабильности.

Танцевальная терапия включает в себя танец и психотерапию. Поскольку в танце контакт между терапевтом и клиентом и сам терапевтический процесс, как правило, не задействуют вербальной речи, танцевально-двигательную терапию относят к одному из направлений невербальной терапии, в основе которой лежит ассоциативное отреагирование в танце проблем клиента в сочетании с глубокой психотерапевтической работой. Танцевально-двигательная терапия опирается на опыт различных психотерапевтических школ - психоанализа К.Г. Юнга, психоанализа В. Райха, психодинамического направления телесно-ориентированной терапии А. Лоуэна, движенческого анализа Р. Лабана, а также гуманистического и экзистенциального направлений, что позволяет проводить исследования эффективности танцевальной терапии и механизмов психотерапевтической помощи.

Как отмечает В.И. Красовская [3], представление о том, что шаманские ритуальные танцы оказывают лечебное воздействие, в настоящий момент можно считать полностью подтвержденным фактом. Ритм танца и его эстетическая форма нормализуют энергетику человека. Терапевтическое воздействие танца получило научное обоснование.

Появление и развитие танцевально-двигательной терапии стало возможно лишь благодаря революции в сценическом танце в начале 1900-х годов, которая связана с именами профессиональных танцовщиков А. Дункан, М. Грэхем, Э. Жак-Далкрос и др., которые стремились как можно полнее отобразить свои чувства через многообразные комбинации движения. Многие из профессиональных танцовщиков видели в танце основу для спонтанного творческого самовыражения, обращения к своим чувствам, что впоследствии побудило их последователей обратиться к целительным возможностям танца в работе с различными категориями клиентов.

Современная танцевальная терапия, как и гештальт-терапия, ориентирована на работу с клиентом в ситуации «здесь и сейчас», уделяя внимание его видимым проявлениям и отражением с целью достижения осознания клиентом своих мышечных напряжений и

связанных с ними переживаний, часто приводящего к катарсису. Она так же, как и аналитическая психология, стимулирует выражать в танце в символической форме всю гамму чувств и переживаний, стимулирует к достижению самодостаточности, творческого самовыражения.

Основоположниками танцевально-двигательной терапии явились профессиональные танцовщики, которые пришли работать в психиатрические клиники после Второй Мировой войны. Использование творческой деятельности вначале как средства досуга для солдат, имевших как физические, так и психические нарушения, оказывало терапевтический эффект, охватывая при этом большую группу пациентов. Создание танцевально-двигательной терапии как психотерапевтического направления связывают с именами М. Чейз, Л. Эспенак, Т. Шоуп, М. Уайтхауз. Они были первыми, кто разработал танцевально-терапевтическую методику, а также структурировал танцевально-терапевтические сессии, используя их в работе с больными уже в лечебных целях [8,9,12].

Первоначально акцент в работе делался на психиатрическую и психотерапевтическую работу с клиентами. Несколько позже танцевальная терапия стала применяться в реабилитации больных с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, с психосоматическими заболеваниями, задержкой психического развития, как со взрослыми, так и с детьми, а также гериатрическими пациентами.

М. Чейз, Л. Эспенак, Т. Шоуп, М. Уайтхауз вместе сформировали школу современной танцевальной терапии, хотя важно подчеркнуть, что их теоретические представления сильно отличались. Кроме того, их практическая работа находилась под влиянием особенностей их личностей [8,9,12].

Основоположники танцевально-двигательной терапии видели главной задачей танцевального терапевта «открыть» клиента для контакта. В настоящий момент танцевально-двигательная терапия обрела свою теоретическую и методологическую базу и систему оценки эффективности, что позволило ей обрести самостоятельность. По нашим данным, в России танцевальная терапия еще не получила достаточного развития, в то время как в странах Западной Европы клиенты могут направляться на танцевально-двигательную терапию так же часто, как и на другие, традиционные формы психотерапии.

Танцевальная терапия обладает своей спецификой в работе с пациентами и здоровыми людьми. Общение терапевта и клиента в процессе терапевтической сессии - это постоянно текущий невербальный терапевтический процесс. Эти отношения более прямые и быстрые, так как они происходят на телесном уровне и могут совершенно не задействовать вербальной речи. Используемое в танцевально-двигательной терапии понятие интерактивного синхронитета означает формирование совместно с клиентом движущихся диалогов - диалогов посредством танца. Как показали исследования, с помощью танца возможно достигнуть лучшего, более близкого, по сравнению с вербальной психотерапией, контакта, в котором язык терапевта и клиента становится более коммуникативным [6].

Танцевальные стили, как и музыка для танцевальной терапии, подбираются специально. Могут быть и классический танец, и танец модерн, и джаз-танец, и народный танец. Все зависит от цели сессии. Иногда танцевальная форма подбирается специально, чтобы раскрыть какие-то конкретные чувства. Но при наличии предложений со стороны клиента, они обязательно учитываются. При работе с группой используют те танцевальные движения и стили, которые подходят всем без исключения. Как отмечает К. Шмайс, задачей терапии является создание групповой синхронности одновременных движений на одном дыхании со свободными ассоциациями [13].

Танец открывает глубинную память пациентов. Танцевальные импровизации, как и свободные ассоциации в вербальной психотерапии, являются символами при работе с глубинной памятью и травматическими переживаниями. Поэтому танцевальная терапия хорошо комбинируется с вербальной психотерапией.

Сравнивая танцевальную терапию и традиционную вербальную психотерапию, танцевальный терапевт И. Цверлинг анализировал процессы, развивающие когнитивные способности пациентов. В своем исследовании он показал, что экспрессивные виды терапии стимулируют работу правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию, воображение, тесным образом связанные с чувствами и переживаниями, в то время как вербальные методы задействуют преимущественно левое полушарие, отвечающее за рациональность и логику мыслительных построений пациентов [14]. Американский врач и танцевальный терапевт Дж. Мерфи, отмечал, что, работая со снами пациентов, можно завершить гештальт не только через слова, но и через движения [11].

Основываясь на проведенном обзоре литературы и собственном терапевтическом опыте, мы считаем, что танцевально-двигательная терапия может быть как основным инструментом лечебной помощи клиенту, так и хорошим дополнением вербальной психотерапии в виде параллельно проводимой работы или использования отдельных техник танцевально-двигательной терапии, которые могут быть включены в сеанс преимущественно вербальной работы с клиентом. Подтверждением оправданности сочетания метода танцевально-двигательной терапии с другими формами работы может служить тот факт, что на определенном этапе консультирования Р. Мэй нередко отдавал своих клиентов в руки танцевальных терапевтов, получая их, по его свидетельству, в совершенно в другом состоянии, более податливых для вербальной психотерапии.

Как отмечал В.И. Даль, воображение представляет собой работу конкретного человека, его внутреннего видения, его способности воспроизводить в уме как чувственные, так и отвлеченные предметы, т.е. живописать умственные картины [1]. Ю.Е. Калугиным были сформулированы следующие функции воображения:

1. Представление образов действительности и преобразование их в соответствии с поставленными задачами.
2. Корригирование человеком собственного эмоционального состояния силой воображения: снятие или, наоборот, усиление эмоционального напряжения.
3. Управление восприятием, воспоминаниями, высказываниями посредством создания различных образных конструкций желательных и нежелательных вариантов.
4. Создание связей при наличии временных разрывов в психологических процессах.
5. Выполнение манипуляций с образами в уме посредством выстраивания их в определенном порядке для формирования внутреннего плана действия.
6. Представление результатов труда и его промежуточного продукта еще до его начала деятельности.
7. Формирование предположений в проблемных ситуациях высокой степени неопределенности [2].

При использовании метода танцевально-двигательной терапии, целесообразно предлагать клиентам визуализировать, сделать видимым свой внутренний мир и переживания. Создание клиентами картин, содержащих образы, рождающихся у них во время релаксации, повышает их способность к концентрации внимания, фокусировке на деталях, собственных переживаниях. Мы разделяем мнение И.Пригожина, что человек это часть природы [5].

Роль образа в регуляции двигательных актов рассматривается в качестве одной из центральных проблем психологии движений, психологии телесности. Как отмечает В.П. Озеров, «представляется весьма важным изучение психологической структуры двигательных действий, выявление особенностей сознательного контроля собственных движений» [4]. Совершенствование двигательных действий происходит на основе комплекса психических процессов, осуществляющих функции самоконтроля и управления.

Двигательные упражнения в совокупности с эмоциональным подкреплением вызывают сильное физическое высвобождение хронического напряжения, которое выходит с

помощью танца и ведет к глубинным личностным изменениям. Это происходит потому, что танцевальный терапевт работает с физическим выражением проблемы клиента - тем, как она выглядит в структуре тела, движениях, эмоциях и танце. Мы согласны с мнением А. Янова, что гимнастика, йога, танец способствуют снятию напряжений на физическом уровне, но этого не достаточно. Напряжения должны быть сняты и на психическом уровне с помощью механизма «инсайта», который может быть отработан с помощью танца-импровизации или релаксации. Комплексное воздействие на организм с помощью этих техник объединяет физический и психологический процессы работы с человеком [8].

Танцевально-двигательная терапия направлена на изучение внутреннего мира клиента через движения его тела. При подобной терапии главное значение придается не просто встрече танцевального терапевта и клиента, а скорее контакту, находящему отражение в их позах, жестах, выражении лиц, характерных особенностях движения. Через совместные движения с клиентом, дублируя выражения его тела, танцевальный терапевт может непосредственно почувствовать себя на месте клиента и тем самым достичь мгновенного эмпатического понимания его проблем, так как память тела о прошлом непрерывно влияет на его экспрессию в настоящем. Психоанализ в этом случае способствует нашему пониманию вскрытых в процессе танцевально-двигательной терапии конфликтов и воспоминаний, сохраняемых телом.

Метод танцевально-двигательной терапии позволяет, изучая особенности двигательных реакций человека, установить связь с воспоминаниями тела и в дальнейшем работать с этими переживаниями. Практикующий танцевальный терапевт, психоаналитик и психотерапевт Э. Досамантес-Альперсон пишет: «Так как первоначально наши самые ранние взаимоотношения с окружающим миром формируются через моторику и образ, то и воспоминания о них могут быть доступны нам только в виде физических ощущений, движений и образов» [7].

Во время танцевально-терапевтических сеансов могут быть использованы различные предметы: обручи, мячи, небольшие подушки, резинки, игрушки, зеркала, ленты и т.д. (важно отметить, что в некоторых случаях этот предмет может вызвать негативную реакцию клиента).

Как отмечала Л. Эспенак, подробно описывавшая свою групповую танцевально-терапевтическую работу, танцевально-двигательная терапия в группе развивает у клиента умение чувствовать самого себя и адекватно реагировать на других. Преимуществами групповой работы, по ее мнению, является предоставление клиенту обратной связи другими участниками, что позволяет ему развивать социальные чувства и чувствовать себя менее обособленно, а также рисковать проявлять свои чувства и проработать такие эмоции, как страх, злость и, соответственно, выйти из изоляции. Главной целью групповой танцевально-двигательной терапии, согласно Л. Эспенак, является помощь индивиду справиться самому с собой в повседневной жизни, в семье, в школе, на работе или в свободное время [9].

Таким образом, метод танцевально-двигательной терапии задействует в работе физическую, эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы.

Танцевально-двигательная терапия направлена на изучение внутреннего мира клиента через движения его тела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М., 1996. -699 с.
2. Калугин Ю.Е. Творческое воображение и его развитие. - Челябинск, 1999. -63 с
3. Красовская В.И. Западноевропейский балетный театр. Очерки истории: от истоков до середины XVIII века. - М.: «Искусство», 1979.
4. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. - Дубна, 2002.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. Пер. с англ.: «Едиториал» УРСС, 2003.

6. Психотерапевтическая энциклопедия / Общ. ред. Б.Д. Карвасарского. -СПб.: Питер Ком, 1998. - 752 с.
7. Эмпирическая двигательная психотерапия / Э. Досамантес-Альперсон // Журнал практического психолога . — 2005 . — N3 . — С. 47-69 .
8. Янов А. Руководство по телесно-ориентированной терапии. - СПб.: «Речь», 2000.
9. Espenak L. Dance therapy, theory and application. Spring-field, Charles C. Thomas, 1981.
10. May R. Modet att skapa. – Stockholm: Natur och Kultur, 1975.-129 p.
11. Murphy J.M. Body Movement in Psychotherapy // Current Psychiatric Therapies. - 1984. - Vol.22. - 139 p.
12. Rosen E. Dance in Psychotherapy. – New York: Teachers College Press, Columbia University, 1957.
13. Schmais C. Healing process in group dance therapy // American Journal of Dance Therapy. -1985. 8.
14. Zwerling I. The Creative Arts Therapies as «Real Therapies» // American Journal of Dance Therapy. - 1989. - Vol.11/1.
15. <http://nysadta.org/>

Тролле Д.А.,

магистрант кафедры психологического консультирования МГОУ

Азиато-Американская психологическая Ассоциация: проблемы этнического меньшинства и способы их решения

Российское общество уже никогда не будет прежним. Москва с огромной скоростью становится многонациональным, мультикультурным и многоязычным городом. Процесс этот значительно опережает готовность общества на всех уровнях его функционирования принять поток этнических меньшинств, обеспечив им возможности для комфортной адаптации и ассимиляции без потери этнической самоидентификации . Финансовые, правовые, межнациональные, личностные проблемы, с которыми сталкиваются эмигранты в России и, в частности, в Москве, требуют участия специалистов психологической помощи, что в условиях современного российского общества представляется крайне затруднительным по причине отсутствия проработанной и принятой системы подготовки соответствующих специалистов. Оказывая помощь представителям национальных меньшинств, нужно хорошо ориентироваться в национальных культурных особенностях, традициях, истории и системе взаимоотношений, принятых данным сообществом.

В этой связи представляется целесообразным взглянуть на опыт западных коллег, которые уже много лет разрабатывают системы оказания психологической помощи этническим меньшинствам, до сих пор сталкиваясь с целым рядом проблем.

Учитывая расовое разнообразие и историю вопроса, мне представляется особенно интересным опыт американского общества. По прогнозам Бюро Переписи Населения США [1], к 2050 году этнические меньшинства по численности превзойдут этническое большинство. В США существуют 4 главных психологических ассоциаций, занимающихся вопросами этнических меньшинств: Азиато-Американская психологическая Ассоциация/Asian American Psychological Association, Ассоциация чернокожих психологов/Association of Black Psychologists, Национальная Латино-Американская Ассоциация/ National Latina/o Psychological Association, Общество индейских психологов/The Society of Indidan Psychologists. Анализ национальных особенностей подавляющего большинства эмигрантов, проживающих в настоящий момент в Москве, позволил мне предположить, что наиболее интересным и полезным для отечественных специалистов, с

практической точки зрения, является опыт Азиатско-Американской психологической Ассоциации (далее Ассоциации). В настоящей работе я хочу предложить краткий обзор проблем, с которыми сталкивается Ассоциация, и способов их решения.

В соответствии с данными Бюро Переписи Населения США за 2010 год, американцы азиатского происхождения и выходцы с островов тихоокеанских островов (далее азиатско-американцы) составляют 9,6% всего населения США. Азиатско-американцы – это не только выходцы из Японии, Китая и Филиппин, но еще 50 этнических групп, говорящих на 30 различных языках. Американцы азиатского происхождения и выходцы с островов тихоокеанских островов – самая многонациональная группа, с точки зрения происхождения, вероисповедания, культурных особенностей, традиций и опыта иммиграции.

Исследования показывают, что уровень психических заболеваний среди азиатско-американцев не отличается от сходного уровня остальных американцев. Однако специфика проявлений этих нарушений сильно различается даже внутри самой группы. В первую очередь, эта особенность объясняется неоднородностью группы, а также вниманием, которое азиатско-американцы уделяют связи душевного и физического состояния. Среди многих азиатско-американцев межличностные отношения и, в частности, отношения в семье, оказывают значительное влияние на интерпретацию и проявление психологических проблем. Признание психологических проблем одним из членов отбрасывает тень на все семью. Принимая решение обратиться за психологической помощью, азиатско-американцы оценивают последствия этого решения для всей семьи. Не удивительно, что за помощью обращаются далеко не все в ней нуждающиеся. Кроме таких специфически национальных особенностей как страх "потерять лицо", рассказав о своих проблемах, и, тем самым, "покрыть семью позором", редкие обращения за помощью вызваны отсутствием достаточного количества специально подготовленных профессионалов.

Распространение мифа о том, что азиатско-американцы наиболее схожи с американцами европейского происхождения и, таким образом, рассматриваются как некая ролевая модель, превосходящая прочие этнические меньшинства, привели к ряду проблем, с которыми столкнулись азиатско-американцы: 1) недостаток внимания к азиатско-американцам со стороны служб психологической помощи; 2) провокация враждебности со стороны других этнических меньшинств, воспринимающих азиатско-американцев так же как и американцев европейского происхождения; 3) трудности в установлении и развитии сотрудничества с другими этническими группами.

Еще одним ошибочным стереотипом в отношении азиатско-американцев является представление об их невероятных успехах в образовании. Несмотря на то, что во многих азиатских странах образование действительно очень высоко котируется, интеллектуальные успехи внутри этнических групп сильно варьируются в зависимости от ряда факторов: собственно этнической принадлежности, пола, возраста, пола, социоэкономического статуса. Что касается последнего, в массе своей азиатско-американцы находятся в лучшем финансовом положении по сравнению с другими этническими группами, по сравнению же с белыми американцами среди азиатско-американцев в два раза больше случаев бедности на грани нищеты.

Несмотря на высшее образование в таких областях как медицина, финансовый сектор, инженерно-строительная индустрия, представители азиатско-американского меньшинства входят в категорию низкооплачиваемых работников и не могут рассчитывать на значительный карьерный рост. «Стеклянный потолок» (glass ceiling) – так в США называется феномен невозможности карьерного роста в силу расовой и/или половой принадлежности.

Одним из самых уничижительных стереотипов является убежденность представителей прочих этнических групп, преимущественно белых американцев, в том, что все американцы азиатского происхождения и выходцы с островов тихоокеанских островов выглядят одинаково, в то время как разнообразие фенотипов внутри этой группы колоссально.

Исторически сложилось, что азиато-американцы не доверяют специалистам служб психологической помощи. Ошибочные диагнозы, которыми награждают действительно страдающих психологическими проблемами азиато-американцев, по-прежнему серьезная проблема. Отсутствие знаний в области этнофармакологии, недостаток психологов, владеющих азиатскими языками, и тенденция приравнивать азиато-американцев к белым американцам не способствуют росту доверия к специалистам. В DSM-IV [2] также довольно много неточностей в отношении диагностики азиато-американского меньшинства. Например, такие расстройства как: hwa-byung – корейский культурно-специфический синдром лишь отчасти напоминающий большую депрессию по DSM-IV, taijin kyofusho – японский культурно-специфический синдром, имеющий общее с социальной фобией по DSM-IV, но имеющий ряд значительных отличий, кого – синдром, встречающийся в юго-восточной Азии, в мировой медицинской литературе описан как синдром рефракции гениталий – психологические нарушения, встречающиеся у американцев азиатского происхождения и выходцев с островов тихоокеанских островов, о которых американские клиницисты не имеют малейшего представления, а значит риск поставить ошибочный диагноз и, как следствие, совершить недопустимые интервенции возрастает.

Для многих азиато-американцев психологическое здоровье имеет прямую зависимость от здоровья физического – буквально «в здоровом теле здоровый дух». Психологическое здоровье обусловлено силой воли и разума. Если у человека неприятности, верным способом поведения считается избегание негативных мыслей и подавление неприятных переживаний. В результате многие азиато-американцы демонстрируют многочисленные соматические проявления.

Неотъемлемой чертой культуры азиато-американского меньшинства является народное целительство. Целители зачастую одновременно являются религиозными лидерами, старейшинами общин или самыми пожилыми и уважаемыми членами семьи, оказывая огромное влияние на окружение. Надо сказать, что способы которыми в своей практике пользуются целители могут показаться довольно противоречивыми. Например, во многих азиатских культурах потирание кожи больных детей монетами или чашами приводит к появлению синяков, из-за которых родителей обвиняют в насилии над детьми.

Важным элементом жизнедеятельности азиато-американцев является расовая дискриминация. В данном контексте любопытно говорить о таком явлении как трансгенерационная травма – то есть о передаче переживаний некоего травмировавшего события из поколения в поколение. Годы расовых и сексуальных притеснений, переживаемых азиато-американцами, привели к тому, что молодые люди явственно переживают последствия унижений, надругательств, насилия агрессии, имевших место в опыте их родителей. Этот феномен усиливается реальными – сегодняшними – ситуациями расовых притеснений и сексизма, особенно в отношении женщин азиатского происхождения.

Многие азиато-американцы регулярно испытывают пресинг из-за требований полностью ассимилироваться в американской среде вплоть до отказа от собственного языка в пользу английского. В некоторых штатах действует монополия английского языка. В школах и колледжах лингвистическое образование ограничивается изучением лишь европейских языков. И это при том, что по статистке на азиатских языках говорит подавляющее большинство населения мира. Откуда же тогда возьмутся двуязычные специалисты для помощи азиато-американцам на их родных языках...

Резюмируя вышесказанное, хочется закончить рядом выборочных рекомендаций, данных специалистам психологических служб США, которые могут быть осмыслены отечественными специалистами социально-психологических служб с учетом особенностей российской реальности.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны обладать знаниями о культурных особенностях своих клиентов, отдавая себе отчет в огромном количестве

различных национальностей внутри этнической группы, а значит – в различных культурных проявлениях, присущих американцами азиатского происхождения и выходцами с тихоокеанских островов.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны иметь адекватное представление об обстоятельствах жизни представителя азиато-американского меньшинства: социальном статусе, экономическом положении, уровне образованности, сфере занятости и ситуации карьерного роста и т.д.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны владеть языками, на которых говорят их клиенты.

- Консультации специалистов психологической службы должны быть экономически доступны представителям азиато-американского меньшинства, осуществляться в удобное для них время и располагаться внутри общин.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны быть осведомлены о склонности азиато-американцев манифестировать психосоматические последствия психологических проблем, помнить о том, что совокупность симптомов может говорить о сугубо азиатском явлении, не описанном в DSM IV, при выборе медикаментозного лечения не забывать о метаболических особенностях азиато-американцев.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны помнить о постоянной проблеме расизма, с которой сталкиваются их клиенты, о сильном влиянии общины на жизнь каждого из своих членов, а также о феномене трансгенерационной травмы, часто встречающемся у азиато-американцев.

- Специалисты, работающие с азиато-американцами, должны постоянно тестировать собственное восприятие азиато-американского этнического меньшинства на предмет стереотипов и предвзятого отношения, навязанного обществом.

- Службы социально-психологической помощи должны разрабатывать образовательные программы по подготовке компетентных специалистов, обладающих знаниями о культурных, социальных, политических, юридических, исторических особенностях общественного устройства представителей азиато-американского этнического меньшинства.

- Супервизоры также должны обладать знаниями о культурных, социальных, политических, юридических, исторических особенностях общественного устройства представителей азиато-американского этнического меньшинства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Lee, E. Working with Asian Americans: A guide for clinicians. – New York, NY: Guilford Press, 1997.
2. Lee, L. C., Zane, N.W. S. Handbook of Asian American psychology. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997
3. Okazaki, S. Assessing and treating Asian Americans: Recent advances. В книге Cuellar I & Paniagua F. A. Handbook of multicultural mental health. – San Diego CA: Academic Press, 2000. – С. 171-193
4. Uba, L. Asian Americans: Personality patterns, identity, and mental health. – New York, NY: Guilford Press, 1994
5. Uba, L. A postmodern psychology of Asian Americans: Creating knowledge of a racial minority. – Albany, NY: State University of New York Press, 2002

Эмоциональное выгорание у психологов-консультантов на телефоне экстренной психологической помощи

Пожалуй, на сегодняшний день нет человека, не знающего о феномене эмоционального выгорания. Кто-то уже успел столкнуться с ним в своей профессиональной деятельности, кто-то читал или слышал о нем. Данная проблема наиболее актуальна для специалистов, чья деятельность связана с интенсивным взаимодействием с большим количеством людей. Согласно результатам исследований отечественных и зарубежных ученых, синдром эмоционального выгорания особенно часто развивается у специалистов «помогающих» профессий в некоммерческом секторе: работников в сфере образования, медицине, МЧС, социальных работников и пр. По мнению специалистов, деятельность психологов-консультантов на телефоне экстренной психологической помощи относится к категории стрессовых. Работая в центре экстренной психологической помощи МЧС России в должности психолога на телефоне экстренной психологической помощи (ТЭПП), я столкнулась с необходимостью профилактики этой распространенной проблемы. Мы считаем необходимым своевременное принятие мер по предотвращению развитию синдрома эмоционального выгорания.

Понимание феномена выгорания требует анализа большого количества теоретических источников. До настоящего момента не выработана единая структура в понимании и описании феномена эмоционального выгорания, по этому мы считаем необходимым описать основные подходы к пониманию данного феномена.

Термин «эмоциональное выгорание» был предложен в 1974г. американским психиатром Фрейденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, вынужденных в эмоционально насыщенной атмосфере интенсивно и тесно общаться с клиентами, пациентами при оказании им профессиональной помощи. По мнению К. Маслач «эмоциональное выгорание» является эмоциональным истощением, следующим из стресса межличностного взаимодействия. По наблюдениям, у многих из профессионалов постепенно снижается проявление заботы о людях, с которыми они работают. Через какое-то время, они начинают понимать, что просто не могут выдержать необходимость персональной заботы и обязательств, которых требует сущность их работы.

К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Этому определению соответствует и данное им толкование понятия «сгорание», которому подвержены, прежде всего те, кто альтруистически и интенсивно работает с людьми. Такая эмоционально напряженная работа сопровождается чрезмерной тратой психической энергии, приводит к психосоматической усталости и эмоциональному истощению. Р. Кочюнас даёт определение «синдрому выгорания» как «сложному психофизиологическому феномену, сопровождающемуся эмоциональным, умственным и физическим истощением из-за продолжительной эмоциональной нагрузки».

По В.В. Бойко, «эмоциональное выгорание» – «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на их избранные психотравмирующие воздействия». В этой связи выгорание представляется приобретенным стереотипом эмоционального поведения, позволяющим человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Само по себе выгорание, таким образом, В.В.Бойко считает конструктивным механизмом, а как дисфункциональные рассматриваются его последствия, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Анализ отечественной и зарубежной литературы освещающий феномен эмоционального выгорания позволяет говорить о разностороннем подходе к рассмотрению данного вопроса. С момента возникновения термина и по сей день не существует единого определения феномена эмоционального выгорания. Однако ученые схожи во мнении о деструктивном влиянии эмоционального выгорания на личность специалиста, а так же о негативном влиянии на исполнение профессиональных обязанностей. Мы будем придерживаться определения данного В.В. Бойко. На наш взгляд, такое рассмотрение проблемы эмоционального выгорания наиболее полно отражает сущность данного феномена. Важно также, что процесс эмоционального выгорания рассматривается в данном контексте как процесс протяженный во времени, динамический. Так же рассматривается и положительная составляющая данного феномена. Ведь можно говорить о наличии феномена выгорания не у всех специалистов одного профиля, так же различается и степень выраженности феномена для каждого конкретного сотрудника.

Для понимания данной проблемы необходимо рассмотреть факторы, способствующие развитию феномена «эмоционального выгорания». Традиционно факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, группировались в два больших блока, особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, Форманюк Т.В. выделяет личностные, ролевые и организационные факторы соответственно: индивидуальные, социальные и “характер работы и рабочего окружения”.

В.В.Бойко выделяет несколько групп внешних и внутренних факторов предпосылок, провоцирующих эмоциональное выгорание:

1. Группа организационных, внешних факторов. Это условия работы и социально психологические условия деятельности: хроническое психоэмоциональное напряжение, нечеткие организация и планирование труда, повышенная ответственность за исполняемые функции, неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности.

2. Группа внутренних факторов. Это склонность к эмоциональной ригидности (тугоподвижности), интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности (данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело), слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан.

Анализ отечественных и зарубежных литературных источников рассматривающих вопрос факторов, способствующих развитию феномена эмоционального выгорания, дает нам возможность говорить о существовании нескольких групп факторов, среди которых преобладают внешние (организационные) и внутренние (личностные факторы).

Профессия психолога занимает одну из лидирующих позиций по наличию эмоционального выгорания среди специалистов, для психологов, работающих в государственных организациях, характерно постоянное эмоционально насыщенное общение с людьми, частое возникновение стрессовых ситуаций, высокие требования к профессиональной деятельности и личностному развитию, напряженность трудового процесса и пр. Специфика дистантного консультирования и телефонного консультирования в частности предъявляет особые требования к уровню профессиональной компетенции и личности психолога-консультанта. Существуют трудности, связанные непосредственно с особенностями самой процедуры психологического консультирования по телефону.

По мнению Е. Лещуковой, возможность высокого риска профессионального выгорания у специалистов, занимающихся телефонным консультированием, определяется:

- Невозможностью подготовиться к звонку, так как позвонить могут в любую минуту с любой проблемой, консультант должен быть в состоянии готовности постоянно;
- Ограниченное время работы с каждым абонентом;
- Сложно полностью контролировать контакт: абонент в любой момент может положить трубку и больше не позвонить или не дозвониться;
- Длительное время работы, большое количество обращений за смену;
- Невозможность «выбора» клиентов, как при очном консультировании;
- Незащищенность сотрудников от оскорблений, розыгрышей, сексуальных манипуляций, угроз и т.п.;
- Если телефонист работает один (без супервизора, один канал), достаточно сложно получить поддержку, консультацию в затруднительной для него ситуации.

Таким образом, вследствие высокой стрессогенности деятельности психологов-консультантов на ТЭПП, проблема «выгорания» очень актуальна. Одним из обязательных психологических условий эффективности деятельности ТЭПП выступает организационная поддержка.

Согласно С. Хачатуряну, в предотвращении феномена «выгорания» у специалистов, занимающихся телефонным психологическим консультированием, важны организационные меры: Систематическое повышение квалификации консультанта; Допуск к консультированию только после предварительной подготовки; Обучение приемам снятия эмоционального напряжения; Психологический комфорт работы группы, атмосфера поддержки и взаимопонимания; Коррекция предвестников феномена «выгорания»; Комфортные бытовые условия дежурств, обеспечение достаточным справочным материалом и пособиями; Использование СМИ для рекламы службы телефонной помощи.

С. Хачатурян подчеркивает, что необходимо также заботиться о формировании благоприятного образа организации. Для этого следует обеспечить доступ сотрудников к непрерывному образованию через самообразование, организацию семинаров, симпозиумов и т.п.; активно оценивать деятельность консультантов. Подобная оценка должна делаться только профессионалом-психологом, чей уровень компетентности признается всеми сотрудниками; заботиться об уровне благосостояния сотрудников.

Тема эмоционального выгорания, в частности у психологов, актуальна на сегодняшний день. Теоретическая основа данного феномена многообразна и обширна, что говорит о необходимости анализа и структурировании материала. Психологи-консультанты на телефоне экстренной психологической помощи подвергаются большому риску развития эмоционального выгорания. Эффективность функционирования таких служб и личная эффективность профессионалов невозможна без постоянной работы по предотвращению феномена «выгорания» у специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других/В.В. Бойко. – Москва, «Наука», 1996. – С. 154
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса, М.: Наука, , 1983.
3. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. 1995. Вып.1.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования// Психологический журнал.– 2001.– №1.–стр.16-21.
5. Хачатурян С.Д. Консультирование в деятельности «Телефонов доверия» при правоохранительных органах: Учеб.-метод. пособие / ВЮИ Минюста России. Владимир, 2000.
6. Хачатурян С.Д. Психологические условия эффективности функционирования «Телефонов Доверия». Учебно-методическое пособие. Владимир, 2000.

РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Большедонова Н.С.,
аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ,
учитель испанского языка ГБОУ СОШ № 110 с углубленным
изучением испанского языка им. М.Эрнандеса,
научный руководитель д.ф.н., профессор Наместникова И.В.*

Значение педагогических идей испанского гуманиста - философа Хуана Луиса Вивеса для современности

В связи с развивающимися отношениями с Европой современная отечественная социальная педагогика все чаще обращается к теоретическому наследию зарубежной педагогики, в котором особый интерес представляют идеи испанского философа-гуманиста и педагога Хуана Луиса Вивеса.

Хуан Луис Вивес (1492–1540) – один из наиболее видных представителей эпохи Возрождения. После 1509 жил во Франции, Англии и Нидерландах. Являлся профессором университетов Лувена(Левен) и Оксфорда. Поддерживал тесные связи с Эразмом Роттердамским и Томасом Мором. За широкий интерес к педагогическим проблемам был назван современниками "вторым Квинтилианом". Величайший деятель гуманизма.

Уникальность Вивеса заключается в том, что он в деталях и с практическим чувством поднимает целый ряд проблем, связанных с организацией государственного образования, таких как: рациональное создание учебных центров по всей географии страны, подготовка и отбор преподавателей, финансирование образования из государственной казны, временный состав кафедры; отбор и консультации; отказ от интернатов; организация отдыха и физических занятий [3, 79].

Вивес сделал важные дидактические обобщения. Рекомендуя излагать материал от частного к общему, от простого к сложному, он впервые поставил вопрос о соотношении науки и учебного предмета, призывал к систематичности и наглядности в изложении материала, требовал его сознательного усвоения. Критикуя средневековые приёмы и средства обучения (особенно диспуты), Вивес предлагал новые: непосредственное наблюдение, объяснительное чтение, опрос и др. Большое значение придавалось созданию благоприятных внешних условий для занятий (тишина, соответствующее питание).

Вивес, как и его единомышленники и последователи (Ф. Бекон, Я. Коменский) справедливо выступал против схоластики и зубрежки, которые не развивали детей, тормозили развитие их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учению; Вивес стремились к соответствию с естественными методами, к учету психических возможностей детей [1, 52].

Вивес разрабатывает теорию об ученике, которую в дальнейшем развивает в трактате «De anima et vita», и в нем он выделяет два составляющих компонента изобретательности: генетический и дифференциальный. Первый подразумевает психофизиологическую эволюцию человека – детство, отрочество, молодость – и его культурное развитие: от индукции к дедукции и от дедукции к применению. Второй компонент определяет индивидуальные различия относительно воли и изобретательности (интуиция, понимание и оценка или суждение). Все вышеописанные компоненты Вивес объединяет в методологические рекомендации чувственного – воображаемого – мыслительного процесса,

либо от частного и простого к универсальному и сложному; а также необходимость того, чтобы учитель знал и учитывал индивидуальные особенности, призвание и способности каждого ученика, чтобы приспособить к нему тип, ритм, процесс и методы обучения. Все это пойдет на пользу обществу: сравнивает различные общественные сословия, а также упростит усилия самого учителя.

Вивес подчеркивает важность воспитания свободы и воли ученика с целью воспитания дисциплины или качества души, которые позволят ему управлять собственной жизнью, уважением и почитанием учителя за его знания, пример и твердую веру в Бога [4, 81].

Знания о явлениях, по мнению Вивеса, приобретаются с помощью ощущений; сущность явлений постигается посредством разума. Нравственное воспитание он ставил в зависимость от просвещения разума. Следуя принципам педагогики гуманизма, Вивес подчёркивал важность формирования гражданственности и патриотизма, указывал на необходимость физического и трудового воспитания. Особенно настаивал на контроле над детским чтением, требовал исключения слишком грубых и фривольных сочинений.

В основе его психолого-педагогической концепции лежит принцип сенсуализма и взгляд на ассоциацию как фактор постепенного формирования личности. Вивес подчеркивает, что знание имеет смысл только тогда, когда оно применяется. Соответственно им намечаются пути усовершенствования памяти, приемы воспроизведения, правила мнемоники. Описательно-эмпирический подход (вместо традиционного схоластическо-умозрительного) характерен и для его трактовки эмоциональных и мыслительных процессов. Нельзя останавливаться на том, что утверждали древние мыслители, необходимы собственные наблюдения и эмпирическое исследование фактов душевной жизни - таково кредо Вивеса как "пионера эмпирической психологии".

Вивес был крайне обеспокоен образованием бедных детей, особенно сирот и подкидышей. Вивес разработал целую систему приютов, где они могли бы находиться до шести лет; затем они могут продолжить образование в школе для бедных, где их научат читать и писать, а также основам христианства и основным жизненным понятиям. Что касается девочек, то дополнительно их обучат вязать, вышивать, готовить вести домашнее хозяйство.

Многочисленные центры помощи, социальной защиты и образования для бедных, детей-подкидышей, сирот, бродяг и мелких воришек возникали в Испании 16 века как следствие общественной обеспокоенности вопросами детства. Доктрина Хуана Луиса Вивеса, которая заключалась в том, что государство, из милосердия, но и в поисках справедливости, должно защищать бедных детей, совпало по времени с прошением Кортесов Кастильи (1518- 1523) о том, чтобы бедняки и нищие нашли свое место в жизни, невзирая на нищету [2, 31].

Кроме того испанскому педагогу-философу принадлежит гуманистическая программа женского образования, проект создания муниципальными властями ремесленных школ для бедных (трактат "О помощи бедным", 1526), программа образования слепых (обучение музыке, чтение им вслух), идеи о необходимости светского воспитания и образования, государственного обеспечения школьного дела.

В соответствии с тем, что Вивес считал, что обучение основывается на законах природы, он предложил два наблюдения:

- Первый касается темпа обучения. Вивес отметил, что этот показатель является различным для каждого учащегося, и когда эти различия слишком заметны, учитель, опираясь на это разнообразие, должен перестраивать свою методику преподавания под уровень каждого учащегося.

- Другой аспект касается мотивации, теме, которой Вивес также уделил особое внимание: он хочет, чтобы учащиеся осознали путь собственного обучения, таким образом, чтобы можно было сравнивать результаты [2, 27].

Хуан Луис Вивес является автором более 60 трактатов на латинском языке. Из педагогических работ наибольшей известностью пользуются его трактаты «Путеводитель к премудрости», «Воспитание христианской женщины», «О душе и жизни», «Об обучении наукам или христианском обучении», «О способе занятий с детьми», «О науках», «Упражнение в латинском языке», и др.

Последние годы жизни Вивес посвятил совершенствованию гуманистической мысли. Он стал настоящим реформатором европейского образования и философом – моралистом мирового значения. Х.Л. Вивес адаптировал книги по изучению латыни для учащихся. Его книга, посвященная обучению латыни, только с 1538- 1649 годы издавалась

65 раз. Педагогические идеи Хуана Луиса Вивеса оказали влияние на Я. А. Коменского, а также на социальную педагогику в целом.

Интеллектуальное наследие Вивеса восхищает своей величиной, богатством и многогранностью. В его творчестве фигурируют религиозные, филологические, философские, общественно-политические и педагогические произведения. Идеи Вивеса легли в основу становления не только европейского образования, поэтому актуальны и в 21 веке, несмотря на то, что он работал в 16 веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярошевский М.Г.. История психологии. §4. Психологические аспекты обучения и развития детей в эпохи средневековья и возрождения .1996, 252 стр..
2. Bernabé Bartolomé Martínez. Historia de la educación en España y América. Pp.112
3. Calero, Francisco (1999). Vives, Juan Luis. Obras políticas y pacifistas. Madrid: Ediciones Atlas - Biblioteca de Autores Españoles. ISBN 84-363-1093-4.
4. Olegario Negrín Fajardo(coordinador) . Historia de la educación española. Madrid, 2006

*Донцова О.С.,
аспирант кафедры оциальной работы и социальной педагогики МГОУ,
научный руководитель: д.п.н., проф. Сморгчова Валентина Петровна*

Проблемы взаимодействия педагогов с родителями в общеобразовательной школе

Успешность воспитательного процесса в средней школе зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми важно представлять коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочивается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей. Это способствует установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных условий в семье. Следовательно, целесообразно значительную часть воспитательной работы организовывать одновременно с учащимися и родителями, а возникшие проблемы, поставленные задачи решать сообща, чтобы прийти к согласию, не ущемляя интересов друг друга, и объединить усилия для достижения более высоких результатов. Формирование сотрудничества между учащимися, родителями и педагогами зависит, прежде всего, от того, как складывается взаимодействие взрослых в этом процессе.

Родители и педагоги — воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным только тогда, когда учителя и родители станут союзниками. В основе этого союза — единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе

выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов. Как педагоги, так и родители желают видеть своих детей здоровыми и счастливыми. Родители готовы поддержать начинания педагогов, направленные на удовлетворение и развитие интересов, потребностей детей [1]. Родители — это взрослые люди, имеющие большой жизненный опыт, знания, умения осмысливать события, поэтому в решении ряда вопросов, воспитательных проблем педагог может получить нужный совет родителей. Сотрудничество учителей и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных сторон и позиций, увидеть в разных ситуациях, а следовательно, помочь взрослым в понимании его индивидуальных особенностей, развитии личных способностей ребенка, преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентации. Но в то же время значительная часть родителей — не профессиональные воспитатели. Они не имеют специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Педагоги и родители должны вместе пытаться найти наиболее эффективные способы решения этой проблемы, определить содержание и формы педагогического просвещения.

Определяющую роль в создании союза педагогов и родителей, в установлении сотрудничества взаимодействия между ними выполняют педагоги. Союз, взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях; тактично подводит их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания; если при общении с родителями чаще звучат фразы: «А как Вы думаете?», «Давайте вместе решим, как быть», «Хочется услышать Ваше мнение». Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с родителями должна показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители — его союзники и он не может обойтись без их совета и помощи.

К сожалению, не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству с ним, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка. Учителю необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы. Следует начинать работу и взаимодействие с теми, кто желает участвовать в жизни класса, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет немного. Постепенно, тактично учитель будет вовлекать остальных родителей, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

Одно из родительских собраний целесообразно посвятить проблеме сотрудничества педагогов и родителей в воспитании детей. Для обсуждения могут быть предложены следующие вопросы:

- Что вообще понимают под сотрудничеством людей? Назовите основные его проявления.
- Почему необходимо сотрудничество педагогов и родителей в школе?
- В чем школа может помочь родителям, чем родители могут помочь школе, учителям?
- Что мешает педагогам и родителям успешно сотрудничать? Что необходимо, чтобы взаимодействие учителей и родителей было наиболее эффективным?
- Назовите возможные формы сотрудничества, совместной работы педагогов и родителей по вашему мнению.
- Какие формы совместной деятельности могут сблизить, сдружить взрослых и детей в нашем коллективе?

Формы взаимодействия педагогов и родителей — это способы организации их совместной деятельности и общения. Целесообразно сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия. Так, обсуждение какой-либо проблемы воспитания на родительском собрании полезно продолжить при индивидуальных встречах с родителями, на групповых консультациях.

Работая в средней школе, хотелось бы отметить следующее: в настоящее время форма общения школы и семьи устарела. Родителей приглашают в школу тогда, когда ситуация с успеваемостью и поведение ребенка уже выходит из под контроля. Родителей просто ставят перед неприятными фактами и не предлагают конструктивного решения проблемы.

Что касается родительских собраний, то все они, как правило, проходят в виде монолога педагога, в котором он рассказывает об успехах или неудачах учащихся. Хотелось бы изменить такое положение дел так, чтобы родители не просто выступали в роли пассивных слушателей, но и проявляли активность, делились собственным, личным опытом воспитания, давали советы, строили общение между собой и с коллективом учителей.

Формы проведения родительских собраний в среднем звене могут быть разными. Необходимо приложить усилия для поиска новых, интересных родительских собраний, полезных и педагогу и родителям. В настоящее время у родителей наблюдается снижение интереса к новизне обучения и воспитания. Многие родители считают, что основные навыки обучения у детей уже сформированы в начальной школе. Обязателен родительский лекторий в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

Достаточно часто родители не хотят посещать родительские собрания. По опросу родителей было выявлено, что причины этого следующие: страх, боязнь и стыд, так как ребёнок плохо учится, может нарушать дисциплину. Они не хотят слушать постоянные упреки учителей-предметников и классных руководителей, краснеть перед другими родителями, другие потеряли веру в возможность перевоспитать своих детей, третьи не видят в собраниях никакой пользы. Обычно родительские собрания - это взаимные обвинения учеников, родителей, и учителей. У собрания должна быть тема, причем классный руководитель должен донести до родителей важную информацию и провести диалог с родителями. На собраниях должен быть позитив, дружелюбие. Необходимо хвалить детей больше, показывать их достижения перед родителями[4].

Другие родители думают, что если ребёнок учится хорошо и в его адрес нет никаких замечаний, то вообще нет смысла приходить в школу, а некоторые имеют обиды на учителей и родителей других детей и избегают неприятных встреч. Многие родители не могут прийти из-за высокой занятости. Крайне важно для налаживания работы с родителями создание доверительной, взаимоуважительной атмосферы коллег, идущих к общей цели: создание максимально благоприятных условий для развития личности ребенка. Это — задача классного руководителя [4;5]

Какие же функции взаимодействия семьи и школы можно определить?

Понятно, что в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны школы. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей и максимально полного использования воспитательного потенциала семьи можно успешно решать проблему развития личности школьника.

Процесс взаимодействия семьи и школы должен быть направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную и досуговую деятельность детей, сотрудничество с учениками и педагогами [3].

Можно выделить следующие основные функции взаимодействия семьи и школы:

- информационная;
- воспитательно-развивающая;
- педагогическая, формирующая;
- комплексно - оздоровительная;
- контролирующая;
- бытовая;

Это взаимодействие поможет решить задачи:

- формирования активной педагогической позиции родителей;

- повышения педагогической грамотности и культуры родителей.
- активного участие родителей в воспитании детей;
- создание «методической копилки родительского опыта» для педагога.

Сотрудничество с родителями педагогу нельзя выстраивать приблизительно или ориентироваться только на собственную интуицию. Необходимо изучать семью ученика, тип взаимоотношений в семье, что позволит классному руководителю ближе познакомиться с ним, понять его поведение и мотивы поступков через изучение стиля жизни семьи, ее уклада, традиций, духовных ориентиров и ценностей; выявить воспитательные возможности семьи [2].

При этом учитель может использовать комплекс традиционных методов психолого-педагогической диагностики:

- наблюдение;
- беседу;
- тестирование;
- анкетирование;
- деловые игры;
- материалы детского творчества и творчества родителей [1;3].

Если педагог искренне заинтересован в сотрудничестве с родителями, то он не пожалеет времени и усилий для налаживания продуктивного взаимодействия с родителями. И результаты труда отразятся на детях: повышение качества обучения, нормализация отношений в классном коллективе, сглаживание поведенческих расстройств «трудных» детей. А чувство морального удовлетворения от плодов своего труда компенсирует временные и физические затраты на проделанную работу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва: «Академический проект», 1999. 283с.
2. Лукьянченко Н.В. Семья как фактор психоэмоционального благополучия подростка // Воспитание школьников. 2011. № 5. С.19-20.
3. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. //Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. – С. 4-11.
4. Поставнев В.А. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию. Начальная школа. 2011. № 7. С .23-28.
5. Шувалова А.Н. Педагоги, родители, учащиеся: проблемы сотрудничества. [электронный ресурс] // Взаимодействие педагогов и родителей:[сайт].[2008]. pedsovet.org/forum/index.php?autocom=blog&blogid=639 (дата обращения 15.05.2011).

Коренева М.Р.,
кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы
и социальной педагогики МГОУ

Профессиональное обучение студентов в условиях модернизации российского образования

Способность общества формировать, распространять и применять знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения любого государства. Переход к инновационной экономике связан с резким возрастанием роли, значения и распространения интеллектуального фактора, базирующегося на фундаменте образования. При этом качественные изменения происходят в системе высшего образования, выступающего основой воспроизводства человеческого фактора и,

тем самым, обеспечивающего развитие инновационного общества, производство нового знания.

Глобальная экономика, основанная на знаниях, преобразует спрос на рынке труда во всем мире. Новые требования к гражданам стран, которым необходимо получить качественно иные знания и специальности для их использования в повседневной действительности, меняют и сам образ современного специалиста. Сегодня требуется высококлассный профессионал, и часто, достаточно узкого профиля, знания которого «ювелирно отточены» и доведены до умения преобразовывать их в источник прибыли; использовать в информационных и технических ресурсах. Таким образом, в последние годы происходит изменение образа специалиста, что, в свою очередь, ведет к системе трансформации и самой системы образования.

Образование стало ведущим фактором развития практически всех государств – так называемым локомотивом экономического роста и одним из важнейших факторов геополитической стабильности. Кроме того, современное образование становится инвестиционно привлекательным сектором экономики. Глобализация современной экономики все более настоятельно требует адекватного развития и глобального образовательного пространства. Следует подчеркнуть, что существующая современная европейская система образования базируется на трех принципах. Центральным является *принцип ориентирования* системы образования на *личный успех специалиста* – обеспечение профессионального роста человека, его продвижение по карьерной лестнице и экономической состоятельности. Главное условие реализации этого принципа – индивидуализация и повышение гибкости образовательного процесса [5]. На уровне образовательного процесса это означает *переход к модульной структуре и гибкой системе учета «образовательных достижений»*. На структурно – институциональном уровне - это *принцип обеспечения* возможности для обучения в нескольких учреждениях и включение в сферу образования *неформального сектора* (краткосрочные курсы, тренинговые центры, корпоративные системы подготовки и повышения квалификации специалистов). Еще одним условием реализации данного подхода является *принцип развития содержания образования со смещением в сторону формирования личностных и профессиональных компетенций человека и готовности его к изменениям*.

В настоящее время все усилия европейских стран направлены: на развитие академической мобильности и поддержки дистанционного образования; создание единой квалификационной системы оценки знаний и умений студентов; мониторинг качества и, в целом, реализации идеи единого европейского образовательного пространства; а также на реализацию идеи индивидуализации и повышения гибкости образовательного процесса [1; 7; 8].

Следует отметить, что ориентация современного специалиста на экономику подразумевает построение, прежде всего, механизмов взаимодействия работодателей и системы образования. Подобная задача предполагает работу по двум направлениям. *Со стороны работодателей – формирование заказа и его размещение*, сопровождаемое созданием механизмов профессионального контроля качества (создание единых систем аккредитации, сертификации, рейтингов). *Со стороны системы образования – гибкая подстройка содержания* (создание новых образовательных программ) *и технологий под запрос* (развитие информационных и коммуникационных технологий в сфере образования, создание сети образовательных порталов), а также *повышение его инвестиционной привлекательности* (прозрачность, публичная отчетность).

В настоящее время во всем мире вузы переходят к новым формам обучения студентов с использованием инновационных методов. Кроме того, в деле модернизации современного образования наиболее важными были и остаются вопросы качества получаемого студентами

образования, совершенствование научно – технических исследований, развитие информационных технологий, внедрение современных систем управления.

Однако, нельзя не отметить и то, что для успешного формирования общества, основанного на знаниях, большинству европейских стран необходимо сначала преодолеть трудности, оставшиеся от прошлого. Это, прежде всего, проблемы низкого качества и несоответствия образования современным потребностям; недостаток гибкости в структурах и методах управления; нарастание разрыва в уровне образования между развитыми и развивающимися странами; «отрыв» теории от существующей практики.

Учитывая, что образование является одним из важнейших условий успешного развития стран и регионов мира, отставание его развития от современной экономики становится серьезной проблемой.

Важнейшим фактором обеспечения устойчивого и поступательно развития всех стран является состояние самой системы образования. В данной ситуации важны два аспекта: *качество образования* (соответствие его мировым стандартам в области образования) и *доступность* его для широких слоев населения. Образованное, высококвалифицированное население является прочной основой для обеспечения высокого уровня конкурентоспособности стран в современном мире. Создание и применение новых знаний становится основным источником роста не только национальных экономик, но и качеством жизни большого числа людей.

Таким образом, среди приоритетных направлений действий европейских стран, в том числе и России, в рамках образовательной инициативы можно выделить следующее:

- развитие системы образования в течение всей жизни;
- развитие единого образовательного пространства (содействие академической мобильности, создание единой квалификационной структуры, создание единой международной системы оценки качества образования);
- развитие информационных технологий в системе образования и содействие дистанционному образованию;
- продвижение идеи общества, основанного на знаниях, и образования для устойчивого развития.

Нельзя не упомянуть и о тенденциях в сфере образования в современном мире. Главной тенденцией можно считать то, что образование, как уже упоминалось, становится движущей силой экономического развития, привлекательным сектором экономики с точки зрения инвестиций. Система образования и переподготовки сопровождает человека на протяжении всей жизни (*life-long learning*), определяет социальную динамику, обеспечивает капитализацию человеческого ресурса.

Интеграция России в современное европейское и мировое образовательное пространство является одним из актуальных направлений развития российской образовательной системы в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации. С принятием России и другими европейскими странами курса на либерализацию и демократизацию институтов общественного и государственного управления открылись новые, до сих пор не в полной мере реализованные возможности для взаимного обогащения исторически по – разному сложившихся образовательных систем.

В настоящее время в современной России получение образования в условиях его реформирования становится все более популярным и востребованным.

Современные студенты не просто хотят получить теоретические знания по определенному кругу вопросов, но и научиться применять эти знания в жизненных различных ситуациях, овладеть методами выявления проблем на разных стадиях, освоить алгоритм их решения и, конечно, приобрести умения и навыки использования широкого спектра инструментов для достижения своих целей. Поэтому, все большее значение

приобретает методологическая грамотность, новый методологический стиль мышления, способность к методологической деятельности, чему, в свою очередь, должны способствовать знания, которые студент получит в ВУЗе.

Удовлетворить эту потребность и сформировать конструктивный взгляд у современных студентов, и призваны современные образовательные программы, разработка и реализация которых происходит в условиях модернизации национальной системы образования.

В настоящее время стандартом для подготовки бакалавра в российских университетах являются разработанные профессорско-преподавательским составом учебные программы, планы, а в последнее время – модули, в соответствии с которыми и осуществляется профессиональное обучение студентов по конкретной специальности в вузе. Необходимо отметить, что термины «модули» и «блоки дисциплин (блоки курсов)» часто используют как синонимы. В отличие от *Европейской системы переводных зачетных единиц (ECTS)*, для концепции «модуляризации» до настоящего времени не существует ни одного документа (например, стандарта, справочника пользователя, основных характеристик и т.д.), поясняющего толкование этого термина в европейской системе высшего образования [4; 5; 6]. Поэтому можно обнаружить огромное разнообразие интерпретаций этой концепции, начиная от определения отдельного элемента (лекция, семинар и т.д.) как модуля и заканчивая очень сложными модульными системами, содержащими междисциплинарные элементы.

В настоящее время вузы 15 европейских стран заявили, что их образовательные программы уже модуляризованы или находятся в процессе модуляризации. Анализ, проведенный Европейской ассоциацией университетов (*EUA*), показал, что модуляризация учебных планов, особенно на уровне бакалавриата, встречает затруднения. В этом случае, учебные планы имеют, как правило, тенденцию к более жесткой структуризации (по сравнению с традиционной одноцикловой системой) и требуют большого числа обязательных дисциплин и контактных часов с преподавателем. Общая проблема в рамках одного вуза России или факультета остается не до конца решенной, т.к. до сих пор не достигнуто внутреннее согласие о том, что такое модуляризация и как должен выглядеть модуль [9]. В разработанных квалификационных характеристиках диагностируются, как правило, общепрофессиональные и специальные знания, а также уровень профессиональной практической подготовки, которыми должен владеть выпускник университета. Это находит (в дальнейшем) свое отражение в требованиях, которые предъявляются к занятию специалистом его должности; к его основным трудовым функциям в виде должностных обязанностей; требованиям к аттестации выпускника вуза; возможности дальнейшего карьерного роста человека как специалиста, повышения его квалификации и выполнения им альтернативных должностных обязанностей при необходимости.

Вывод: присоединение Российских вузов к Болонской декларации предъявляет новые требования как к профессионализму, так и к самому процессу профессиональной подготовки специалиста. Сохранение и повышение качества профессионального образования охватывает как содержательную сферу, так и методический аспект преподавания учебных дисциплин: принципиально изменяются представления о доминирующих формах, методах и приемах обучения студентов, их сущности; пересматривается роль личности не только преподавателя в процессе обучения, но и самого студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Артемьева Т.В. Академическая мобильность преподавателей и студентов в международном образовательном пространстве // Бюллетень ученого совета. – 2006. - № 7. – С. 24 – 28.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.

3. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 2. – С. 14 – 19.
4. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы // В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 5. – С. 16 – 21.
5. Балакина А.П. Реформа образования : плюсы и минусы. Информационный бюллетень. – 2005. - № 8.
6. Беляев В., Жабреев г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высшее образование в России. – 2006. - № 4. – С. 33 – 41.
7. Болонский процесс и его значение для России: интеграция высшего образования в Европе // Ред. К Пурсиайнов, С.А. Медведева. – М.: РЕЦЭПТ, 2005.
8. Булавенко О. Болонская декларация и структурная перестройка процесса обучения // Народное образование. – 2005. - № 7. – С. 15 – 17.
9. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО, Париж. 5 – 9 октября 1998 г.

*Лотыш А.В.,
аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ,
специалист отдела по делам семьи и детей
Пушкинского Управления социальной защиты населения,
научный руководитель: д.ф.н., профессор Наместникова И.В.*

Воспитание детей-сирот на примере Елизаветинской женской гимназии 1880-1917 гг.

Учебные заведения для девочек XIX-XX вв. были разделены на 3 разряда. В женские училища и институты I разряда принимались дочери потомственных дворян и лиц, имеющих в семье военных, и гражданские чины не ниже штаб-офицерского. I разряд женских учебных заведений подразделялся на два отделения, из которых к первому относилось только Воспитательное общество благородных девиц, а ко второму - остальные учебные заведения I разряда. К ним относились: Воспитательное общество благородных девиц, училища ордена св. Екатерины в Москве и Сибири, Патриотический институт, Институты благородных девиц в Харькове, Одессе, Киеве, Полтаве и других городах, Александрийский институт (в Тамбове и Новом Александрине) и Мариинский институт.

Учебные заведения II разряда предназначались для дочерей личных дворян, военных и гражданских обер-офицеров, а также почетных граждан и купцов. Ко II разряду относились Елизаветинские и Александровские училища, Павловский институт и Училище графини Левашовой в Киеве. Училища Александрийского сиротского дома. Училище солдатских дочерей и нижних чинов Черноморского флота.

Николаевский сиротский институт относились к учебным заведениям III разряда и предназначались для дочерей разночинцев, купцов, мещан и лиц духовного звания.

В изданиях конца 90-х годов XIX века в разделах по благотворительности имя Елизаветы Федоровны (Елизавета Александра Луиза Алиса) встречается почти так же часто, как и протоиерея И.И.Сергиева - известного как отец Иоанн Кронштадтский. В 1891 году Елизавета Федоровна принимает Православие и становится известна своей благотворительной деятельностью. Практически все сферы социального служения были охвачены ее покровительством. Интересно, что в течение своей жизни Елизавета Федоровна занимала более 150 должностей. Она являлась - Почетной председательницей Дома

воспитания сирот убитых воинов и Московского городского училища, председательницей Елизаветинской женской гимназии, почетным членом общества слепых, Московского отделения Императорского Русского музыкального общества, общества спасения на водах, попечительницей Военного лазарета на Сивцевом Вражке, комитета о военных госпиталях, комитета передвижных храмов и госпиталей Москвы и - председательницей Палестинского общества [2, 107].

Остановимся подробнее на доме для детей-сирот воинов, погибших в русско-турецкой войне. Гимназия была основана в 1880 году для воспитания детей-сирот, оставшихся после окончания русско-турецкой войны 1877-1878 годов. В 1884 году при ней был открыт пансион-гимназия для девочек, лишившихся отцов. В 1897 году он получает название Елизаветинской женской гимназии. Княгиня была монахиней, и это наложило особый отпечаток на характер всего воспитания в пансионе и гимназии.

17 февраля 1877 на северной стороне дома «Человеколюбивое общество» освятило церковь «Всех скорбящих радостей». Храм был изъят из дома, пробыв в нем не более 17 лет.

Как только здесь было основано воспитательное заведение, явилась мысль о восстановлении храма. Благодаря щедрому пожертвованию С.Н. Спиридонова в здании Дома воспитания сирот убитых воинов и женской Елизаветинской гимназии на третьем этаже вновь была отделана церковь. Она была освящена 16 января 1895 г. и действовала, по-видимому, недолго.

В 1904 г. в этом же здании был освящен храм в честь святой праведной Елизаветы при Елизаветинской женской гимназии.

Каждый учебный год перед началом занятий проводились утренние богослужения. Завтракали ученицы в столовой в нижнем этаже. После звонка на большую перемену они строились парами и шли в столовую, где на противоположной от входа стене висела большая икона Иисуса Христа. Там молились и принимались за еду.

Елизаветинская женская гимназия всегда славилась хорошим педагогическим составом и административными работниками. Но всеми делами гимназии этого благотворительного заведения заведовал Попечительский совет.

Московский Попечительский Комитет Императорского Человеколюбивого общества, который находился в старом здании Елизаветинской женской гимназии – на улице Маросейке. Благотворительная деятельность комитета заключалась в оказании материальной и медицинской помощи нуждающимся в содержании учреждения по воспитанию детей, призрению престарелых и больных и в оказании всякого рода помощи нуждающимся. Председателем комитета был Сергей Александрович Спиридонов.

В Елизаветинской женской гимназии работали также талантливые преподаватели музыки – А.М. Аршукова, пения – И.Я.Пилюгин, танцев – М.Н.Штюмер-Борахова, гимнастики – Н.А. Тромклевская. Закон божий вел Сергей Григорьев.

Все учащиеся гимназии были обязаны носить форму. Это были шерстяные платья коричневого цвета с высоким стоячим воротником, к которому подшивались либо белые кружева, либо выпускались только белые кантики. Эти подшивки назывались «барочек», они должны были быть всегда белоснежными. Поверх платья надевали черный шерстяной фартук. Чулки и обувь были черными. Только в праздники или дни гимназических вечеров разрешалось надевать белые нарядные фартуки, отделанные красивыми кружевами. Волосы всегда должны были быть гладко зачесаны в косы и завязаны черными, а в праздник белыми бантами. Девочек с короткими стрижками в гимназии не было.

Уже в начале XX века в гимназии, помимо 70 пансионеров Дома воспитания, в восьми классах обучалось значительное количество девушек, живущих в семьях. Елизаветинская женская гимназия содержалась в основном на благотворительные средства и пожертвования от многочисленных концертов композиторов А.Г. Рубинштейна и П.И. Чайковского. Для строительства дополнительного здания Елизаветинской женской гимназии в Большом

Казенном переулке у домовладелицы Лазаревой был куплен земельный участок. Для разработки проекта здания и руководства строительством был приглашен художник-архитектор И. И. Рерберг (1869 - 1932 гг.), впоследствии ставший заслуженным деятелем науки и техники РСФСР, автором и строителем Киевского вокзала в Москве, здания Центрального телеграфа и многих других проектов. В 1911 - 1912 году было построено четырехэтажное здание гимназии с фасадом в классическом стиле. 16 августа 1912 года начался учебный год в новом здании Елизаветинской женской гимназии. При ней по-прежнему оставался пансион, в котором жили 70 воспитанниц, всего в 14 классах гимназии обучалось около 600 человек. Обучение в гимназии было платным - 300 рублей в год - сумма по тем временам доступная лишь богатому сословию. Елизаветинская гимназия славилась блестящими педагогами, такими как А.Н. Возницына - первая начальница гимназии; М.Н. Покровский - известный историк, заместитель Луначарского; С.Г. Смирнов - выдающийся словесник. В гимназии работали высокообразованные и талантливые учителя, из состава которых вышли такие научные работники как действительные члены и члены-корреспонденты Академии Педагогических наук В.Н. Корнилов, А.А. Рыбников, Д.Д. Галанин, профессора А.М. Васютинский, В.П. Болтолон [1,326]. При женской гимназии кроме штатных работало много служащих, которые бесплатно предлагали свои услуги - врачи, юристы, преподаватели искусств, танцев, музыки. Подобного рода служба считалась государственной и всегда вознаграждалась чинами и знаками отличия. Учебный процесс в гимназии был настолько хорошо поставлен и общепризнан, что ряд высших учебных заведений того времени, как например Высшие женские курсы, принимали выпускниц Елизаветинской гимназии без конкурса.

Елизаветинская женская гимназия всегда славилась хорошим педагогическим составом и административными работниками. Попечителями гимназии являлись богатые и состоятельные люди. Это и княгиня – Елизавета Федоровна и Мария Николаевна Пальчикова, действительная статская советница гимназии, и Владимир Николаевич Лазарев-Станигцев, председатель попечительского совета гимназии. Среди начальниц гимназии можно встретить имена Анны Николаевны Возницыной и Марии Владимировны Кузьминой-Караваевой, а также других известных людей, именами которых всегда подписывались свидетельства и аттестаты гимназисток и выпускниц гимназии. Из мужского состава педагогического коллектива вышли такие научные работники, как действительные члены и члены-корреспонденты Академии Педагогических наук В.Н.Корнилов, И.И.Рыбников, Д.Д.Галанин, профессора А.М. Васютинский и И.П. Барталон.

После революции 1917 года бывшая Елизаветинская гимназия стала трудовой школой №64 городского района и было введено совместное обучение. С 1922 года школа стала школой второй ступени № 34 Бауманского района Москвы. Здесь трудилась целая плеяда талантливых учителей: И.В. Митрофанов - первый директор школы; Т.В. Зырянова - учитель русского языка, К.Х. Маньков, А.К. Маньков. В разные годы в школе преподавали талантливые педагоги, ставшие широко известными педагогической науке: авторы учебников - профессора В.Ф. Капелькин, В.А. Крутецкий, В.С. Грибов, А.П. Аверьянов, А.И. Никитюк, В.Е. Туровский; заслуженные учителя РСФСР А.Т. Мостовой, Н.И. Гусятникова. В школе была организована художественная студия, из которой вышли в дальнейшем такие художники и деятели искусств как заслуженный деятель искусств РСФСР А.М. Михайлов, художники братья Фроловы, член Союза архитекторов и живописец Ю.С. Попов. С 1930 года школа стала называться школой фабрично-заводского обучения № 30. В 1936 году школе присваивается номер 330. В этом году значительно увеличилось число учащихся - до 1200 человек, что заставило надстроить еще один - пятый этаж. В 1943 году школа стала мужской гимназией [3,42].

В настоящее время в здании Елизаветинской гимназии располагается школа №330 ЦАО г. Москвы.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что, говоря о воспитании детей-сирот, необходимо обращаться к нашей истории и опираться на опыт наших предков, т.к. различные формы устройства детей-сирот уже существовали в то время и имели положительный опыт своего развития.

На примере Елизаветинских гимназий мы видим особенность воспитания детей-сирот, в частности девочек-сирот, того времени. Особенность воспитания заключалась в духовности, религиозности, строгости и выдержанности, воспитании в духе нравственности, свидетельствующее о становлении и развитии проблемы социального воспитания в педагогике.

Вопросы воспитания рассматривались в связи с распространением мыслей о необходимости создания психологически обоснованной теории воспитания, с идеей комплексного изучения ребёнка, с мыслями о ценности человеческой личности как составной части духовного богатства общества, с развитием ценностных приоритетов, с актуализировавшимся вниманием к ценностям патриотизма, гуманизма, духовно-нравственного совершенствования.

В заключении хотелось бы сказать, что внимание к обычной человеческой жизни, частной (или повседневной), не связанной с какими-либо великими событиями, но составляющей, тем не менее, основу существования человечества, чрезвычайно велико, в том числе и интерес к разным возрастам в различном культурном и историческом контексте. В этой связи особый интерес представляет история социального воспитания детей-сирот в российском обществе XIX – начала XX века, поскольку детство оказывает колоссальное влияние на сознание взрослого человека, от него во многом зависит общее состояние общества, образ цивилизации. Детство – это важнейший этап жизни человека, тем более, если речь идет о детях-сиротах, детство которых невозможно в кругу родной семьи по разным причинам, мы должны уделять этой категории детей особое внимание, развивать и совершенствовать формы устройства детей-сирот для их социализации и восприятия основ морали и нравственности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аполлинария Волошун. «Блаженные милостивые. Благотворительная деятельность святой Великой княгини Елизаветы Федоровны». - «Даръ» -- 2010 - С. 325-330.
2. Деревенские дети России XIX – начала XX века: Хрестоматия / Ответственный редактор Е.Г. Пономарев. – Ч. 1. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 204 с.
3. Максимова Л.Б. Елизаветинская женская гимназия // Московский журнал. - 1998 - №2 - С. 41-43.
4. М. А. Гулина. «Словарь-справочник по социальной работе», Питер -2008. – 376 с.

Медведева И.Н.,

*аспирантка кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ
научный руководитель д.ф.н., профессор Наместникова И.В.*

Формирование филантропизма, как направления философии и педагогики в Германии второй половины 18 века

«..теперь бедный пахарь и ремесленник, лишенный многих радостей, которыми наслаждаются богатые, ставится в положение, в котором он может получить

чистейшую, полезнейшую, доступнейшую и сильнейшую радость – радость от своих детей.»

Х.Г.Зальцманн «Посланец из Тюрингии» 1794

Германия, представляющая собой во второй половине 18 века раздробленную социально-экономически, и политически отсталую страну, которая находится под феодально-сословным гнетом, стала быстро развивать свою образованность в период правления - Фридриха Великого.

Предпосылки реформы образования в Германии были заложены еще в XVII веке (раздробленность государства, тридцатилетняя война, разруха, голод, рост цен на сельскохозяйственную продукцию, снижение доходов, в результате роста численности населения, целенаправленная политика поощрения промышленности, наращивание продуктов питания путем введения новых заводов и оборудования, проведение обширной социальной политики: открытие учреждений для бедных, вдов и сирот, и т.д.). Возросшая степень сложности общественной жизни требовала принципиально нового уровня образованности населения.

Правящие классы, осознавая, что бедность может породить беспорядки и бунты, видят в образовании средства улучшения ситуации. В рамках идеи просвещенной монархии активно обсуждалась проблема государственного управления процессом образования («просветить» народ, чтобы управлять им по закону, а не по произволу).[9]

Все вышеназванные объективные и субъективные причины, а так же распространение идей Локка и Руссо в Германии привело к образованию нового педагогического направления - филантропизм, основной принцип, которого «естественное, гармоническое развитие телесно - духовного человека». [4]

В педагогической энциклопедии дается следующая характеристика вышеуказанного понятия: «Филантропизм, филантропинизм (нем Philantropismus, от греч philanthropos - друг человека), педагогическое течение в Германии, возникшее в конце 18 века под значительным влиянием идей французского Просвещения и в первую очередь Ж Ж .Руссо» [1]

Основателем филантропизма был Иоганн Бернхард Базедов, воодушевленный идеями Руссо и хорошо знакомый с воззрениями Коменского, он написал «Methodenbuch für Vater und Mütter der Familien und Völker» (Лейпц., 1773 г.) и в 1768 г. выступил с «Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer, über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt», где вместе с тем давал законченный план элементарного педагогического сочинения, которое, по словам автора, должно было стать «азбукой реального и номинального человеческого познания». Развитые в этом труде идеи и план педагогического сочинения нашли сочувственный отклик и материальную поддержку.

Убежденность И.Базедова в том, что обучение и воспитание в школе практически все неправильно, привела его к открытию в Дессау в 1774г. учебного заведения нового типа - «Филантропин» («школа человеколюбия»[9]).

Выражая интересы молодой немецкой буржуазии, критиковал современную ему школу за схоластику и отрыв от жизни, настаивал на преподавании естественных дисциплин и новых языков. И.Базедов стремился не допустить вмешательства церкви в дела своего филантропина.

В своей книге «Elementarwerk» Базедов раскрывает программу нового образовательного учреждения придерживаясь принципов воспитания Руссо. Основными методом в начальной школе является игра, обучение происходит в процессе наблюдения и практической деятельности (опыт природы ,ремесла и садоводства), также акцент ставится на изучение иностранных языков, обеспечение литературой на родном языке, близкое нахождение учителей и студентов (интернат) . Совместное обучение, практическая работа, физическая подготовка, поездки - всем этим должен быть охарактеризован стиль

образования в школе нового поколения, кроме этого тут должны присутствовать радость и дух товарищества, а также система поощрения в процессе обучения и работы.

Иоганн Бернхард Базедов, впервые, после И. А. Коменского, вводит учебник. Учебник выполнен самым известным, на тот период, художником – гравером Даниэлем Ходовецким (1726 -1801) и состоит из 9 книг с медными пластинами раскрывающими в соответствии с законами "естественного" развития детей и молодежи основные вопросы образования: люди, логика, религия и мораль, профессии и классы людей, в том числе историю и естественные науки [13].

В филантропии принимали детей разных сословий на соответствующие отделения :

- академическое /пансионеры/ - дети состоятельных родителей, готовились здесь к поступлению в университет;

- фамулянтное - дети бедных родителей, по окончании получали профессию гувернера или домашнего воспитателя;

- педагогическое - дети незнатных родителей, проявившие интерес к профессии учителя; [6]

Цель воспитания Базедов определяет следующим образом: «Главная цель воспитания должна состоять в том, чтобы подготовить детей к общепольной, патриотической и счастливой жизни».[10]

Вот что пишет о филантропии И.Б. Базедова немецкий философ-идеалист и педагог Фридрих Паульсен в своем историческом очерке «Развитие образования в Германии»: «Внешний уклад жизни в этой школе дышит «естественностью»: придворная манерность ей чужда. Главным рычагом в деле воспитания объявляется воздействие на чувство чести.(...) Преподавание носит современный, общепольный и энциклопедический характер, как это видно по *Elementarwerk* (1774) педагогический труд Базедова представляет собою извлечение всех наук для надобности школы».[7]

Однако надежды, даже таких философов Кант и Цедлиц, возлагаемые на филантропию в Дессау не сбылись. В воспитательной системе И.Базедова прослеживались как достоинства так и недостатки, которые и привели к закрытию филантропии в 1793 г. Он нередко впадал в крайности: слепо веря в свою методику, единственно целесообразную, по его мнению, он мало обращал внимания на индивидуальные особенности учащихся и обучающихся; наконец, он не осознавал в полной мере огромной роли христианства и образовательного значения древних языков в деле воспитания. Тем не менее, И.Базедову принадлежит неоспоримая заслуга доказательства полной несостоятельности старого традиционного метода воспитания, в котором недооценивалось физическое развитие учеников, а также не признавались предметами, достойными изучения, родной язык, и естественные науки. Также, благодаря И.Базедову, стало возможным изучение новых языков, наряду с древними, таким образом, выяснилось, что образование складывается не только из основательного знания греческого и латинского языков. К заслугам И.Базедова перед немецкой школой отнесем толчок данный наглядному обучению (знакомство с предметом перед ознакомлением со словом), значительно смягчил бич старых школ - заучивание наизусть, и вообще постоянно указывал на необходимость заставить ученика полюбить школу.

Не смотря на негативные отзывы о И.Базедове его современников, в «Руководстве по истории немецкого образования» под ред. У.Херрманна дается следующая характеристика И. Базедова «он был один из самых достойных и активных реформаторов школы и системы образования в последнее время, он (И.Базедов) принадлежит к людям, которые были предназначены для изменения в образе мыслей и действий многих».[12]

Незадолго перед кончиной он произнес следующие, хорошо характеризующие его слова: "Я желаю быть анатомированным для пользы моих сограждан".[12]

В 1784 году, под руководством Христиана Готгильфа Зальцмана, в поместье Шнепфенталь, открывается школа аналогичная созданному близ Дессау «Филантропину».

Исходя из своего филантропического мышления, Зальцманн тесно объединяет школу с общественной жизнью. Он делает акцент на непосредственно практической стороне воспитания. Зальцманн находится в оппозиции к другим филантропистам своего времени, чьи воспитательные устремления ограничиваются «благородными сословиями» [11]

Как на старейшем школьном знамени, так и на эмблеме над входом в первое здание школы, находятся инициалы трёх слов лозунга : «Мышление, терпение, действие» [14]. Они представляют собой символы педагогических требований филантропической школы, как для подрастающих поколений, так и для их воспитателей равным образом. Эти, формулируемые Зальцманном принципы, соответствовали духу эпохи. Требование: «Думай» созвучно словам Канта „Имей мужество жить в соответствии с твоими собственными представлениями!»[1]. Призыв к терпению соответствует призыву к толерантности, а также провозглашается готовность переносить невзгоды. Воззвание к действию представляет собой требование использовать свои способности на службу общества и быть полезным его членом.

Впервые в *Salzmannschule* мы наблюдаем элементы которые присутствуют в современных школах, коллективные занятия, которые подразделялись на практические и классные, в свою очередь практические подразделялись на занятия трудом (обучение профессии) ,гимнастикой (физическая культура) , танцами (духовное развитие), классные занятия были направлены, в первую очередь на интеллектуальное развитие (география, арифметика, обучение иностранным языкам , грамматика и т.д)

Все занятия проводились коллективно, наглядность и коллективность всех мероприятий ставились во главу угла, эти принципы затрагивали все стороны жизни школы, были разработаны системы наглядного поощрения и наказания, формы коллективного воздействия на всех учащихся, и это была система, так например, в уставе школы особое место отводилось общешкольным собраниям

«Школьное собрание должно укреплять определение учеников, преподавателей и воспитателей школьной общностью. Школьное собрание - это информационное мероприятие с возможностью выдачи импульса»[14]

Из этих слов видно, что школьное собрание выполняло ряд функций:

1. Социализации, сплочение коллектива в единую школьную общность;
2. Как форма коллективного доведения задач до всех сразу: учащихся и педагогов,
3. Обеспечивалась наглядность поощрения и наказания.

Доска заслуг была важной составной частью педагогики - филантропизма . Воспитанники должны были быть мотивированы учиться соответственно педагогическим требованиям: думать, терпеть, действовать. За усердную работу они получали билеты, маленькие письменные удостоверения, за 50 таких билетов они получали золотой гвоздь на доске заслуг. 50 золотых гвоздей означали получение ордена за усердие, наивысшего знака отличия. Однако, Зальцманн осознавал как преимущества, так недостатки этого педагогического метода и считал необходимым критически это воспринимать.

Сходные функции выполняла и выпускаемая впервые в заведении такого типа «Педагогическая газета», основоположник этой газеты Гутс-Мутс считал, что газета должна быть понятной и доступной не только педагогам, поэтому распространялась она не только среди учителей школы, но и среди старших школьников и их родителей.

Дело всей жизни Зальцманна оказало сильное воздействие на проблемы воспитания в Европе, что видно из его библиографии. Его педагогические труды переводились на датский голландский, чешский, румынский, польский, русский (также латышский, украинский, грузинский) и сербский языки вплоть до середины 20 столетия. Также отмечаются многочисленные переводы произведений Зальцманна на японский и английский языки, широкое распространение произведений Зальцманна прослеживается в ведущих библиотеках США [11].

Укоренявшиеся познания Зальцманна в области филантропизма сдерживались феодально-абсолютистскими отношениями его времени, однако сегодня мы знаем, что они успешно служили прогрессивному, общественному направлению, особенно в педагогике 18 века.

Школа имени Зальцманна в Шнепфентале - это единственная филантропическая школа в Германии, в которой, с её основания в 1784, вплоть до современности непрерывно воплощалась идея параллельного обучения и воспитания. Сейчас в музее школы представлены экспонаты раскрывающие личности учредителя школы Христиана Готтхильфа Зальцманна и его сподвижника Иоганна Кристофа Фридриха ГутсМутса, а также жизнь её учеников с 1800 года.[14]

Среди педагогов - филантропистов 18 века в Германии, можно выделить таких наиболее ярких представителей как: Иоганн Бернхард Безедов - «пионер всего этого движения реформ и основатель первой альтернативной школы филантропина в Дессау» [13], Иоахим-Генрих Кампе - автор и редактор всеобщей образовательной энциклопедии на немецком языке, Эрнст Христиан Трапп - теоретик образования, Христиан Готгильф Зальцманн - основатель образцового учебного заведения в Шнепфентале, и автор педагогических трактатов в которых он отмечает что главную роль в воспитании детей играет семья.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гулыга А.В. Жизнь замечательных людей. И.Кант. вып. 7 М.: Молодая гвардия, 1977, [электронный ресурс] – Режим доступа - <http://bookz.ru/authors/arsenii-guliga/kant/page-3-kant.html>
2. История педагогики, по материалам сайта [tp://www.gala-d.ru/parts/part10.html](http://www.gala-d.ru/parts/part10.html)
3. Образцова Л.В. Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике. Марбург, изд. Марбургской лаборатории, 1999. С.3 , 11-13
4. Кларин В.М., Джуринский А.Н. Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж-Ж.Руссо, И.Г.Пестолоцци. Педагогическое наследие. [Текст] / В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. - М.: Педагогика, 1987. 139-141с.
5. Кони Ф. История Фридриха Великого. М., Алгоритм, 1997, С.418-421
6. Образцова Л.В. Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике. Марбург, изд. Марбургской лаборатории, 1999. С.3 , 11-13.
7. Паульсен Ф. Исторический очерк «Развитие образования в Германии»
8. М.: Типография Товарищества И.Д.Сытина, 1908. . стр. 142.
9. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогике конца XVIII – начала XIX. М., Академия педагогических наук, 1960. С. 30
10. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике 18 начала 20 века . М., «Педагогика», 1976, С.4, 25-27
11. С.G.Salzmann – bibliographie. Hermann boehlaus nachfolger. Weimar,1981
12. Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. - München: Beck, 2005. - 583 S.;
13. Klassiker der Pädagogik / hrsg. von Hans Scheuerl. Muenchen:Beck.Bd.1.Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. – 1979. - 375 S;
14. Электронный ресурс – [Режим доступа <http://www.salzmannschule.de>]

Формирование гражданского общества в современной России

В настоящее время в России проводится множество реформ, которые касаются практически всех сфер жизни людей. Однако, большинство из них, изначально задуманные как механизм повышения качества управления и жизни людей, в реальности оказываются недостаточно эффективными. Неэффективность или «пробуксовка» многих реформ жизненно важных сфер государства обуславливается отсутствием должного взаимодействия государственной машины с народом.

Кроме того, современное состояние общественного сознания в России характеризуется низким уровнем правовой и политической культуры. Если на стороне государства вся мощь ее политической организации и ресурсы политической власти, то важнейшим достоинством и ресурсом структур гражданского общества является мобильность, инициатива и работа ее активистов, которые в настоящее время только формируются.

Понятие и теория гражданского общества как альтернативы государства приобретает в нашей стране в настоящее время новое звучание и развитие.

Объясняется это во многом недостаточным, кратковременным развитием институтов гражданского общества – различных общественных объединений, референдумов, свободных выборов и иных форм непосредственной демократии.

Традиционно важнейшим признаком гражданского общества выступает развитость и разветвленность демократии, как основного способа организации, упорядочения и регулирования отношений между всеми элементами социальной структуры общества. Демократическое государство призвано максимально удовлетворять интересы и потребности своих граждан.

Следующим условием успешного функционирования гражданского общества является наличие в обществе развитой многообразной социальной структуры, отражающей все богатство и многообразие интересов представителей различных групп и слоев.

Многообразие социальной структуры должно иметь хорошо развитые вертикальные и особенно, горизонтальные связи. Сеть таких связей объединяет граждан в целостную общность, побуждает их к осознанию своего места в обществе, своих гражданских прав и обязанностей, к выработке механизмов согласования и координации различных интересов.

Непременным условием жизнедеятельности гражданского общества является высокий уровень социального, интеллектуального, психологического развития личности, ее внутренней свободы и способности к полной самостоятельности при включении в тот или иной институт гражданского общества.

Это достигается и реализуется в результате длительных процессов формирования гражданской, правовой и политической культуры. В практическом измерении это означает, что уровень развития гражданского общества и, по сути, дальнейшая судьба реформ, напрямую зависит от степени вовлеченности граждан в общественно-полезную деятельность на добровольных началах.

Общество становится гражданским в качестве не просто отделившегося от государства самостоятельного образования, но существующего наравне с ним особого политического субъекта, способного вступать с государством в отношения партнерства, диалога, и даже, если необходимо, конфронтации при решении общественно важных дел.

Оно не подменяет собой государства, но делает его объектом постоянного наблюдения и контроля. Только при наличии собственного мнения и голоса (общественного

мнения и голоса) общество обретает способность вести диалог с государством, и только включаясь в такой диалог, оно становится гражданским.

В какой форме может и должен вестись диалог? Для этого и существуют гражданские права. Без соблюдения права граждан на свободу собраний, митингов, демонстраций, объединений, референдумов и пр., - диалог между ними и государством практически невозможен.

Соответственно, общество должно располагать и независимыми от государства органами печати и средствами массовой информации, способными выражать и доносить до власти его мнения и настроения.

Но и государство со своей стороны должно быть способным к такому диалогу. Таковым является только правовое и демократическое государство, обладающее желанием слушать, понимать и принимать к исполнению то, что ему говорит общество.

Причем, следует отметить, что при демократическом режиме гражданское общество тесно соприкасается и взаимодействует с государством, при авторитарном и тоталитарном режимах пребывает в пассивной или активной оппозиции к режиму.

В настоящее время гражданское общество рассматривается на Западе с позиции его контроля не только над деятельностью государственных учреждений, но и над всей сферой бизнеса.

По словам английского социолога Э. Гидденса, автора так называемого третьего пути, делающего главную ставку в общественном развитии не на государство и рынок, а именно на гражданское общество: «Гражданское общество является фактором одновременного сдерживания рынка и государства. Ни рыночная экономика, ни демократическое государство не могут эффективно функционировать без цивилизующего влияния гражданских ассоциаций»[1].

Следовательно, проблемы формирования и успешного функционирования гражданского общества выходят на первый план, ставятся во главу угла, и только в зависимости от их решения решаются проблемы экономического развития и государственного управления. Все, что идет во вред гражданскому обществу, должно быть признано неэффективным и нецелесообразным как с государственной, так и с экономической точки зрения.

До возникновения гражданского общества люди не отделяют себя от государства, полностью сливаются с ним. В этой ситуации власть мыслит себя как единственный источник их общественной связи, полагая, что за ее пределами нет ничего, что могло бы считаться обществом в точном смысле этого слова.

Так, еще в России XIX в. общество понималось либо как «высшее общество», либо как «тайное общество», но никак не народ, преимущественно крестьянский, живший не общественной, а общинной жизнью, образующий собой единое целое благодаря стоящей над ним власти, т.е. в качестве не граждан, а верноподданных.

Любая традиционная система строится, центрируется вокруг власти, место которой сакрально для всех образующих ее членов. Власть здесь – либо от Бога, либо подобна семейной власти отца («царь-батюшка», «отец родной»), который никем не избирается, но всеми почитается в качестве высшего и непререкаемого авторитета. Здесь ничто не противостоит верховной власти, ее решения обязательны для всех, они не обсуждаются и тем более не оспариваются.

Поэтому и вся сфера публичной (общественной) жизни является здесь монополией власти, носит характер чистого официоза, а если кто-то и допускается в нее, то исключительно в границах, предусмотренных и строго контролируемых самой властью.

В России подобное отношение к власти стало устойчивой политической традицией, которая и является главным препятствием на ее пути к гражданскому обществу.

Люди явно не верят тому, что могут как-то воздействовать на ход событий, что от них реально что-то зависит, что с их мнениями и желаниями будут считаться. Преобладает стремление не столько влиять на власть, сколько спрятаться от нее подальше.

Традиционализм нашей политической реформы состоит в том, что, достигая в процессе своего реформирования границ власти, она тут же начинает регенерировать, двигаться в обратном направлении – в сторону усиления той же власти, а значит, и сужения границ публичной свободы.

Что же в настоящее время препятствует формированию в России гражданского общества? Главная причина в исконном недоверии власти к способности народа принимать самостоятельные и разумные решения по общественно значимым проблемам.

Удел народа, как принято считать, - это сфера частной (приватной) жизни (труд на производстве, мелкое и среднее предпринимательство, семья и пр.), тогда как политика – исключительно дело власти. Это классический предрассудок традиционно-сословного общества, которому как раз и противостоит общество гражданское. И пока этот предрассудок владеет сознанием большинства, путь к гражданскому обществу остается перекрытым.

С другой стороны, предрассудок этот сохраняется не на пустом месте – за ним стоит реальная неготовность широких масс населения к активной политической жизни, что вполне объяснимо в стране с длительной историей политического бесправия. Ведь для участия в ней требуется ряд условий – как объективных, или материальных, так и субъективных.

Сегодня немного людей, готовых жертвовать своим свободным временем ради общественных нужд и забот, на которых ничего не заработаешь. Важно поэтому, чтобы люди жили не только личными, но и общественными интересами, а это уже проблема нравственная и культурная. Гражданин – не просто чиновник или бизнесмен, а человек, делающий политику своим личным делом, занимающийся ею в силу не своей профессии, а своего гражданского долга.

Можно по-разному трактовать этот долг, но его нельзя отождествлять ни с профессиональными обязанностями, ни с интересами частного лица. Политика в гражданском обществе становится делом всех, что, конечно, не исключает наличия профессиональных политиков.

Гражданское общество отделено от государства, но не от политики, что означает конец монополии власти на политику.

Но тогда появление такого человека – целая духовная революция в жизни общества. Для того, чтобы превратить подданных государства в граждан, осознающих свой общественный долг, способных по его поводу вступать в общение и диалог, вырабатывать согласованные решения и проводить их в жизнь посредством совместных действий, необходимо не просто наделить их гражданскими правами, но и сформировать в общественном сознании качественно иную систему приоритетов и ценностей.

Иными словами, переход к гражданскому обществу требует в качестве предпосылки особого, отличного от традиционного, типа культуры, который формируется в течение достаточно длительного исторического развития.

Не случайно в Европе такому переходу предшествовала целая историческая эпоха, получившая название эпохи Просвещения. Трудно представить гражданское общество без людей, впитавших в себя ценности свободомыслия и равноправия, не находящихся в плену предрассудков и суеверий прошлого, касающихся как природы власти, так и человеческой природы.

Культура гражданского общества, и это, пожалуй, главное, чего нам сегодня не хватает, не совместима ни с какими культами – ни с религиозным фундаментализмом и клерикализмом, ни с политическим «культом личности», какой бы замечательной ни была эта личность.

Она базируется на этике солидарности и личной ответственности за все, происходящее в обществе.

Гражданское общество нуждается не только в материально обеспеченных людях, располагающих свободным временем, но, прежде всего, в людях просвещенных и образованных. Оно не может состоять из малограмотных, малообразованных людей, не способных к самостоятельному мышлению и публичному дискурсу. Такие люди могут на короткое время объединиться в протестующую толпу под влиянием демагогов и политиканов, но не могут находиться в состоянии постоянно возобновляемого диалога друг с другом и властью, требующего аргументированного мышления и речи. Поэтому они, как правило, оказываются бессильными перед лицом власти и рынка. Будучи по паспорту гражданами, они так и остаются верноподданными, слепым орудием в руках власти.

По мнению В.М. Межуева «интересы образования и культуры должны стать приоритетными как для государства, так и для экономики, если мы хотим стать гражданским обществом» [2].

Государство, не вкладывающее средства в эту сферу, так навсегда и останется с безмолвствующим, не способным к самостоятельной жизни народом, а экономика, безразличная к состоянию культуры и образования в стране, никогда не станет экономикой роста и процветания.

Следует помнить, что современное гражданское общество формируется за партами школ и на студенческих скамьях, в процессе включения каждого к многообразным информационным потокам, т.е. в результате огромной образовательной и просветительской работы.

Вместе с тем у современной молодежи – первого поколения новой, постперестроечной России – слабо развита культура гражданского поведения, самоорганизации.

По сравнению с предыдущим поколением возросли личные требования и амбиции молодежи, что, к сожалению, не всегда сопровождается пониманием гражданской ответственности за свои слова и поступки.

Изменилось отношение молодежи к пониманию патриотизма. Среди молодежи распространяются агрессия, экстремистское поведение по отношению к иностранным гражданам. Согласно опросам 35 % молодых людей испытывают раздражение или неприязнь к представителям иной национальности [3].

Если учесть, что для юношей и девушек характерны определенная неразборчивость в выборе средств достижения целей, категоричность и правовой нигилизм, становится очевидным, что при определенных условиях такое отношение может провоцировать асоциальное поведение.

В значительной мере на формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения влияют средства массовой информации.

С одной стороны, количество СМИ, ориентированных на подростковую и молодежную аудиторию, в последние годы сильно увеличилось.

Но, с другой стороны, в материалах СМИ чаще отражаются насилие и вседозволенность, чем позитивные образцы поведения. Вместе с тем отсутствие позитивной информации или искаженная информация о деятельности молодежных общественных объединений является основной причиной неучастия молодых людей в работе таких объединений [4].

Эффективная политика государства по отношению к молодежи должна обеспечивать возможности ее активного участия в жизни страны, предоставлять права и возможности самостоятельного решения собственных проблем, возлагая на молодых реальную ответственность и вовлекая их в созидательные процессы. Это означает изменение

отношения государства к молодежи – не только как к одной из социально незащищенных групп населения, но как к активной созидательной части нашего общества.

За несколько лет в нашей стране возникли многочисленные организации, объединения, ассоциации, союзы, фонды, движения, отвечающие всем характеристикам гражданского общества. Они появились во всех сферах общественной жизни: экономической, политической, социальной, духовной и др.

Опыт России и ряда зарубежных стран позволяет выделить стержневые процессы, которые отражаются во всех типах институтов гражданского общества:

- поиск путей консолидации общества, развитие отношений социальной солидарности;
- повышение статуса отдельного человека, его интересов, потребностей, профессионализма;
- защита прав человека, борьба с проявлением насилия, экстремизма, коррупцией, криминалом;
- разрешение возникающих социальных конфликтов;
- социальная поддержка незащищенных слоев населения;
- решение задач духовного развития;
- пропаганда и упрочение принципов толерантности.

Важное место среди институтов гражданского общества занимают некоммерческие негосударственные организации (НКО), которые играют существенную роль в процессе консолидации общества. По своей сути современные российские НКО – это объединения людей на добровольной основе с целью решения конкретной социальной проблемы.

Сферы деятельности некоммерческих гражданских организаций чрезвычайно многообразны: защита прав граждан и правовое освещение; помощь инвалидам, больным детям, одиноким старикам; жизненное устройство выпускников детских домов; защита прав потребителей; охрана природы и экологическое просвещение; добровольные спасательные отряды; работа с детьми из отдаленных и неблагополучных районов, открывающая им доступ к интересному и разнообразному образу жизни, к современным знаниям; краеведение и изучение истории «малой родины»; поиск без вести пропавших в годы Великой Отечественной войны и многое другое.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- события последних лет кардинально изменили ситуацию в России и мире, выдвинули на повестку дня новые глобальные задачи, решить которые невозможно без участия самих граждан и общественных институтов;

- социальные действия личностей конструируют социальную реальность – вносят конкретные изменения, в зависимости от их таланта или занимаемого положения, в систему общественных отношений, в построение различных государственных структур, идеологию;

- институты гражданского общества являются неременным условием развития самоуправления народа, своеобразной школой конструктивной социальной активности, социального творчества и социальной ответственности населения страны. На этой основе может выстраиваться социальное партнерство власти и народа в принятии и реализации общественно значимых решений.

В современной политической науке существует не одна, а несколько моделей гражданского общества, и надо понять, какая из них больше подходит для России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гидденс Э. Политика, управление, государство// Рубеж (альманах социальных исследований). – 1992, №3, с.93.
2. Стенограмма заседания Научно-экспертного Совета при Председателе Совета Федерации Федерального Собрания РФ от 28 октября 2004 г.// Гражданское общество в России:

возможности самоорганизации и механизмы правового регулирования. Сборник материалов. – М., 2005. – с. 16.

3. Парламентское обозрение. - №3 (19)- М., Совет Федерации.- 2006.

4. Состояние и перспективы развития детского и молодежного движения в Российской Федерации. – М., 2005. – с. 8.

Петрикова Н.Н.,

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный социальный университет,

Цветкова В.Е.,

кандидат педагогических наук, доцент МГОУ

Подготовка конкурентоспособного социального педагога в условиях бакалавриата

Включение высшей школы России в Болонский процесс ставит перед ней задачу обеспечения качества подготовки специалистов как ключевую в модернизации высшего образования. Актуальность подготовки кадров в современной России в системе профессионально образования обусловлена двумя главными обстоятельствами. Во-первых, уровень подготовки кадров не соответствует структуре потребностей рынка труда. Во-вторых, осуществляется модернизация содержания и структуры профессионального образования. Основные факторы обновления профессионального образования: запросы развития экономики, социальной сферы, науки, техники, технологии, рынка труда, перспективные потребности его развития; необходимость обеспечить конкурентоспособность отечественного профессионального образования на мировом рынке образовательных услуг. В связи с этим экспертным сообществом отмечается необходимость *институциональной перестройки* системы профессионального образования на основе его эффективного взаимодействия с рынком труда. Для преодоления разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, структурой образовательной сферы, уровнем её кадрового потенциала и задачами экономики необходимо создать механизмы, ориентированные не только на внутренние социально-экономические потребности страны, но и на обеспечение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке труда. Отсутствие полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской и практической деятельностью усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг.

Вхождение отечественных вузов социально-педагогического профиля, в мировое образовательное сообщество (Болонский процесс) включает переход к европейским критериям результата высшего профессионального образования - формирование конкурентоспособных специалистов педагогического профиля, востребованных на насыщенных рынках труда регионов, компетентных, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях рыночной экономики.

В программе развития высшего образования в России до 2025 года акцентируется роль региональных университетов как центров подготовки педагогических кадров высшей категории (Белогуров Ю.В., 2007). Стратегия их устойчивого развития синтезирована на основе взаимодействия триады «Человек – Общество – Природа». Она может быть определена как достижение гармонии между личностью и средой обитания, позволяющей Человеку непрерывно реализовывать свой потенциал, не встречая общественных,

политических, экологических и любых других препятствий при выполнении неременного условия – удовлетворение потребностей одного поколения не должно достигаться за счет ухудшения возможностей последующих поколений.

Конкурентоспособность - новое качественное состояние для отечественного специалиста социально-педагогического профиля, которое социологи, философы и экономисты относят к числу стратегических ценностей высшей профессиональной школы России XXI века.

Анализ трудов отечественных ученых-экспертов выявил наличие 4 групп трактовок дефиниции «конкурентоспособность выпускника вуза»:

- как значимый показатель рейтинга вуза;
- как результат качества профессиональной деятельности выпускающей кафедры, «конечный продукт деятельности вуза, поставляемый на рынок труда»;
- как способность работника к индивидуальным достижениям в труде, представляющим вклад в достижение целей организации и повышение инвестиционного потенциала территорий;
- качество профессиональной подготовки, соответствующее меняющимся потребностям работодателя в функциональном качестве труда.

М. Портер, первым применивший дефиницию «конкурентоспособность», трактовал ее как социально - экономическое явление, присущее субъектам экономики в экономическом пространстве, и проявляющее себя как «способность к конкурированию».

В.Д. Адрианов, Р.А. Фатхутдинов, И.М. Лифиц, Г.Н. Соколова и др. - расширили предмет теории конкурентоспособности до исследования конкурентоспособности специалистов на рынке труда, конкурентоспособности товара «рабочая сила» и др. Научный фундамент конкурентоспособности выпускника вуза разрабатывался В.А. Адольфом, Н.А. Гришановой, И.С. Масловой, А.И. Субетто и др., выделившими количественные и качественные критерии оценки конкурентоспособного специалиста. Таким образом, на этапе обучения специалиста в профессиональном учебном заведении конкурентоспособность выступает как показатель качества подготовки (Адольф В.А., 2007), на стадии трудоустройства – как конкурентное преимущество (Шаповалов В.И., 2003).

В работах А.В. Ковалева конкурентоспособность характеризуется как основное условие профессиональной и социальной успешности выпускника, обеспечиваемое уровнем образования и степенью проявления своей субъектности будущим специалистом.

Л.М. Митина определяет конкурентоспособность как интегральное свойство, совокупность личностных качеств, позволяющих специалисту быть более успешным на рынке труда по сравнению с другими, обладающими аналогичной подготовкой.

Таким образом, по мнению ученых-экспертов, сущность понятия «конкурентоспособность специалиста педагогического профиля» составляют индивидуальные характеристики, от которых зависит успешность выполнения административно-управленческих, образовательных, воспитательно-организационных, информационно- технологических, видов деятельности педагога, обеспечивающих ему преимущества перед другими в профессиональной деятельности в образовательных учреждениях основного и дополнительного образования.

Сегодня важно, чтобы будущий бакалавр социально-педагогического профиля не просто хорошо знал свой предмет и владел методикой его преподавания; необходим высокий уровень развития «самости», способности к творчеству, готовности работать в условиях повышенной неопределенности, развитие навыков проектирования педагогического процесса, направленного на развитие индивидуальности каждого учащегося.

В связи с этим встает вопрос о необходимости разработки новой, содержательно инновационной образовательной методической системы с учетом перехода в подготовке учителя к компетентностной парадигме в образовании.

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе вуза, затрагивающие преподавание, содержание, методы, формы, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования.

Практическая реализация этих изменений выступает как подготовка профессионально компетентного будущего учителя. Целью образования провозглашается формирование компетентности, компетенций и социально значимых качеств студента, его способности к самоопределению, самообразованию, самоактуализации и саморегуляции.

В системе подготовки специалистов по специальности «социальная педагогика», «социальная работа» особое значение придается освоению профессиональной позиции в сфере «Человек – человек». Компетентность социального взаимодействия в этой сфере является профессионально необходимой. Очевидно, что формирование данной компетентности предполагает создание психолого-педагогических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Синтезируя результаты многочисленных современных педагогических исследований, на наш взгляд, разработка данной системы должна базироваться на следующих положениях: 1. Опора на отечественные образовательные традиции; 2. Обеспечение индивидуализации обучения студентов, усиление роли их самостоятельной работы; 3. Более интенсивное развитие и применение гуманитарных (образовательных) технологий; 4. «Вращивание» мотивированности на педагогическую профессию; 5. Подготовка и переподготовка «нового учителя учителей».

Разработка данной системы должна обеспечить конкурентоспособность и привлекательности профессии – социальный педагог.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Подготовка учителя в структуре уровневого образования: Коллективная монография/Под ред. В.Л. Матросова. – М.: МПГУ, 2011. – 168с.
2. Слостенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. – М.: Издательство «Ремдер», 2010. – 48с.

*Радионова Т.И.,
соискатель кафедры социальной работы и социальной педагогики» МГОУ,
научный руководитель: д.п.н., проф. Рябкова Н.Г.*

Проектная деятельность социально-гуманитарного направления, как условие эффективности формирования гражданской позиции студентов колледжа

Гражданское воспитание и профессиональное обучение - единый, целенаправленный процесс формирования личности как гражданина и профессионала. Успех воспитания во многом определяется осуществлением главной стратегией гражданского воспитания, которая предполагает активное вовлечение личности в социально значимую деятельность и сознательное участие в ней.

Важнейшим аспектом профессиональной подготовки будущего специалиста выступает его становление не только как профессионала, обладающего специальными

навыками, но и как личности с особыми нравственно-волевыми, гражданскими качествами. Одной из задач нашего исследования является изучение возможностей образовательного пространства колледжа, по формированию гражданской позиции будущего специалиста.

В качестве условия гражданского воспитания в профессиональных учебных заведениях в научных публикациях отмечается: «включение студента в разнообразные виды деятельности (учебно-познавательную, практическую, общественную и т. д.), в ситуации, требующие и предполагающие гражданское поведение» [1, 41].

«Проектная деятельность, имеющая социально-гуманитарную направленность является одним из средств, для становления гражданской позиции студента колледжа, свойствами, которой является: самостоятельность, творчество, интерактивный и социальный характер» [2, 16]. Эти особенности позволили рассматривать проектную деятельность не только как средство, но и как необходимое условие для формирования гражданской позиции студентов.

В своем исследовании мы сделали акцент на социально-гуманитарном направлении проектной деятельности, так как ее ориентация на самостоятельность участников и направленность на практическое решение общественно-значимых проблем способствует взаимодействию студентов, с педагогами и общественными организациями.

Одним из эффективных средств формирования гражданской позиции студентов является социальное проектирование. Отличительной особенностью этого вида деятельности является ориентированность на выявление и позитивное решение социально значимых проблем (оказание помощи ветеранам, работа с обучающимися входящими в группу риска, помощь в адаптации и творческой реализации инвалидов и сирот).

Социальный проект ориентирован на формирование у студентов гражданской компетентности. «Под гражданской компетентностью понимается готовность и способность личности активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в нашем демократическом обществе» [3, 17].

В колледже был создан центр социального проектирования, который ведет целенаправленную работу по привлечению студентов к их участию в общественной жизни, решению общественно значимых проблем:

- социальных
- возрастных
- профессиональных

Основная задача центра – оказание помощи обучающимся в их стремлении быть достойным гражданином нашей Родины. Деятельность центра носит социально-гуманитарный характер, направленный на достижение общественных и благотворительных целей. В ходе подготовки социальных проектов студенты усваивали последовательность шагов проектирования, определяли круг интересующих их социальных проблем и выбирали стратегии дальнейших действий. Волонтерство, мы определяем, как одно из основных методов работы нашего центра социального проектирования.

Целостный учебно-воспитательный процесс колледжа позволил наиболее полно и эффективно реализовать социально-ориентированную проектную деятельность студентов, которая способствует становлению их гражданской позиции. Студенты колледжа принимали участие в городских акциях и мероприятиях различного уровня, таких как: «День отказа от курения», «За здоровый образ жизни», «Конфету за сигарету», «Чем же закончится завтра? Тебе выбирать!» День, посвященный «борьбе со СПИДом», «День донора», «Подари другому надежду на жизнь», «День старшего поколения», участвовали в благотворительной акции «Неделя добра», «Мы помним, мы гордимся». Центром были разработаны и реализованы следующие проекты: «Помощь ветеранам» (ремонт квартир), «Вахта Памяти» (реставрация памятника участникам ВОВ в д. Баренцево), «Нет - табаку и пиву!», «Мы вместе» - совместная творческая работа со студентами-инвалидами и сиротами»,

«Посвящение в профессию», «День молодого рабочего». Студенты колледжа участвовали в исследовательском проекте МЦФ и ГВ «Ратный подвиг отцов и дедов», проводили анкетирование на тему: «Ты гражданином быть обязан». Студенты стали не только участниками социальных проектов, но и организаторами деятельности в данном направлении. Существенно возросла их гражданская и общественная активность, в жизни общества. Увеличились их знания, умения и навыки, существенно изменилась система ценностных ориентаций в их отношении к своей гражданской позиции.

При планировании и проведении опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования гражданской позиции студентов колледжа на начальном этапе была проведена диагностика проявления её уровней у студентов I курса в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах.

Так в среднем процент студентов, принимающих участие в жизнедеятельности колледжа вырос в экспериментальных группах на 15%. Процент активности студентов (участие в социальных проектах) в экспериментальных группах увеличился с 49,6% до 91,5% (т.е. на 41,9%), а в контрольных с 48,7% до 61,3% (т.е. на 12,6%). Таким образом, разница составила 29,3%:

Таблица 1.

Процент активности студентов

	Студенты	
	Экспериментальные группы колледжа	Контрольные группы колледжа
До эксперимента	49,6%	48,7%
После эксперимента	91,5%	61,3%

Мы зафиксировали прямую взаимосвязь роста активности студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами в зависимости от уровня развития гражданской позиции.

Формирование гражданской позиции в колледже, по нашему мнению, включает пять этапов, соответствующих курсу профессиональной подготовки:

НПО (начальное профессиональное образование)

- на первом этапе (1 курс) целью профессионального обучения является формирование личностного отношения к будущей профессии, гражданским ценностям, содействие развитию познавательной мотивации;
- на втором этапе (2 курс) – получение фундаментальных знаний, развитие гражданских способностей студентов, выработка собственного мнения;
- на третьем этапе (3 курс) – формирование у студентов профессиональных знаний и навыков, вовлечение студентов в социально-ориентированную проектную деятельность, содействие становлению гражданской ответственности обучающихся;

СПО (среднее профессиональное образование)

- на четвертом этапе (4 курс) – закрепление полученных знаний и навыков, формирование готовности к профессиональной и гражданской деятельности;
- на пятом этапе (5 курс) – создание условий для проявления активной гражданской позиции.

Уровень развития гражданских качеств личности проявляется, как правило, в уровне активности ее гражданской позиции. В рамках исследования мы выделяем три уровня активности гражданской позиции личности:

I уровень. Активная гражданская позиция (позиция высокого уровня).

Социальная инициатива, созидательная творческая деятельность, ведущие к решению практических задач, развитию творческого потенциала студентов. Активная гражданская позиция характеризуется высоким уровнем самосознания, становлением личности (Я – студент, Я – специалист, Я – гражданин). У студента сформированы целостные и системные

знания об идеях гражданского общества. Присутствует устойчивое эмоционально-оценочное отношение, осознанность всех аспектов гражданской позиции, ярко выраженная гражданская потребность. Студент ответственно относится к исполнению своих обязанностей, соотносит свои поступки с интересами окружающих. Он требователен к себе и другим, самостоятелен в нахождении способов решения поставленных задач. Для студента характерно единство сознания и поведения. Он с интересом относится к учебе, поручения выполняет с желанием, проявляя активность и творчество, гуманность к окружающим людям;

2 уровень. Гражданская позиция репродуктивного уровня (позиция среднего уровня).

Позиция сформирована и направлена на адаптацию студента в социальной среде. Характеризуется ответственным отношением к правам и обязанностям, знанием и соблюдением правил поведения, наличием элементарных представлений о ценностях гражданского общества, связях между компонентами гражданской позиции. В деятельности частично реализуются отдельные аспекты гражданской позиции. Развито стремление найти свое место в жизни. Активная гражданская позиция по отношению к деятельности и поступкам товарищей проявляется не всегда. Студенты этой группы не всегда проявляют самостоятельную инициативу;

3 уровень. Пассивная гражданская позиция (позиция низкого уровня). Несформированная гражданская позиция. Студент имеет общее представление об идеях гражданского общества, нечеткое представление о ценности гражданского долга и гражданской ответственности. Гражданская позиция не оказывает влияние на мотивацию и поведение личности. Низкий уровень активности студента, низкий уровень развития его самосознания, социальная безответственность.

Анализ данных психолого-педагогических исследований и результатов ориентировочно-диагностической части эксперимента позволил нам выделить три основных компонента формирования гражданской позиции студентов колледжа в процессе учебно-воспитательной деятельности и определяются их существенные характеристики:

- ✓ мотивационно-ценностный;
- ✓ содержательно-информационный;
- ✓ деятельно-практичный.

В соответствии с данными компонентами были выработаны и критерии их сформированности:

Таблица 2.

Компоненты и критерии сформированности гражданской позиции студентов колледжа

Компоненты	Критерии сформированности гражданской позиции
Мотивационно-ценностный	Характеризуется гуманистической направленностью отношения личности к обществу, трудовой деятельности, к людям и самому себе. Сформированностью гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение им норм социального поведения, осознание его личностной значимости.
Содержательно-информационный	Получение общих представлений о гражданской деятельности которая включает в себя знания о гражданственности, гражданской позиции, о гражданских правах и обязанностях. Понимание социально-политических процессов и явлений, умение анализировать социальные ситуации и проблемы, высказывать собственную точку зрения.
Деятельно-практический	Деятельность, наполненная гражданским содержанием, на овладение опытом гражданской активностью. Способами творческо-практической деятельности, как действий человека со сформированной гражданской позицией.

Выделенные компоненты гражданской позиции личности, их становление и развитие взаимообусловлены и тесно связаны между собой, и при характеристике личности они рассматриваются в единстве и взаимосвязи.

В процессе конкретной работы происходило знакомство студентов с методами и приемами деятельности и отработка практических навыков участия в общественной жизни колледжа, города, страны. Главным организатором в деле воспитания гражданина и координатором деятельности студенческого коллектива является педагог. Воспитательные задачи, содержание и формы работы преподавателя определяются запросами, интересами, потребностями студентов, условиями колледжа, социума, возможностями и моральными ценностями самого педагога.

В.А. Слостенин считает, «что позиция преподавателя в детском коллективе вариативна и определяется видом совместной деятельности. В учебной работе педагог как учитель является организатором и руководителем деятельности детей. Во внеурочной работе педагогу важно занять позицию старшего товарища, рядового участника» [4, 131]. «Роль преподавателя изменяется в зависимости от возраста, опыта, коллективной, самоуправленческой деятельности обучающихся, от организатора работы, до консультанта и советчика» [5, 338]. Преподаватель может использовать различные формы работы со студентами в деле воспитания гражданина и решать задачи в соответствии со спецификой сложившихся между ними взаимоотношений, учитывая их индивидуальные особенности и возможности.

Индивидуальные формы связаны с внеаудиторной деятельностью. К ним относятся: беседа, консультация, обмен мнениями, выполнение совместных заданий, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы и др. Использование индивидуальных форм работы предполагает решение важнейшей задачи, которая стоит перед педагогом: раскрыть и развить потенциал студентов.

К групповым формам работы педагог проявляет себя как рядовой участник или как организатор. Главная его задача – создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива. Влияние преподавателя направлено на развитие гуманных взаимоотношений между студентами, формирование у них коммуникативных умений, социальной активности.

Основными формами общения в коллективной деятельности являются деловые отношения, требовательность, уважение и самодисциплина, организованность и настойчивость в достижении общих целей. Эти качества всегда были характерны для настоящего гражданина нашего Отечества.

Именно в процессе совместной работы над проектами, происходит преобразование социально значимого опыта в индивидуальное сознание, а содержание культуры воплощается в ценности, и мы видим, как культурные традиции становятся внутренним достоянием обучающихся, что обеспечивает их саморазвитие, а вместе с тем – развитие коллектива, в котором происходит их гражданское становление. Поэтому необходимо создавать такие условия обучения и воспитания, в рамках которых студент сможет проявлять себя как полноценная, социально-активная личность, обладающая адекватной самооценкой и сознающий свою ценность для общества.

Опытно-экспериментальная работа показывает, что участие студентов в проектной деятельности социально-гуманитарного направления является важным средством формирования активной гражданской позиции. В результате работы над проектом, где есть гуманистическая направленность, у студентов формируется личная и социальная ответственность.

Таким образом, можно сделать следующий вывод.

Что освоение студентами личностно-значимого нравственного опыта в специально организованной социально-ориентированной проектной деятельности гуманитарного

направления, обеспечивает включение студентов в практическую общественную деятельность, которая в последующем выступает условием развития эффективного формирования гражданской позиции у студентов колледжа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильчиков М. З., Смирнов Б. А. Социология воспитания. М.: Изд-во Просвещение, 1996.- С.41
2. Молодцова И.В. Становление гражданской позиции старших подростков: Автореф: канд. пед. наук. Красноярск, 2007.- С.16 .
3. Пшонко В. А. Гражданское воспитание учащихся профессиональных училищ средствами социально - культурной деятельности: Автореф: канд. пед. наук. Санкт–Петербург 2009.- С.17.
4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.; под ред. Слостенина В.А. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.- С.131.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.; под ред. Слостенина В.А. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.- С.388.

Рачковская Н.А.,

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ

Эмоции человека в педагогическом взаимодействии: этнокультурный аспект

Гуманистическое развитие педагогической науки обнаруживает новые направления научных исследований, привлекает внимание к «белым пятнам» образовательного пространства. Одной из таких «территорий» является комплекс вопросов, связанных с эмоциональными состояниями и проявлениями субъектов педагогического взаимодействия.

Значимость данной проблемы очевидна в условиях интенсивного социально-экономического развития общества, непрекращающихся войн, на фоне симптомов нравственного и экологического кризиса. Подобные атрибуты современности приводят к усилению раздражительности, повышению агрессивности, в целом - к общей неудовлетворенности личности во многих сферах ее бытия.

Постоянно растущее в мире насилие и жестокость побудили философов и психологов (П.С. Гуревич, В. Одайник, Э. Фромм, К.Г. Юнг и др.) обратиться к проблеме человеческой деструктивности и агрессии, исследовать их сущность, особенности и причины возникновения. Каковы бы ни были различия в понимании сущности этих феноменов, зачастую их соотносят с общей подорванностью бытия, которая выражается в односторонности человеческого существования. Эта односторонность обусловлена постоянным подавлением и игнорированием иррациональной, в частности, эмоциональной стороны человеческой души в условиях общей ориентации цивилизации на научную рациональность.

Естественно, что такое положение дел требует изменения, и не случайно польский гуманист А.К. Кемпинский предсказывает, что «следующий шаг, который должно совершить человечество, чтобы соответствовать изменениям жизни, вызванным научно-технической революцией, будет связан с развитием культуры человеческих чувств» [Цит. по кн.: 1, с. 9].

Проблемы эмоционального освоения человеком мира, интеграция эмоционального и рационального способов познания, влияние эмоций на интеллектуальные процессы, создание условий для полноценной эмоциональной жизни человека, развитие, обогащение и

корректирование эмоциональной сферы личности - эти и другие вопросы особенно актуальны для гуманистических концепций и теорий личностно-ориентированного толка.

На сегодняшний день общепризнанным является тот факт, что эмоции играют большую роль в педагогическом процессе, пронизывая все его стороны, поэтому работникам образования необходимо знать закономерности эмоциональной жизни школьника и учитывать их в профессиональной деятельности, способствуя развитию эмоциональной сферы и культуры ребенка.

Человечество пришло к пониманию большого значения эмоций в жизни, развитии и становлении личности. Если раньше внимание исследователей концентрировалось в основном на когнитивных процессах, то в последние годы активно изучается эмоциональный аспект психической жизни личности.

Эмоции, будучи категорией сложной и, вследствие этого, междисциплинарной, выступают непосредственным предметом изучения философии, психологии, физиологии, педагогики. Кроме того, эмоциональные проявления человека, являясь неотъемлемой частью человеческого бытия, изучаются на уровне обществоведения, политологии, социологии, этнологии и других наук. На стыке наук возникают и активно развиваются новые отрасли знания, среди них – кросс-культурная психология (М. Мид, И.С. Кон). Педагогическая теория и практика опирается на данные этих исследований, так как педагог ежедневно взаимодействует с представителями различных социальных слоев, культур, народов, с носителями различной ментальности.

Однако эти аспекты жизни личности длительное время игнорировались. Шел процесс «омасовления человека путем сведения сознания индивида, а по существу и всех индивидуально окрашенных событий к абстрактным статистическим единицам, вследствие чего человек воспринимался как анонимная взаимозаменяемая частица коллектива, вносящая свой вклад единица массовой организации» [1, с. 247]. В повседневности это выражалось раньше и отчасти проявляется сейчас в том, что мы имеем дело с общей идеей государства, с общественными и политическими организациями, а не с конкретными личностями. Таким образом, в реальности определился феномен «массовой души», «массового человека», который констатируют и философы, и психологи современности (В. Одайник, К.Г. Юнг, М. Хайдеггер и др.).

Потеря индивидуальности накладывает отпечаток на экзистенциальное ощущение современного человека, который чувствует себя отчужденным от природы, родной земли, своего народа и мира других людей. «Массовая душа» делает свое дело, «отрывая от земли большие группы населения, скапливая их в огромных городах, где оторванные от почвы и вовлеченные в одномерное существование», люди превратились в «собрание изолированных, отчужденных, бессильных, невротических субъектов, для которых единственной формой коллективного существования является масса» [1, с. 249-254].

Перечисленные феномены поставили под угрозу саму «укорененность» (М. Хайдеггер) человека. Важно подчеркнуть, что «потеря корней не вызвана лишь внешними обстоятельствами, она не происходит лишь от небрежности и поверхностности образа жизни человека. Утрата укорененности исходит из самого духа века, в котором мы рождены» [1, с. 249-254].

Сегодня уже «человек не может существовать как простой «предмет», как игральная кость, выскакивающая из стакана» (Э. Фромм), он сильно страдает, если его нивелируют, низводят до уровня автоматического устройства, если экзистенция личности отмечена духовной отчужденностью, изолированностью, «утратой корней». Одним из путей преодоления такого положения является развитие эмоциональной сферы человека, поскольку эмоции являются сущностными проявлениями личности, «манifestациями души».

Как показывают многочисленные исследования, в эмоциональной жизни людей много общего. Американский психолог К. Изард, опираясь на научное наследие Ч. Дарвина, В. Вундта, У. Джемса, З. Фрейда, П.М. Якобсона, П.В. Симонова, П. Холта, Х. Дала и др., а также на собранный богатый эмпирический материал, выделил и описал десять фундаментальных эмоций: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Перечисленные эмоции получили название фундаментальных, так как являются врожденными и кросс-культурными. Они легко узнаются представителями различных наций, более того, мимические выразительные комплексы, соответствующие данным эмоциям, сходны с мимикой приматов.

Главнейшим компонентом в составе фундаментальных эмоций К. Изард считает эмоциональную экспрессию, характерные для определенных эмоций мимические комплексы. В связи с этим теория К. Изарда неоднократно критиковалась за то, что он не акцентирует внимание на сущности эмоций как виде психического отражения. Исследователь ставит на первое место выразительные мимические комплексы, соответствующие эмоциям, а не само переживание, в котором, собственно, и заключено отражение отношения субъекта к чему-либо. Эмоциональной экспрессии отводится важнейшая роль, так как именно она, по мнению ученого, является формой объективации эмоций, делает их узнаваемыми и понятными для окружающих.

Вместе с тем, социокультурная, и, в частности, этническая принадлежность человека накладывает свой отпечаток на его эмоциональную сферу, тем самым, определяя эмоциональную экспрессию. Однако, на сегодняшний день остается открытым вопрос, как именно влияет этносоциокультурная принадлежность человека на его эмоциональную сферу: этнические различия затрагивают только эмоциональную экспрессию, только содержание переживания или оба компонента в целом?

Сегодня к решению этой проблемы существует несколько подходов. Биологически ориентированные концепции отстаивают точку зрения, согласно которой этнокультурные различия касаются только эмоциональной экспрессии. При этом содержание эмоциональных состояний, сама природа эмоций остается инвариантной.

Напротив, социология эмоций придерживается «конструктивистского» взгляда, согласно которому принятые культурой нормативные определения детерминируют не только форму проявления эмоциональных переживаний, но и самое их содержание [4, с. 112]. Методологической основой данного подхода является идея о диалектической взаимосвязи формы и содержания. Эта позиция, действительно, находит многочисленные эмпирические подтверждения. Так для представителя западноевропейской цивилизации понятие «агрессивность» имеет несколько иной смысл, чем для охотников из племени мундугуморов, которое в сознании европейцев связано с крайними проявлениями жестокости.

Кроме того, причины, вызывающие определенное эмоциональное состояние у представителей различных культур, могут кардинально отличаться. Сопоставление условий, которые вызывают состояние счастья у европейцев и японцев, позволяет выявить следующие существенные различия. «Японское слово счастье – «сиавасэ» производно от глагола «суру» (делать) и «авасэру» (соединять, приравнивать, приспособлять), то есть, счастье мыслится как согласование внешней формы жизни со взглядами и оценкой окружающих» [4, с.132]. В сознании же европейца состояние счастья традиционно ассоциируется со свободой, независимостью, расцветом субъектности.

Специфика эмоциональной сферы зачастую детерминируется влиянием этносоциокультурной среды и традиций воспитания. Группа социальных психологов под руководством У. Ламберта проводила международное исследование ценностных ориентаций и принципов воспитания детей. Метод исследования состоял в том, что родителям шестилетних детей предлагалось отреагировать на магнитофонную запись детского голоса, который выражал агрессию, просьбу о помощи, каприз, попытку привлечь внимания.

Исследователи пытались спровоцировать у взрослых живую эмоциональную реакцию. Диагностировались представители различных этнических групп: англо- и франкоканадцы, англичане и англоамериканцы, американцы французского происхождения, бельгийцы, итальянцы, греки, португальцы и японцы [4].

Результаты исследования позволили утверждать, что национальная принадлежность в значительной степени определяет педагогические установки и определяемые ими эмоциональные реакции родителей. В частности, была определена существенная разница между американским и европейским стилем воспитания: американцы проявили себя как более либеральные и терпимые по сравнению с европейцами. Выяснилось, что «люди, в этнической культуре которых сильнее потребность в достижении, склонны больше опекать своих детей ... в то же время они гораздо острее реагируют на проявление дерзости, нежели люди, которые больше ценят групповую принадлежность и дружественные отношения с окружающими» [4, с. 38]. Таким образом, исследование позволяет сделать вывод, что педагогические установки и эмоциональные реакции родителей на поведение детей зачастую имеют этносоциальные и этнопсихологические корни, а не объясняются сугубо психофизиологическими особенностями темперамента воспитателя.

Как отмечает П. Экман, «каждая культура обладает своими собственными правилами проявления эмоций, их нарушение может иметь более или менее серьезные последствия для индивида. Эти культурные правила могут требовать подавления или маскировки одних эмоций и, наоборот, частого проявления других» [3, с. 84]. Представители восточной цивилизации, например, китайцы, должны улыбаться, сообщая о смерти близкого человека. Японцам также традиция предписывает демонстрировать положительные эмоции даже в минуты горя и отчаяния. Западное общество, напротив, допускает большую свободу в выражении отрицательных эмоций. Более того, культура Восточной Европы в определенных ситуациях не только снимает всякие ограничения в выражении горя, печали, отчаяния, но и требует обязательного проявления этих эмоций. Так обряд погребения на Руси включает ряд процедур (омовение тела усопшего, присутствие плакальщиц и др.), которые намеренно создают у присутствующих настроение печали, утраты, горя и вызывают соответствующие эмоции. Присутствие детей на этом обряде не запрещается, а даже поощряется, так как бытует мнение, что ребенок, не испытавший в детстве чувство жалости, печали, горечь утраты вырастет черствым человеком и вряд ли сможет оценить счастье.

Традиции некоторых этносов не только строго регламентируют эмоциональную жизнь человека, но и вообще накладывают табу на выражение каких бы то ни было эмоций. Одним из примеров является племя собирателей и охотников чевонг из лесов Малайзии. Люди этого племени никогда не говорят о своих переживаниях, зато у них существует множество правил, регламентирующих и подавляющих проявление эмоций. В воспитании детей чевонг особенно культивируются чувства страха и застенчивости, а поведение человека описывается, главным образом, через запоминание правил, которые он должен соблюдать [4, с. 120-121].

Эмоциональная жизнь некоторых народов характеризуется традиционным преобладанием положительных или отрицательных эмоций. Действительно, в сознании европейцев с детства формируются устойчивые представления о жизнерадостных народах: итальянцах, французах, греках и народах с «нордическим» темпераментом: англичанах, немцах, финнах, шведах. Эти стереотипы подтверждаются и на уровне научных исследований. Зачастую при изучении эмоций, наиболее характерных для определенного народа, исследователи в первую очередь обращаются к национальному словарю, описывающему эмоциональную сферу, потому что наличие «термина, нормативной «этикетки» для обозначения того или иного чувства способствует как его осознанию, так и формированию определенных поведенческих синдромов» [4, с. 112]. Сравнительный анализ словарей эмоций свидетельствует: одни и те же эмоциональные состояния одними народами

«переосознаются» (словарь отмечен большим количеством названий, передающих различные оттенки переживаний), а другими народами, напротив, «недоосознаются» (скудный эмоциональный словарь). Например, таитяне по сравнению с европейцами «переосознают» чувства гнева, стыда, страха и «недоосознают» состояния одиночества, депрессии, вины. И.С. Кон отмечает, что наиболее значительные различия наблюдаются в остроте переживания стыда, вины, одиночества, депрессии. Так в Африке депрессия встречается намного реже, чем в Англии, и африканцы страдают депрессией не так часто и тяжело, как англичане [3].

Сказанное относится и к этносам, населяющим Россию. Например, коренные народы Севера и Дальнего Востока нашей страны обладают веселым жизнерадостным нравом, коряки, ительмены, чукчи очень эмоциональны. Г. Стеллер отмечает: «Коряки говорят на своем языке необычайно громко, сопровождая свою речь шумом и криками, их варварским пляскам соответствуют не менее дикие крики. Стоит им начать, как они уже приходят в такое неистовство, что пот льет с них ручьями» [6, с. 61].

Эмоциональность проявляется в танцах других камчатских народов. На праздниках у ительменов принято исполнять «танец, при котором все мужчины прячутся по углам ... один из них выскакивает вперед и начинает бешено колотить себя в грудь, по бедрам, хлопать в ладоши, махать руками над головой, вертеться на одном месте» [6, с. 61], причем, некоторые танцы у ительменов длятся от двенадцати до пятнадцати часов, с вечера до самого утра.

Быть эмоциональными и испытывать преимущественно положительные эмоции жителей Севера заставляет суровая природа. Коряки «веселятся беззаботной радостью, когда дом так заметает снегом, что поневоле нужно веселиться, пока не разгребут и не очистят выхода» [2, с. 26]. Склонность испытывать положительные эмоции является своего рода антидепрессантом.

У ительменов особенно хорошо развито чувство юмора, они «первым делом дают каждому вновь прибывшему на Камчатку какое-нибудь смешное прозвище на своем языке, в зависимости от той или иной его особенности» [6, с. 62]. Особого внимания, по мнению Г. Стеллера, заслуживают ительменские комедии, темами которых служат или новые нравы и обычаи приезжих, или комические положения, слова и приключения самих камчадалов, также ительмены любят рассказывать друг другу разные комичные и богохульные истории про Кутха [6, с. 62-63].

Как отмечает В. Войт, «ительмен стыда не знает, благодарность тоже не в его характере. На мягкое обращение он отвечает рядом грубостей и дерзостей» [2, с. 47]. Благоговейных чувств ительмены не испытывают даже к своему богу Кутху, они не считают его заслуживающим уважения, никогда не обращаются к нему с просьбами и не благодарят его. Такое понимание обычаев и поведения ительменов свойственно представителю европейской культуры, коим и являлся В. Войт. Данная интерпретация возникает на основе стороннего взгляда чужеземца без погружения в менталитет, в культуру коренного народа Камчатки. Оказание взаимопомощи, предоставление друг другу различного рода услуг является неотъемлемым атрибутом системы взаимоотношений ительменов. Эта особенность межличностных отношений выкристаллизовывалась и закреплялась у ительменов на протяжении веков, чему способствовали суровые природные условия жизни народа. Сама собой разумеющаяся взаимопомощь давно уже перешла в сферу бессознательного и стала свойством ментальности ительменского народа, что и ведет к неадекватной интерпретации личностных качеств ительменов представителями другой, европейской, культуры.

Помимо этнической принадлежности, специфику эмоциональной сферы человека определяют региональные особенности жизни. Как отмечает Е.В. Фридман, Камчатская область относится к регионам России, особенно подверженным природным и техногенным опасностям. Природные и техногенные катаклизмы создают экстремальные условия для жизнедеятельности камчатцев. Это выражается в постоянной угрозе землетрясений, цунами,

затяжной зимы, обильных снегопадов, экологического загрязнения, а также в перебоях снабжения области электроэнергией и теплом.

Указанные феномены, безусловно, создают психологическое напряжение среди населения полуострова, в том числе определяют особенности эмоциональной жизни камчатцев. Люди, живущие в экстремальных условиях, особенно часто находятся в состоянии стресса, испытывают «упаднические и панические» настроения, чувства опасности, незащищенности, тревоги, страха, а также другие отрицательные эмоции и чувства. Е.В. Фридман констатирует, что «среди всех опрошенных (420 человек) каждый шестой (17%) боится землетрясений, каждый двенадцатый (7,8%) определяет свое отношение к этому явлению на Камчатке как панический страх, каждого третьего (37,5%) беспокоит возможность сильного землетрясения» [7, с. 20]. Такое положение дел во многом создают слухи о предстоящем катастрофическом землетрясении на полуострове с точным определением даты, силы и размеров разрушений. Если учесть, что эти слухи возникают на Камчатке с периодичностью два-три раза в год, а затем активно обсуждаются в семьях жителей полуострова, то не трудно предположить, с каким эмоциональным настроением дети в это время посещают школу.

Все это следует знать и учитывать в своей деятельности работникам народного образования, особенно педагогам, так как они ежедневно встречаются с детьми и подростками в классах и аудиториях. Осведомленность педагога в сфере особенностей эмоциональной жизни школьников, несомненно, будет способствовать установлению благоприятного психологического климата в школьном коллективе, нормализации взаимоотношений субъектов педагогического процесса, а при заинтересованности педагога - позволит создать благоприятный эмоциональный фон обучения и воспитания. Поэтому психологически оправданным и педагогически целесообразным аспектом профессиональной деятельности педагога является изучение этнических особенностей эмоциональной жизни школьников и опора на них в процессе обучения и воспитания. В связи с этим информация об этносоциокультурных особенностях эмоциональной жизни школьников активно включается в специальные программы повышения квалификации педагогических кадров (М.В. Кузьмина и др.).

Неотъемлемой частью педагогического мастерства педагога является умение адекватно интерпретировать эмоции школьников, правильно идентифицировать причину возникновения того или иного эмоционального состояния. Так, к примеру, шалости корякских и ительменских школьников большей частью обусловлены не злым умыслом, а особенностями менталитета. Кроме того, поведение педагога должно быть адекватно этноспецифике эмоциональной экспрессии учащихся. В противном случае педагог рискует быть не понятым, и поэтому не принятым школьниками. В частности, японский педагог, сохраняющий особенности эмоциональной экспрессии, в российской школе может получить славу неисправимого конформиста, слишком мягкой личности, что повлечет за собой непонимание со стороны учащихся.

Подводя итог, отметим, что в любой культуре, в любые времена важным элементом педагогического мастерства является способность педагога транслировать доброжелательность, уверенность, оптимизм и другие положительные эмоции, быть терпеливым, нейтрализовать периодически возникающее у школьников и их родителей подавленное настроение, оказывать необходимую эмоциональную поддержку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббек; Сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. - М.: Мартис, 1995. - 320 с.
2. Войт В. Камчатка и ее обитатели. - С.-П.: Типография С.-П. городской полиции, 1855. - 36 с.

3. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. - М.: Издательство Московского университета, 1980. - 440 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). - М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. - 270 с.
5. Кузьмина М.В. Педагогический анализ социокультурной детерминации преподавания предметов гуманитарного цикла в многонациональной аудитории: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Москва, 1997. - 23 с.
6. Стеллер Г. Из Камчатки в Америку: Быт и нравы камчадалов в XVIII веке. - Л.: Издательство П.П. Сойкин, 1927. - 111 с.
7. Фридман Е.В. Условия и факторы оптимизации управления регионом с высоким природным и техногенным риском: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. - Москва, 1999. - 27 с.

Рябкова Н.Г.,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ

Развитие научного потенциала аспиранта в условиях научно - методологического семинара

В настоящее время имеются все предпосылки для продуктивного развития научно-исследовательской деятельности, поскольку она связана с получением инновационных результатов. Общество и государство продекларировали развитие инновационного мышления личности, способной творчески и «по – новому» подходить к решению научных и практических задач. Чтобы инновационные технологии могли в ближайшем будущем стать важнейшей основой любой сферы жизни и деятельности человека, необходимо, прежде всего, ввести их в сферу образования, сформировать у личности мотивацию и потребность развивать в себе способности и желание решать проблемы, работать творчески, обучаться и потом обучать по-новому других, соотнося свои профессиональные компетенции и научные «амбиции» с содержанием тех глобальных задач, которые требуют инновационного подхода для их решения. Реализация данного подхода требует формирования у начинающих исследователей и актуализации у состоявшихся таких компетенций как аналитическая и исследовательская.

Как видим, обращение к науке, её формам работы научных сообществ, становится явлением не столько ради престижа развития какой-либо научной проблемы, как это было несколько десятилетий назад, а явлением обязательным и неотделимым от культуры человеческой деятельности. Не случайно аспирантура сегодня является ступенью образования, студенты вуза выполняют по изучаемым дисциплинам научные работы, встроенные в учебный процесс, практические достижения специалиста обязательно обосновываются научными исследованиями.

Однако, как показывает опыт работы с начинающими исследователями и наблюдение, в большей степени востребованы интерактивные формы научной работы. В вузах, как нам кажется, особенно привлекательной становится форма постоянно действующего научно - методологического семинара, направленного на развитие научного потенциала и «возвращение» разного уровня подготовки исследователей, от студентов до зрелых учёных. История развития этой формы научной работы показывает, что, как правило, такие семинары возникали стихийно, часто их инициировали опытные преподаватели, имеющие хорошую научную подготовку в исследовательской деятельности.

Следует отметить также, что сама форма постоянно действующего научного семинара ещё недостаточно изучена как структура научной деятельности. По своему содержанию она может быть проблемным семинаром, может объединять участников по возможности учиться исследованию, находиться в научном сопровождении выдающегося учёного, иметь возможность участвовать в обсуждениях актуальных вопросов и быть участником научной дискуссии, т.е. постигать исследовательскую и аналитическую компетенции и т.д. Постоянно действующий семинар может стать базой подготовки серьёзных научных жанров, как диссертаций, коллективных и индивидуальных монографий, больших научных проектов. Следует сказать и о том, что в истории развития научного знания научный семинар как активная форма познания всегда привлекал внимание исследователей. И это не случайно. Даже в Античной цивилизации, выдающиеся мыслители (Сократ, например) собирали вокруг себя заинтересованных юношей, чтобы обучить их премудрости мыследеятельности, аналитическому мышлению, логической доказательности, открытости критики. Образцом античной научности и сегодня называют «Начала» Евклида.

Осмысливая сущность и структуру научного семинара, следует отметить, что у данной формы работы, пока, нет в науке чёткой классификации, чёткого определения как структурного научного подразделения. Как показывает опыт и исследование развития этой научной формы деятельности, статус научного семинара рождается внутри своего сообщества путём демократического по форме и научного по сущности обсуждения членов сообщества, объединившихся для исследования научной проблемы. По всей видимости, сама форма научной деятельности - «научный семинар»- обнаруживает в себе, как в форме проявления феномена научного познания, много неисследованного. В связи с этим большой интерес представляет исследование этой формы деятельности научного сообщества в контексте социально-гуманитарного познания. Важно понять, каковы теоретико-методологические и организационно-управленческие подходы к функциональной и содержательной составляющим исследовательской деятельности участников семинара, а также, каковы механизмы актуализации и развития научного потенциала членов его сообщества? Ключевым понятием в осмыслении этих вопросов становится понятие *научного познания*. Если говорить о субстанциональной стороне научного познания, то можно отметить, что динамика его развития носит социокультурный характер.

Так например, важно отметить, что проходя своё развитие, научное знание от Античного, Средневекового (теологизм, схоластика, догматизм), эпохи Возрождения и Нового времени (светский характер, критический дух, практическая направленность, объективность научного знания, на что указывали Г.Галилей, Р.Декарт, Ф. Бэкон), в своей эволюции подверглось большому изменению. По мнению академика В.С.Стёпина, наука этих периодов развивалась от классической через неклассическую к постнеклассической науке. Поэтому все *типы научного познания* имеют свои онтологические, гносеологические и социальные основания.

Современные исследователи, анализируя типы научного познания, пришли к выводу о том, что онтологическими основаниями классической науки рассматривались: детерминизм и механицизм. Гносеологическими основаниями выступали объективные методы исследования, эксперимент, математическая модель объекта исследования и др., к социальным основаниям относили: организацию, создание научных и учебных заведений иного типа - лабораторий, институтов, научных сообществ, научных журналов, кафедр. Именно в поле неклассической науки, получившей название «Новоевропейской» зародилась «Постнеклассическая» научная парадигма, которая в 80-х годах XX в. сосредоточилась на исследованиях в области биологии, экологии, синергетики, футурологии, антропологии (Т.де Шарден, Э.Тоффлер, П.Сорокин, Э.Фромм, И.Р.Пригожин, И.Стенгерс, Г.Хакен, Князев, Курдюмов, Н.Н.Моисеев.). Эта наука стала исследовать сверхсложные, самоорганизующиеся и саморазвивающиеся системы, в том числе и социальные (даже такие

как человек, личность). В связи с этим существенно меняются философские и методологические основания, теперь уже «Постиндустриальной науки», онтологическими принципами которой можно назвать нелинейность, системность, структурированность, теологичность, антропологичность. К её гносеологическим основаниям стали относить проблемность, социальность научно – познавательной деятельности, гуманистическую ценность науки. В новой методологии науки развивается научная интеграция, полипарадигмальность, конструктивность и целесообразность научных решений. В настоящее время многие учёные мира современное научное знание, развивающееся на этих новых основаниях, называют «Постмодернистским».

Важной содержательной стороной постоянно действующего научно-методологического семинара является понимание того, что сегодня существенно изменилось представление о «научности» и «рациональности». Так например, различаются предметы исследования и методология разных научных дисциплин, формы организации научной деятельности. Только благодаря выделению современными исследователями базовых классов наук: логико-математические, естественно-научные, инженерно-технологические, социально-гуманитарные – можно судить об очень больших различиях в основаниях их развития. Реализуются выше указанные принципы и свойства научной рациональности, а значит и проводятся научные исследования по-разному, часто несопоставимо. Например, социально-гуманитарная рациональность, близкая автору статьи по сфере профессиональной деятельности, отличается от других типов научной рациональности социальной предметностью, рефлексивностью, целостностью, культурологической обоснованностью, практикоориентированностью.

Вместе с этим, сегодня наблюдается интеграция социально-гуманитарных наук с науками трёх выше названных типов рациональности, в связи с чем появляются новые направления научного знания на соотношении наук, принадлежащих разным «классам» например: философия математики, физическая биология, математическая лингвистика, инженерная психология, социальная педагогика и др. Таким образом, можно сказать, что проявляется тенденция постепенного формирования «интегрированной научной рациональности» (Р.Н.Г.), которая потребует со временем иной классификации наук и другой философии и методологии исследования.

С функциональной и содержательной точки зрения становление исследователя и развитие научного потенциала у членов сообщества научно-методологического семинара непременно опирается на важные научные подходы в актуализации научного познания, в качестве которых выступают системно-деятельностный, проблемно-ориентированный, компетентностный подходы и др. Неоднородное научное сообщество (по научному статусу), объединяемое научной парадигмой, способствует преемственности в исследовании, накоплению начинающими исследователями опыта научного анализа и аргументации. Научное познание требует от субъектов сообщества широкого позиционирования, проявления качественного уровня исследования через результаты научного творчества (конференции разного уровня, публикации, научные форумы, программы, научные разработки, научно-методическое обеспечение учебных дисциплин и др. проекты), а исследовательская деятельность молодых учёных сопровождается интерактивной позицией участников семинара, научной дискуссией, защитой научных идей, обсуждением продуктов научного творчества, разработкой научных моделей и научных проектов. Сказанное носит подтверждающий характер, поскольку автор статьи имеет достаточно большой опыт научного руководства научно-исследовательским сообществом вуза.

Общеизвестно, что научная деятельность, или научно-исследовательская деятельность, с точки зрения философии науки, позволяет нам осмыслить её как структурированное знание, полученное путём познавательной деятельности. Если обратиться к структуре любой деятельности, то можно выделить цель деятельности, предмет

и средства. Всё это мы находим и в научной деятельности: цель - получение нового научного знания, предмет – эмпирическая или теоретическая область, которую необходимо исследовать, чтобы решить проблему, средства – то, что способствует достижению цели. Однако, современная наука несколько меняет свою структуру познания. Основываясь на идею К.Поппера о науке как специфическом способе решения когнитивных задач, философия науки понимает структуру научной деятельности как концепцию проблематизма. Это напоминает некоторую цикличность: научная проблема – получение ответа в качестве нового знания, более глубокого. Современная научная деятельность представляет собой не только новое знание, но и полезную практическую инновацию, а это во многом зависит от вопросов организации и управления научной деятельностью. Это непосредственно связано с формами «жизни» науки, одной из форм которой является научный семинар. В связи с этим уместно рассматривать как социальный институт, так как формы научного познания требуют регулирования взаимоотношений между участниками сообщества, между наукой и обществом. Это происходит с помощью системы установок, ценностей сообщества, законодательных актов; большое значение имеют выработанные участниками семинара нормы и моральная этика учёных научного сообщества. Так например, в первой половине XX века учёные, в частности Р.Мертон, считали, что в науке необходимо опираться на ценности: универсализм, коллективизм, бескорыстность и скептицизм. В последствии к ним присоединили рационализм и эмоциональную нейтральность. Принятая в настоящее время система ценностей научного сообщества, функционируемая в самых разных формах научной деятельности, потребовала объективности научного знания, интернационального и демократичного его характера. Новое открытие принадлежит всему сообществу и обществу в целом. Научные достижения являются результатом коллективного творчества, поскольку любой учёный обращается к идеям, знаниям своих современников и предшественников. Бескорыстие учёных должно проявляться в служении Истине, которая не должна быть средством достижения личных амбиций. Скептицизм настраивает учёных на дискуссию, научный спор, критику, которые рождают мнение, как важнейший инструмент в достижении доказательного, логически построенного научного дискурса. Эти правила научного «этоса» носили теоретический характер. На практике члены научных сообществ, чаще всего, оказывались перед выбором. Например,

- учёные должны быть чуткими к новым идеям, но не гнаться за ними;
- поддерживать новые идеи, но не одобрять скороспешные выводы;
- относиться серьёзно к формулировкам, но не до педантизма;
- понимать, что новое знание принадлежит всем, но также помнить, что открытие делает честь, прежде всего, той науке, представителем которой оно совершено; и др.

Все эти правила имеют отношение и к сообществу научно-методологического семинара. Анализируя науку как социальный институт, мы обратили внимание на тот факт, что наука не являет собой монолитную систему, а представляет среду, состоящую из большого количества научных сообществ, интересы которых часто не совпадают и даже противоречат друг другу. В качестве примера можно предложить два глобальных научных сообщества, которые по-разному подходят к пониманию соотношения социальной работы и социальной педагогики. Разное понимание обоими сообществами учёных этого соотношения, привело к двум противоположным основаниям развития социальной педагогики. Так, первая группа учёных считает, что социальная педагогика – есть одно из направлений деятельности социальной работы; другая – такое же авторитетное сообщество учёных убедительно доказывает, что социальная педагогика – есть методология социальной работы, что по всем параметрам она развивается как новая научная отрасль науки педагогики

Актуализация научно-исследовательского потенциала молодых исследователей в рамках научного семинара достаточно успешно осуществляется посредством системно-деятельностного и проблемно-ориентированного подходов.

Большой вклад в осмысление деятельности и в разработку теории деятельности внесли исследования выдающегося психолога Л.С.Выготского, который иначе поставил вопрос о подходе к анализу деятельности. Он подошёл к деятельности на основании динамики образования процесса, объективности анализа процесса, возникновения самого процесса. Им была изучена зависимость психических процессов от цели, мотивации, способов деятельности. Это и легло в основу построения теории деятельности.

Развитие принципов системно-деятельностного подхода к изучению деятельности человека началось в начале 70-х годов XX столетия А.Н.Леонтьевым. Деятельность в его теории рассматривается, прежде всего, как философская категория. В науку она входит своей особой частью, своей особой функцией полагания субъекта в предметной или научной действительности и её преобразования. А.Н.Леонтьев также определил единицы анализа деятельности: *особенная деятельность, действие и операция*, которые имеют смысл. Так «особенная» деятельность соответствует определённой потребности и угасает с удовлетворением потребности, предметом деятельности выступает её мотив, действие связано с целью. причём, рассматривается в двух вариантах: интенциональном (что должно быть достигнуто) и операционном (т.е. каким способом может быть достигнута цель). Как видим, за всем этим стоят не элементы деятельности, а её субстанциональное наполнение, за которым видится преобразование, возникающее в ходе деятельности. Деятельность представляет собой сложную социальную систему, внутренние связи которой очень динамичны и изменчивы. «Деятельность представляет собой процесс, который характеризуется постоянно происходящими трансформациями». Например, при изменении условий деятельности цель деятельности может превратиться в способ достижения цели и наоборот. Т.О. А.Н.Леонтьев рассматривает деятельность как сложную динамичную многоуровневую живую систему. Теория деятельности, сформулированная А.Н.Леонтьевым явилась методологическим основанием и научной деятельностью.

Очень глубокое научное основание в совокупности с концепцией деятельности представляет системный подход, который задаёт новый ракурс анализа профессионально-научной деятельности преподавателя вуза. Ориентацию исследования в рамках системно-деятельностного подхода задаёт исследователь Э.Г.Юдин. Он прорабатывает целостную картину: построение системы иерархичное; исследование системы неотделимо от исследования условий. Свойства целого порождаются из свойств элементов и наоборот. Исследование может строиться во внутрь системы объекта и система может рассматриваться как элемент большей системы, т.е. – во вне. Системный объект изучается на трёх уровнях анализа: параметрическом (анализируются свойства, признаки, отношения), морфологическом (осмысливается сущность, структура, взаимосвязи) и функциональном (исследуется как живёт процесса, по каким принципам организации, что влияет на продуктивность развития процесса). Данный подход позволяет нам рассматривать научно-исследовательскую деятельность в рамках научного семинара как процесс, как сложную многоуровневую систему. Она структурирована (есть цель, задачи, субъекты, управление, содержание деятельности, методология и методы, прогнозируемые результаты). Вся эта структура предполагает исследование на трёх уровнях: параметрическом, морфологическом и функциональном уровнях.

Для нас очень важно познание не только научной деятельности, развивающуюся внутри постоянно действующего научного семинара как формы научной деятельности и научного познания, необходимо понять развитие каждого субъекта этого сообщества, осмыслить иерархичность связей субъектов, их взаимодействие, осмыслить процесс формирования субъектов конкретной научной деятельности, возвращение исследователя,

учёного. Важно понять и увидеть, как будет происходить трансформация каких-либо частных попыток, действий в системную научную деятельность.

В настоящее время инновационная деятельность становится важнейшим фактором становления и совершенствования не только научно-педагогического, но и организационного, учебно-методического и направлений обеспечения системы образования. Расширяется инновационная структура образования, что означает расширение возможностей решения задач более эффективного развития научного потенциала сообществ сферы образования. (Ст.22. проекта ФЗО). Таким образом, и в обществе и на государственном уровне, и в науке, образовании есть все необходимые предпосылки для актуализации и развития научного потенциала начинающих, и молодых исследователей, для становления преподавателей высокой квалификации и исследователей. Объединение их одной научной проблемой или идеей в постоянно действующий научный семинар в пространстве научно-исследовательской деятельности вуза становится для них условием интерактивного взаимодействия в поле науки, в процессе которого они постигают научную культуру. Этот процесс многоуровневый, достаточно сложный, системный, нуждается в компетентном научно-педагогическом сопровождении, которое процессуально и пролонгировано во времени. Деятельность субъектов сообщества внутри семинара учитывает научные традиции, научную этику, преемственность опыта анализа и научных аргументаций, технологии научного общения. Эта деятельность построена на научном творчестве, имеющем эвристическую и конкурсную основу. Поскольку научно-методологический семинар объединяет, сообщество, выступая своим неоднородным составом (преподаватели, аспиранты и студенты), где соединяются опыт и научная зрелость с большим желанием юных участников постичь научное познание путём преемственности, участники семинара дорожат атмосферой и духом научной дискуссии, возможностью учиться опыту защищать свои научные идеи. Именно такой научный дух и творческая атмосфера способствуют «вращиманию» исследователей и учёных в рамках постоянно действующего научного семинара.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. – М., 1994.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. – М., 1994.
3. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М., 2006.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Просвещение, 1981.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М. – Воронеж, 1995.
6. Митькин А.А. Субъектность человека как философская и психологическая проблема//Современная психология, состояние и перспективы. – М., 2002. – Т.1.
7. Митькин А.А. Системный подход и психология развития: формы и уровни взаимодействия// Труды института психологии РАН. – М., 1997. – Вып. 7.
8. Новая постиндустриальная волна на западе/Под ред. В.Л.Иноземцева – М., 1999.
9. Поппер К. Логика Научного исследования. – М., 2005.
10. Педагогическая энциклопедия. Т.3. – М.: «Советская энциклопедия». – С.282.
11. Подольский, А.И. Становление познавательного действия.: научная абстракция и реальность. – М., 1987.
12. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала/ Под ред. В.А.Бодрова. – М., 1991.
13. Сартр Ж.П. Проблемы метода. – М., 2008.
14. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей запада./Хрестоматия. - М., 1996.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М., 1995.

Сморчкова В.П.,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ

Эстетический компонент подготовки будущих социальных работников

Актуальность исследования эстетического компонента в системе профессиональной подготовки будущих социальных работников обусловлена, прежде всего, возрастанием социальной значимости феномена эстетики в современном мире. Чисто эстетические категории приобретают социальные характеристики. В рамках художественно-эстетической картины мира человек пытается строить свою жизнь, используя опыт искусства, воспринимать мир в эстетических категориях. Социальное «измерение» эстетики позволяет признать его социальным феноменом, проникающим из эстетической реальности в социальную реальность.

Онтологический аспект проблемы эстетики возник в глубокой древности, в философии античности (Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель). Особенно интенсивно проходило развитие эстетической мысли в 19 – 20 в.в., которое осуществлялось, во-первых, с опорой на различные философские учения: идеализма (Ф.Т.Фишер, В.Соловьев, А.Бретон), позитивизма (Г.Спенсер, И.А. Тэн, Дж. Дьюи), интуитивизма (Б.Кроче, А.Бергсон), антропологического материализма (русские революционные демократы), феноменологии (Н.Гартман, Р.Ингарден, М.Дюфрен), экзистенциализма (Ж.П. Сартр, М.Хайдеггер); во-вторых, в контексте конкретного направления художественного творчества: критический реализм (О.Бальзак, рус. революционные демократы), натурализм (Э. Золя), символизм (Вяч. Иванов, А.Белый), абстракционизм (В.Кандинский).

Важным направлением эстетических учений этого времени стало стремление связать эстетику с той или иной конкретной наукой: психологией (Г.Фехнер, Т.Липпс), физиологией (А.Грант-Аллен, В.Вельямович), психоанализом (З.Фрейд, Ж.Лакан), социологией (М.Гюйо, Ш.Лало), семиотикой (Ч.Моррис, У.Эко), математикой (Дж.Биркгоф) и т. д.

На современном этапе развития общества, в условиях политических, экономических и социокультурных трансформаций, переосмысление эстетики в контексте социальной работы открывает качественно новые научные решения.

Исследование эстетического компонента профессиональной подготовки будущих социальных работников предполагает рассмотрение феномена эстетики на трех уровнях: научного знания, профессиональной деятельности и системы подготовки специалистов для этой сферы. Соответственно, первый уровень связан с развитием новой отрасли научного знания - теории социальной работы; второй - с формированием системы учреждений и направлений практики социальной работы; третий – с совершенствованием системы профессиональной подготовки социальных работников, происходящим на фоне реформирования профессионального образования.

Теория социальной работы определяется как наука о закономерностях и принципах функционирования и регулирования конкретных социальных процессов и состояний личности в трудных жизненных ситуациях, защите ее прав и свобод посредством направленного воздействия на личность и окружающую ее социальную среду. Поскольку предметом эстетики является эстетическая деятельность человека, вплетающаяся во все сферы человеческой деятельности, эстетика не может не взаимодействовать с различными областями знания. Прежде всего, речь идет о научных дисциплинах, изучающих закономерности тех или иных сторон объективного и субъективного мира, в которых проявляются эстетические отношения. На уровне теории социальной работы эстетика выступает методологической основой нравственно-эстетического воспитания личности.

Важнейшим фактором целенаправленного эстетического воздействия на личность является искусство.

На уровне профессиональной деятельности искусство и творчество клиентов используются для решения целого ряда социально-педагогических задач с учетом технологий социальной работы, которое возможно осуществлять в различных формах художественно-творческой деятельности:

- диагностические (соотносятся с проективным рисованием, самостоятельным и групповым творческим взаимодействием, например, художественно-творческая игра, драматизация и т.п.);
- социально-профилактические (художественно-творческое проектирование, мастерская, фестиваль, конкурс, выставка, праздник);
- социально-коррекционные (драматизация, тренинги, арт-терапевтические сессии, имитационные, деловые и другие игры);
- профориентационные (занятия по овладению основами художественной деятельности, мастерских, деловых, ролевых игр);
- досуговые (работа в творческих коллективах, клубах, студиях, праздники, творческие встречи).

Специфика художественно-творческих технологий в социальной работе как способов практической деятельности состоит в том, что они позволяют решать проблемы социальной профилактики, коррекции, адаптации, реабилитации человека или социальной группы преимущественно через использование творческих методов и средств. Особую роль художественно-творческие технологии играют в социально-реабилитационной работе с людьми, имеющими особенности развития (биологические, физиологические, психологические отклонения), социально-коррекционной работе с детьми группы риска, социально-адаптационной работе с людьми пожилого и старческого возраста.

Социальная значимость художественно-творческих технологий заключается в том, что они обеспечивают возможность для реализации внутреннего потенциала человека, активизации и обогащения его социально-личностных ресурсов, позволяют личности включиться в социальную жизнь, снизить или преодолеть возникшее отчуждение и расширить взаимодействие с социумом. Условием повышения эффективности этих технологий выступает создание эстетико-педагогической среды. Эстетико-педагогическая среда предусматривает создание благоприятных условий для эстетического развития клиента, стимулирующих положительную мотивацию и интерес к творческой деятельности.

На уровне системы профессиональной подготовки социальных работников эстетика выступает средством формирования эстетической компетентности специалиста как интегративного свойства личности, характеризующегося способностью человека реализовать свой эстетический потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) на практике для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ответственность за её результаты (Джандосов Р.К.)

Требование формирования эстетической компетентности будущего социального работника предполагает подготовку специалистов социальной сферы, способных решать профессиональные задачи не только на нормативно-инструктивном, но, прежде всего, творческом уровне. В свою очередь, развитие творческой деятельности будущего социального работника будет эффективным при условии использования художественно-творческих методов и технологий в процессе профессиональной подготовки. Этому способствуют разнообразные формы и методы обучения, такие, как

- проблемно-творческое формирование учебных задач в процессе изучения дисциплин гуманитарного профиля;
- включение в учебный план спецкурсов, например, «Прикладное творчество в социальной работе», в ходе которого студенты изучают различные направления прикладного

творчества (хореография, театральная деятельность, художественное шитье, вязание, игровая анимация, изобразительное, музыкально-песенное, объемно-пространственное творчество. В свою очередь, последнее предусматривает скульптуру, резьбу по дереву, техники икебаны, оригами, аппликации, папье-маше, лепку из различных материалов (пластилина, глины, гипса, соленого теста и др.); спецкурс «Недирективные методы в социальной работе» программа которого предполагает знакомство студентов с принципами, направлениями, приемами гуманистической немедицинской психотерапии на примере игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии и освоение терапевтических функций психосоциальной работы;

- проведение мастер-классов с целью овладения студентами художественно-творческими технологиями и умениями применять полученные знания и навыки в контексте задач социальной работы;

- обучение социально-культурному проектированию (в рамках курса «Социальное прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», дисциплин специализации - «Художественно-творческие технологии в социальной работе», а также социально-педагогического тренинга или творческой мастерской) с целью выявления и диагностики социальных проблем, поиска путей их решения или минимизации на основе применения разнообразных средств искусства и художественного творчества. Предметом социально-культурного проекта могут выступать: мероприятие (праздник, фестиваль, гастроли, театрализованное действие, творческая мастерская, шоу, народные гуляния, бал, выставка, конкурс и т.д.), организация (музей, театр, кино клуб, художественная студия, музыкальная студия, агитбригада и др.), система воздействия (система арт-терапии, творческой реабилитации, социальной адаптации и коррекции средствами музыкально-драматической, изобразительной, танцевальной деятельности и др.), определенный творческий продукт (телепередача, рекламный ролик, джингл, видеоклип, видеофильм, спектакль, живое панно на стадионах и площадях, коллаж), услуга или инфраструктура услуг (аттракцион, игротека, танцплощадка, дискотека, караоке и др.);

- использование художественно-изобразительных методов в курсовых и дипломных работах (например, арт-педагогические занятия с детьми из неблагополучных семей, мастерская или художественно-творческая игра как формы организации творческой деятельности клиентов и т.п.).

Одним из перспективных направлений подготовки социальных работников к осуществлению художественно-творческих технологий являются социально-педагогические мастерские или студии, в которых студенты приобретают знания, умения, развивают творческие способности. В отдельных вузах существует опыт организации различных студий: театральных, музыкальных, изобразительного творчества и др.

Важно подчеркнуть, что, овладев определенными навыками художественного творчества, студенты актуализируют их как в процессе практики, так и на добровольных началах в различных специальных учреждениях, где проводят занятия по изготовлению художественных изделий, организуют совместные выставки творческих работ воспитанников и студентов, проводят благотворительные акции.

Таким образом, изучение эстетических оснований в подготовке будущих социальных работников позволяет, во-первых, расширить представления о функциях художественного творчества в решении социальных проблем человека, во-вторых, актуализировать необходимость подготовки эстетически компетентных специалистов, способных использовать художественно-творческую деятельность в практике социальной работы. В рамках теории социальной работы, развивающейся в парадигме постнеклассической научной рациональности, необходимы взаимопроникновение и интеграция эстетики и социальной работы как научных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; предисл. А.Н. Леонтьева; ред. В. Иванов. 2-е изд, испр. и доп. М.: Искусство, 1968.
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 544 с.
3. Фирсов М. В. Теория социальной работы / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова: Учеб. пособие для студ. вузов.- М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.- 432с.
4. Художественно-творческие методы и технологии в социальной работе: сб. науч. ст. по итогам II Междунар. науч.- практ. конф. Волгоград, 17-18 окт. 2007 г. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 188 с.

Танвель И.В.,

*старший преподаватель кафедры социальной работы
и социальной педагогики МГОУ*

Актуализация профессионально-этической культуры будущего социального педагога в процессе прохождения практики: институциональный аспект

Актуальность рассмотрения проблемы формирования профессионально-этической культуры будущего социального педагога непосредственно связана с многообразием нравственной жизни общества и с происходящими в ней на современном этапе изменениями.

Введение этики прав и обязанностей, смещение этического акцента с личности на социальные институты, приводит к тому, что традиционно доминирующие моральные нормы как особый способ регуляции общественных отношений, меняет свою доминанту на правовые нормы. «По мере развития человечества по восходящей линии, моральные и правовые нормы меняются местами. В современном глобализирующемся мире... моральные нормы практически исчезли. Фактически все отношения людей регулируются правовыми нормами, моральное пространство резко сузилось, тогда как правовое расширилось. Причем право приобрело универсальный характер. Оно игнорирует национальные традиции, национальный менталитет, национальные культуры» [1, с.182-183].

Вместе с тем, ученые в различных областях знания признают, что без моральных норм и принципов происходит дегуманизация и атомизация социума, люди становятся эгоистичными, индифферентными, бесчувственными к чужой беде и чужой боли. Это может привести к полной деградации общества и в конечном итоге к его гибели [там же, с.181].

С особой остротой это относится к профессии социального педагога, которая, как и любая другая, несет в себе обязательное выполнение общественной функции, реализуется в различных социальных и образовательных учреждениях, поэтому наличие институциональных норм в содержании профессионально-этической культуры является обязательным.

Институциональный аспект актуализации заявленной проблемы предполагает анализ документов, регламентирующих профессиональную подготовку будущего социального педагога. Одним из важнейших документов является Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «психология и социальная педагогика», квалификация «бакалавр». Цель статьи – на основе анализа данного документа, отражающего институциональные нормы и требования к уровню подготовки выпускника, выявить виды деятельности будущего педагога, в которых будут проявляться проблемы этического характера, требующие своего решения неинституциональными способами регулирования.

В соответствии с ФГОС ВПО, реализующим основную образовательную программу бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование», социально-педагогическая деятельность является видом профессиональной деятельности, которая конкретизируется высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей [3]. Из определения видно, что конкретизация деятельности будущего социального педагога – есть предмет общей заботы профессионального сообщества.

Современная тенденция российского образования интегрироваться в европейское образовательное пространство, сохраняя при этом автономию и своеобразие, приводит к необходимости понимать и сопоставлять образовательные программы и учебные планы различных отечественных и зарубежных университетов в той или иной предметной области. Механизмом реализации обозначенных целей является действующий сегодня проект Темпус «Tuning Russia» («Настройка»), методология которого направлена на согласование компетенций (общекультурных, предметных и специфических); целей образовательной программы как результатов обучения; образовательных единиц и действий, с помощью которых будут достигнуты определенные результаты обучения; системы оценки, нацеленной на постоянное увеличение своего качества [2]. В зависимости от темы, субъектами согласования могут выступать академическое сообщество, студенты, выпускники, работодатели. Можно выделить 3 уровня такого согласования: микро-, мезо- и макроуровень. На микроуровне происходит согласование субъектов в проблемном поле одного вуза, кафедры, её выпускников, базы практики и т.д. Мезоуровень предполагает согласование в рамках предметной области между российскими университетами. Макроуровень характеризуется способностью согласовывать вопросы между российским и европейским вузами. Из этого следует, что согласование в организованном профессиональном сообществе становится важным элементом, необходимым инструментом, характеризующим как процесс, так и результат развития высшего профессионального образования.

В рамках статьи мы остановимся только на микроуровне – именно он позволяет наиболее полно раскрыть заявленную тему. В соответствии с пунктом 4.4. ФГОС ВПО, бакалавр по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» должен решать определенные профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности. Стандарт определяет задачи, как общие для всех видов профессиональной деятельности, так и задачи в соответствии с профилем «психология и социальная педагогика» (Таблица 1).

Таблица 1.

Общие и частные задачи профессиональной деятельности будущего социального педагога

Общие задачи бакалавра психолого-педагогического образования в соответствии с видами деятельности	Конкретизация задач в области социально-педагогической деятельности
реализация на практике прав ребенка	осуществление комплекса мероприятий по социальной защите учащихся из числа сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов
создание условий для полноценного обучения, воспитания учащихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация учащихся	организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите учащихся в образовательном учреждении и по месту жительства
участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении	организация социально полезных видов деятельности учащихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов
повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса	выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении учащихся, выявление и развитие их интересов

	формирование у учащихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда
участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами	организация посредничества между учащимися и социальными институтами
использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности	
использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности	
систематическое повышение своего профессионального мастерства	
соблюдение норм профессиональной этики	
повышение собственного общекультурного уровня	
соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты	

Как видно из таблицы 1, в рамках стандарта, профессионально-этическая культура будущего социального педагога формируется и реализуется через решение двух общих для всех профилей направления задач: «соблюдение норм профессиональной этики» и «повышение собственного общекультурного уровня». Такой подход, с нашей точки зрения, является узким, поскольку противоречит сущности «этического», априори пронизывающей все виды человеческой деятельности.

В этой связи встает необходимость на основе анализа компетенций, отраженных в стандарте, определить виды деятельности, которые будут осуществляться будущим социальным педагогом. В документе представлены 9 общекультурных, 12 общепрофессиональных компетенций и 7 профессиональных компетенций, реализующихся в социально-педагогической деятельности.

Анализ данных положений позволил определить, что компетенции будущего социального педагога формируются в различных видах деятельности, в той или иной степени организованных самим студентом. Это: познавательная, просветительская, обучающая, воспитывающая, развивающая, игровая, проектная, защитная деятельности, а также сопровождение, поддержка, сотрудничество и другие.

В рамках организации и реализации этих видов деятельности возникают те или иные противоречия и конфликты этического характера, где от вида ориентации личности и его способа регуляции будет зависеть уровень и степень развития профессионально-этической культуры (ПЭК) будущего социального педагога.

Весомую роль в процессе формирования ПЭК играет практика студентов, являясь соединительным механизмом теории и практики. В соответствии со стандартом, структура общей образовательной программы (ООП) бакалавриата определяет трудоемкость практики – 30 зачетных единиц из 240, что составляет 1/8 часть всего времени, необходимого для освоения ООП. В течение всего обучения предусмотрено 2 вида практики: учебная и производственная.

Среди формируемых в процессе практики компетенций, стандартом определены только три общепрофессиональные компетенции, которые характеризуют: 1) готовность использовать знания различных обучающихся, воспитывающих и развивающих теорий с учетом возрастных особенностей, 2) способность организовывать различные виды деятельности (игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и др.) с воспитанниками, а также 3) совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды.

Согласно пункту 7.15. Стандарта, раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Оценка практической подготовки

выпускника, по сути, оценка качества программы. В стандарте подчеркивается, что в рамках учебной или производственной практики необходимо предусмотреть летнюю психолого-педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях.

Согласно данному документу, аттестация по итогам практики не оценивается без оценки тех компетенций, которые должны быть освоены в ходе практики.

Выше перечисленные положения отражают обязательные для исполнения вузом требования к организации и проведению практики. Однако, анализ стандарта в рамках заявленной темы статьи показал, что при разработке общей образовательной программы, вузу предоставляются и определенные свободы в выборе: 1) практических умений и навыков, получаемых студентом в процессе прохождений практики, 2) конкретных видов практик, 3) целей и задач каждого вида практики, 4) программ практик, 5) форм отчетности по каждому виду практики.

То, как конкретный вуз, кафедра распорядится данной свободой выбора, во многом определяет направленность процесса формирования ценностно-смысловой системы (само)отношений и (само)регуляции будущего социального педагога как сущностной основы его профессионально-этической культуры.

Возможны два варианта выбора: формальный (традиционный) и инновационный. Формальный выбор предполагает разработку традиционных кафедральных документов (Положение о практике, Программа практики и др.), отражающих наличие необходимых в соответствии со стандартом положений. Следовательно, механизмом регуляции здесь служат административные документы, утвержденные на кафедре. Следует отметить, что при данном типе выбора кафедры также возможны ценностные напряжения за счет конфликта профессиональной и организационных этик. Так, руководитель практики студентов, как правило, ограничивается лишь формальной стороной организации практики, не фиксируя моменты профессионально-личностного развития студентов в этом процессе.

Инновационный подход характеризует смену субъекта выбора – им становится профессиональное сообщество, включающее в себя всех участников практики: студентов, преподавателей кафедры, профессионалов баз практики. Именно этому коллективному субъекту предстоит совместно выбирать вид практики, определять её цели и задачи, форму отчетности, составлять программу, на языке компетенций формулировать результаты практики. Инновационный выбор включает идентификацию кафедры как организатора профессионального субэтноса, отражающего системное согласование целей и ценностей всех участников процесса практики в контексте присвоения норм профессионального сообщества. Согласуются совместные ожидания сторон, адекватность предназначению организаций их представляющих. Именно такая модель выбора способствует развитию личности будущего социального педагога как субъекта деятельности.

По сути, речь идет об интеграции теории и практики и становится ясно, что практика должна быть тщательно спланирована и эти вопросы не должны быть оставлены на волю случая. Практика должна быть согласована с требованиями студента – практиканта и отвечать соответствующему этапу его подготовки. Цели и ожидания должны быть уточнены на основе диалога, задачи должны быть четко сформулированы, понятны и достижимы. Это приводит к общей ответственности за обучение на местах (база практики - вуз).

Но и сами стажеры также несут ответственность за собственную профессионализацию. Их интерес должен фиксировать приобретение необходимых ноу-хау. Они являются экспертами своей собственной личности и могут наилучшим образом сформулировать, какие знания у них уже есть и в каких местах есть еще пробелы, определив, таким образом, потребности в обучении.

Из вышеизложенного видно, что, заявленная в статье проблема формирования профессионально-этической культуры будущего социального педагога в процессе прохождения практики, актуальна и значима. Её приоритетность определяется ФГОС ВПО

третьего поколения. Положенный в основу разработки стандарта компетентностный подход означает, что обучение должно обеспечить тесную связь теории и практики. Отправной точкой для развития социального образования является момент, когда проблемные ситуации должны быть связаны с практическими ситуациями. Месту практического обучения отводится центральная роль в профессионализации специалистов социально-педагогического профиля как настоящих, так и будущих.

Совокупность проблем, связанных с согласованием вопросов планирования, реализации, анализа и оценки различных видов, периодов, фаз практики между всеми её участниками создает «удобренное поле» для процесса формирования профессионально-этической культуры будущего социального педагога. В центре внимания данного процесса оказываются вопросы создания рабочих отношений между практикантами, руководителями практики от вуза и наставниками – профессионалами в учреждениях – базах практики. Также, учитывая потребности студента-практиканта, важным для формирования ПЭК является обсуждение в процессе дискуссии конструктивных подходов по работе с критикой и конфликтами.

Результатом этого никогда не завершающегося процесса, становится понимание будущим социальным педагогом того, как брать на себя ответственность за свое образование, как думать о своей профессиональной биографии, как установить сущность своего образования и развития, а также как избежать возможных «ловушек».

Таким образом, институциональные нормы и требования к уровню подготовки будущего социального педагога, отраженные в стандарте, позволяют выбрать характер взаимодействия при организации практического обучения, выявить виды деятельности будущего социального педагога, в которых будут проявляться проблемы этического характера, требующие своего решения неинституциональными способами регулирования, что позволяет развивать его профессионально-этическую культуру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Невважай И. Д., Слобожникова В. С. Международная конференция «Мир человека – нормативное измерение» / Философия и общество, № 4, октябрь – декабрь 2008. с. 180–187.
2. Настройка образовательных структур и программ на основе разнообразия и автономии <http://www.socio.msu.ru/?s=umo&p=bologne> дата просмотра 24.03.2012.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «психология и социальная педагогика», квалификация «бакалавр» http://edc.tversu.ru/ext/metod/fgos/050400_62.pdf дата просмотра 12.08.2011.

Фирсов М.В.,
доктор исторических наук,
профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ,
Наместникова И.В.,
доктор философских наук,
профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОК,
Студенова Е.Г.,
кандидат философских наук,
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ

Предметная область социальной работы в контексте образовательного пространства: опыт реализации международного проекта Темпус «Tuning Russia»

Болонский процесс установил целый ряд критериев для реформирования национальных систем высшего образования как по форме, так и по содержанию. Эти критерии отражают новую парадигму профессионального образования, отличающуюся от традиционной не только структурой и содержанием, но и способами и методами их реализации и встроенной системой качества. Новая парадигма предполагает формирование нового типа дискурса в сфере высшего образования, основанного на принципиально новом концептуальном аппарате, включающем такие понятия, как «результаты обучения», «компетенции», «профиль образовательной программы», «зачетные единицы» и т.д.

В свете реализации задач Болонского процесса особенно актуальным становится вопрос о соответствии программ российского высшего образования Болонским требованиям. Отметим, что в принципиальных вопросах развития Болонского процесса, таких как принятие структуры трех циклов высшего образования, необходимость введения системы зачетных единиц и т.д., в России существует полное понимание. Однако, содержание самих технологий, обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ высшего образования, еще не полностью осмыслено российскими вузами. В данном случае речь идет о таких основных моментах, как ориентация программ на результат (включая само понятие «результат обучения»), принципы расчета зачетных единиц, взаимосвязь результатов обучения, методов обучения и обеспечение качества [2, 17]. Работа над этими вопросами в России осуществляется во многом в рамках международного проекта Темпус «Tuning Russia» («Настройка образовательных структур в России»).

Этот проект имеет свою историю. Он начался как проект «Настройка образовательных структур в Европе» в 2001 г. в странах-членах ЕС задолго до своего проникновения в образовательное пространство России. В 2003 г. к ним присоединились страны-кандидаты, в 2005 г. – Украина и страны Юго-Восточной Европы, в 2006 – Россия, в 2007 – Турция. В 2003-2006 гг. реализован проект Тьюнинг Латинская Америка, в котором приняли участие 186 университетов из 19 стран. В целом, соответствующие проекты реализованы в 58 странах, где сформировано около 100 профессиональных сообществ. В настоящее время интерес к методике Тьюнинг выразили США и Китай [1, 33].

Проект был вызван необходимостью осмысления общего контекста развития высшего образования в рамках обучения в течение всей жизни и развития общества, основанного на знаниях; растущей автономии и гибкости вузов, их многообразия; решения вопросов обеспечения качества и привлечения внешних заинтересованных сторон (работодателей, профессиональных сообществ и т.д.). Проект был инициирован университетами и для университетов с определенной целью - найти оптимальные пути

внедрения трехуровневой системы высшего образования. Он позволил разработать модель для подготовки и реализации совместных или в рамках одного вуза учебных программ (рис.1), а также интегрировать такие направления, как повышение качества, определение общих и предметно-специфических компетенций, определение профилей программ, описание уровней, подходы к преподаванию, обучению и оценке, определение трудозатрат студентов.



Рис. 1. Модель для подготовки и реализации учебной программы

Участие в проекте такого количества стран является безусловным подтверждением качества, обоснованности и значимости результатов проекта и разработанных в нем подходов. Для России наработки этого проекта могут считаться регулирующим и регламентирующим механизмом реализации задач Болонского процесса в части разработки и внедрения образовательных программ. Благодаря проекту «Tuning Russia» в России удалось привлечь к решению задач Болонского процесса широкое академическое сообщество (в проекте участвуют 9 предметных групп, представляющих 12 вузов, по различным областям профессиональных знаний). Участие в проекте кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ в качестве лидера предметной группы Социальная работа позволило сформировать платформу для обсуждений на уровне предметной области с участием выпускников, работодателей и профессиональных сообществ; скоординировать механизмы проектирования образовательной программы на основе компетенций, результатов обучения и системы обеспечения качества. Кроме того, проект дал возможность сформировать платформу для международного сотрудничества, которая рассматривается нами в качестве ключевого инструмента для дальнейшего развития нашей предметной области не только в России, но и за ее пределами.

Согласно методологии Тьюнинг основу образовательной программы формирует ее предметная область. Разработка предметной области «Социальная работа» в контексте единого образовательного пространства и в рамках проекта включает в себя ряд критериев (рис. 2):

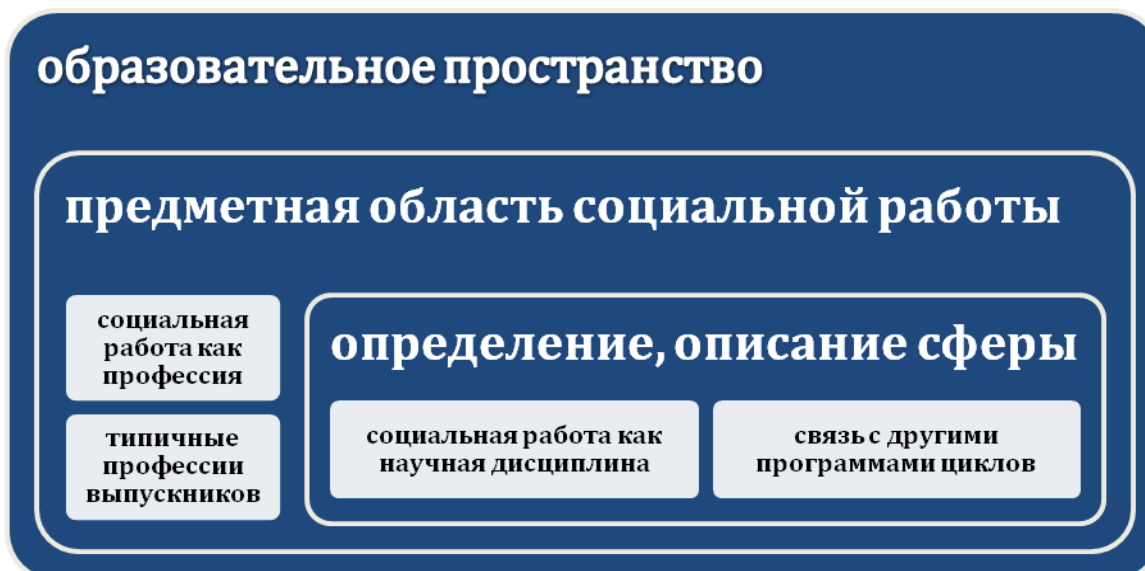


Рис. 2. Матрица разработки предметной области Социальная работа

- Определение предметной области социальной работы, описание ее сферы
- Характеристика предметной области как научной дисциплины
- Характеристика предметной области как профессии
- Связь предметной области с другими программами циклов
- Типичные профессии выпускников

Данные критерии позволяют в полной мере и последовательно описать предметную область с учетом ее современного состояния, дальнейшего развития и перспектив на ближайшее будущее. Такой пошаговый формат описания предметной области обеспечивает соответствующий переход к выбору профиля образовательной программы и разработке системы обеспечения ее качества. Что представляет собой предметная область социальной работы сегодня в рамках единого образовательного пространства? Рассмотрим ее содержание согласно выделенным критериям.

Социальная работа как вид профессиональной деятельности развивается в европейском пространстве в логике общеевропейских, национальных и культурно-исторических процессов. Большое влияние на сферу социальной работы имеют политическая система государства, развитость экономики, стратификация общества, культура производства и потребления населения, - эти и многие другие факторы определяют своеобразие социальной работы как сферы воспроизводства социального, культурного и трудового капитала в той или иной европейской стране.

В Российской Федерации социальные работники осуществляют свою деятельность в системах социального обеспечения социального обслуживания населения, деятельность которых направлена на предоставление ресурсов жизнедеятельности и социальных услуг, осуществление социальной реабилитации и адаптации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. Между тем, сфера социальной работы имеет более широкие границы, деятельность социальных работников может быть реализована в системе учреждений различных форм собственности, а также в различных сферах жизнедеятельности.

В европейских странах социальная работа реализуется в различных профессиональных сферах. Так в ФРГ социальная работа/социальная педагогика реализуется в области социального попечения населения в таких основных сферах, как помощь молодежи, социальная помощь и помощь по охране здоровья. Во Франции социальная

работа реализуется в сфере социальной помощи, специализированного воспитания, социокультурной анимации, социального сопровождения детей и подростков.

Однако, несмотря на различную реализацию социальной работы в тех или иных странах, социальная работа предоставляет необходимые ресурсы, помогает людям изменить их поведение и мировоззрение, решает проблемы, связанные с материальными трудностями и ценностными ориентациями.

Социальная работа в разных странах реализуется на различных уровнях, каждый из которых определяет свою грань социальной работы. Так, *макроуровень практики социальной работы* реализует способы организации социальных отношений на уровне социальных институтов, которые осуществляют функции помощи и контроля. *Мезоуровень* практики социальной работы (организационно–управленческий уровень) регулирует связи между учреждениями сервиса и социальных услуг, программы активизации деятельности персонала, а также содействует реализации программ помощи населению. *Микроуровень* (индивидуально–групповой уровень практики) реализуется непосредственно в учреждениях социальной защиты, осуществляя различные стратегии помощи на основе адресности и индивидуальных запросов клиентов.

Социальная работа как научная дисциплина не имеет однозначного понимания, как в Российской Федерации, так и за рубежом. Это связано с научными традициями в европейских странах, развитостью предметного языка теории социальной работы, влиянием научных социальных областей познания на теоретические парадигмы социальной работы. Эти и другие факторы формируют достаточно большой спектр определений теоретических границ социальной работы. Европейские и американские исследователи определяют социальную работу как научную дисциплину следующим образом (Табл. 1):

Таблица 1.

Зарубежные определения социальной работы как сферы научного знания

Баркер Р.	Вальтер Т.	Зоммерфельд П.	М. Пэйн
Наука оказания помощи людям в достижении ими достаточного уровня психо-социального функционирования[9,35 7].	Ответ на социальные недостатки, государственные мероприятия по оказанию помощи в трудной ситуации, с одной стороны, и культурная образовательная деятельность, с другой; помощь по адаптации в обществе или критика и изменение общества; попечение (социальное обеспечение) и контроль или помощь и воспитание самопомощи[11, 25].	Интегративная теория действия, относящаяся к области социальных наук[10, 49].	Область познания, обеспечивающая описание и понимание целей и содержания социальной работы как социального явления и деятельности[4,123].

Отечественные исследователи, подключившиеся к данному процессу в конце XX века, имеют свои взгляды на сущность теории социальной работы (Табл. 2).

Таблица 2.

Отечественные определения социальной работы как сферы научного знания

Авторский коллектив под редакцией Холостовой Е.И.	Павленок П. Д.	Авторский коллектив под редакцией проф. С.И. Григорьева	Авторский коллектив под редакцией Жукова В.И.	Фирсов М.В., Студенова Е.Г.
Теория социальной работы представляет собой особое выражение в логических формах	Теория социальной работы как наука представлена как сфера	Социальная работа как наука изучает механизмы реализации	Это наука о закономерностях и принципах функционирования и развития	Теория социальной работы – система познания, специфических предметных

знания процесса функционирования и развития сложной полицентрической системы социального развития, где каждый компонент структуры может выступать и причиной, и следствием характера социальных процессов одновременно [6,82].	человеческой деятельности, функция которой состоит в выработке и теоретической систематизации объективных знаний об определенной действительности – социальной сфере и социальной работе [3,21].	жизненных сил и социальной субъектности индивида и группы, а также характер сопряженности жизненных сил индивида, группы и средств обеспечения их реализации в разных социальных ситуациях [7,44]	конкретных социальных процессов, их динамики под влиянием психолого-педагогических и управленческих факторов при защите гражданских прав и свобод личности [5, 25].	объектов, свойств социальной работы как процесса социальной помощи, формы общественного сознания, видов профессиональной деятельности, и выражена на основе специализированных средств предметного языка [8, 135].
--	--	---	---	--

Вместе с тем, несмотря на различные научные подходы к теории социальной работы, отечественные и зарубежные исследователи выделяют следующие специфические черты, которые определяют сущность ее предметной области:

- эклектизм (в европейской интерпретации) или междисциплинарность (в российском понимании) области познания;
- исследование реальности на основе методов познания социальных наук;
- фокус теоретических концепций социальной работы на индивидуальной работе со случаем, работе с группой, работе в микросоциальной среде / сообществе
- осмысление проблем клиента с позиций директивной – недирективной практики помощи
- прикладной характер теории
- теоретические парадигмы строятся вокруг проблем анализа ситуации клиента (индивида, групп, сообщества) и конструирования оптимальных моделей помощи, исходя из его запроса и социального контекста
- амбивалентность социальной работы находит выражение в бинарной кодификации описания теоретических подходов:
 - ✓ теория – идеология
 - ✓ конформизм и девиация
 - ✓ интеграция - дезинтеграция
 - ✓ помощь – контроль
 - ✓ проблема – решение и т.д.

«Социальная работа – как профессия содействует сохранению, воспроизводству, развитию и интеграции человеческого капитала в систему изменяющихся общественных отношений и социальных структур общества, посредством практической деятельности в социальных учреждениях, способствует активизации самоуправления свободных индивидов и их организаций. Используя теории социального взаимодействия и общественных систем, социальная работа способствует индивидуальному и коллективному благополучию, защищает интересы отдельных людей, групп и общностей, с учетом культурного единства и многообразия, противодействует процессам маргинализации населения, развивает потенциалы общества и индивида в решении социальных проблем и трудных жизненных ситуаций. Принципы социальной справедливости, защиты прав человека, профессиональной солидарности являются фундаментом социальной работы».

Данное рабочее определение было принято представителями предметной группы «Социальная работа» проекта «Tuning Russia» в апреле 2011 г., Фирсовым М.В., Наместниковой И.В., Студеновой Е.Г., Шаповаловым В.К., Лельчицким И.Д., Фокиным В.А., Солодянкиной О.Н. Оно конкретизирует действующее международное определение

социальной работы применительно к российским реалиям. Практическая деятельность в современном российском обществе должна учитывать культурное единство и многообразие, нацелена на достижение индивидуального и коллективного благополучия, она должна противодействовать распространению маргинализации населения, особенно в условиях социально-экономического кризиса.

Социальная работа нацелена на активизацию потенциала различных общественных организаций, которые должны оказывать профессиональную помощь населению. Солидарность и консолидация государственных институтов, общества, Церкви, всех ее конфессий в деле помощи и поддержки российских граждан являются исторической миссией всех ее помогающих сил. Именно на этой основе осуществляется профессиональная помощь в ее основных направлениях деятельности: социально-бытовой, социально-экономической, социально-педагогической, социально-психологической, социально-правовой, социально-реабилитационной и социально-профилактической.

Социальная работа как область научного познания и сфера профессиональной деятельности в XX веке имеет различный генезис в европейских странах и Российской Федерации.

В европейских странах социальная работа на новом этапе появляется после Второй мировой войны, и здесь наблюдается экспансия «американской модели социальной работы», которая охватывает практически все европейские страны. В основу профессии легла не только «американская классическая триада»: работа со случаем, работа с группой, работа в микросоциальной среде, но и базовые теоретические концепты: клиент, случай, диагноз. Профессия и профессиональное знание формировались на основе научных теорий и практике психологии, медицины, юриспруденции.

Теория и практика социальной работы в Российской Федерации формировались в начале 90-х годов XX столетия, когда европейские страны отошли от американской теории и практики социальной работы, выработав свои теоретические парадигмы, модели образования и профессиональной деятельности. Именно европейские страны во многом определили теорию и практику социальной работы, которые формировались вокруг таких концептов как клиент социальных служб, трудная жизненная ситуация, социальное обслуживание. В новый период развития профессии большое влияние на становление ее идеологием и методологических подходов сыграли немецкие и британские концепты профессиональной помощи. Однако теоретическая парадигма социальной работы в основном формировалась на основе отечественного познания вокруг теоретических концептов психологии, социологии, педагогики и медицины.

Вместе с тем, реализуя подходы Болонского процесса в парадигме социальной работы, и в отечественном, и зарубежном познании наблюдается как сближение практик, так и теоретических парадигм, не только в рамках своей предметной области. Сближение осуществляется и за счет привлечение тех областей познания, которые содействуют развитию профессионального знания и практической деятельности. Среди таких «областей содействия» можно выделить социальную философию, этику, социологию, социальную антропологию, психологию, социальную психологию, экономику, демографию, право, социальную политику, педагогические науки, методы информатики.

Возможности трудоустройства выпускников достаточно широки (Табл. 3), хотя в условиях Российской Федерации они весьма ограничены сосредоточением сферы услуг в области социальной работы в государственном и муниципальном секторе. Вместе с тем, все большее развитие приобретает участие выпускников в работе негосударственных и некоммерческих объединений, формирование ими различных гражданских инициатив в сфере поддержки граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Система обучения и занятость выпускников

Бакалавр	Содержание
Система обучения	Социальная и культурная антропология, теория социальной работы, методы социальной работы, этика социальной работы, социальная политика, социальная работа с индивидами и семьей, социальное администрирование, методы исследования в социальной работе, проектная деятельность, социальное планирование и т.д.
Занятость	Государственные, общественные, религиозные организации и учреждения социального сервиса. Социальное администрирование, социальный менеджмент и сервис, Социальное обучение специфических групп (престарелые, иммигранты, третий возраст). Учреждения здравоохранения и образования, пенитенциарной системы, службы занятости и т.д.

Магистр	Содержание
Система обучения	Различная направленность исследований и углубленная специализация в отдельных направлениях (например: профилактика ПАВ, работа с меньшинствами, мигрантами и т.д.)
Занятость	Более высокий административный уровень в управлении учреждениями социальной защиты, образования и социального сервиса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. См. Муравьева А.А. Принципы проектирования и реализации программ высшего образования в соответствии с требованиями Болонского процесса // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 2, том 2. - 2010. М.: Изд-во МГОУ.
2. См. Олейникова О.Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования. // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 3. 2009. М.: Изд-во МГОУ.
3. Павленок П.Д. Методология и теория социальной работы: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2008 – 267 с. С 21.
4. Социальная работа: современная теория : учебное пособие / Малькольм Пэйн; под ред. Дж. Камплинга ; пер. с англ. О. В. Бойко (гл. 1 — 11) и Б.Н. Мотенко (гл. 12— 14); науч. ред. русс. текста докт. филос. наук, проф. И. В. Наместникова. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 400 с.
5. Теория и методика социальной работы. Учебное пособие М.:, 1994. - 339 с. (Часть 1).С. 25.
6. Теория социальной работы: Учебник / Под ред. проф. Е.И.Холостовой. – М.: Юристъ, 1998. – 334с. С. 82.
7. Теория и методология социальной работы: Учебное пособие / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, В. А. Ельчанинов и др. М., 1994. С. 44.
8. Фирсов М.В., Студёнова Е.Г. Теория социальной работы: Учебное пособие для вузов. – Академический Проект, 2009. 512 с. С. 135
9. Barker, Robert L. The social work dictionary. – 3rd ed. NASW PRESS, 1995.
10. Sommerfeld P. Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin // Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven: Ronald Merten (Hrsg.) – Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1996. 200 S. S. 49.
11. Walter Th. Phänomenologie – Ihr Nutzen für die Theorie und die Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. // Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit/hrsg. Von Norbert Huppertz/ - Neuwied; Kriftel; Luchterhand, 1998. 200 S. S. 25.

Научно-методические основы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа

Повышение качества образования и воспитания является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. Появление и развитие компетентностного подхода является одним из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы. Страны, усилия которых направлены на переустройство системы образования по Болонскому типу, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного выпускника школы к нестабильным и стереоскопичным условиям труда и социальной жизни постоянно меняющегося общества. В ходе Болонского процесса стали активно разрабатываться различные версии критериев, и эта новая методология получила название компетентностного подхода.

Компетентностный подход в России имеет свою, «доболонскую» историю и, по мнению большинства специалистов, именно российский опыт в этом плане способен существенно обогатить практику Болонских реформ.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Данный подход предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых жизненных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Таким образом, компетентностный подход не отрицает значимости знаний, но он акцентирует внимание на способности человека решать проблемы в различных сферах социальной жизни на основе имеющихся знаний [1, 10].

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, самостоятельности, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику компетентностного подхода.

В теории компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [2, 1].

Сегодня выделены так называемые ключевые компетенции, идея формирования которых в учебном процессе впервые была выдвинута экспертами Совета Европы в 1996 году в «Европейском проекте» по вопросам образования. Эти компетенции рассматриваются как желаемый результат образования:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий (в культуре, религии и т.д.), уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для профессии и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте современных проблем социальной коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [3, 11].

Учитывая природу социального развития воспитанников образовательных учреждений интернатного типа, их показатели адаптации и социализации в обществе, социально-экономическую ситуацию в стране, состояние дел в развитии образования и воспитания, можно сказать, что успешность личности выпускника в современных условиях невозможна без развития социальных компетенций, выступающие ядром социализации личности. Компетентностный подход, который становится все более актуальным для мировой педагогической науки и практики, является наиболее адекватной методологией развития социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений.

В ходе нашего исследования процесса формирования социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений мы выделили следующие этапы:

- *диагностический* – диагностика таких социальных компетенций, как коммуникативная, ценностно-смысловая, компетенции личностного самосовершенствования;

- *теоретический* – разработка социально-педагогической программы формирования социальных компетенций;

- *практический* – внедрение или апробация социально-педагогической программы формирования социальных компетенций;

- *оценочно-рефлексивный* – анализ полученных результатов.

В нашем исследовании участвовали воспитанники образовательных учреждений интернатного типа Ногинского муниципального района. В процессе опытно-экспериментальной работы нами выделены *критерии коммуникативной компетенции* воспитанников: уверенность в себе, коммуникативность, организованность; *критерии ценностно-смысловой компетенции*: трудолюбие, нравственность, профессиональные намерения и планы; *критерии компетенции личностного самосовершенствования*: самостоятельность, ответственность, социальная активность. Для оценки сформированности уровня социальных компетенций применялись такие методы исследования, как наблюдение, анкетирование, тестирование, индивидуальные и групповые беседы с воспитанниками, педагогами школы-интерната и др. В результате экспериментального исследования мы получили следующие результаты:



Рис. 1. Уровень сформированности коммуникативной компетенции

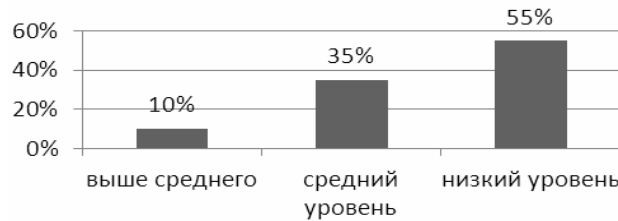


Рис. 2. Уровень сформированности личностной компетенции

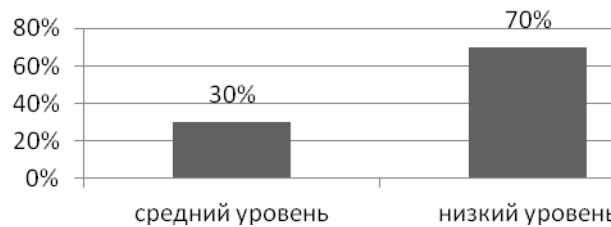


Рис. 3. Уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции

По результатам диагностики сформированности коммуникативной компетенции было выявлено, что 25% воспитанников обладают средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции, 75% - низким уровнем сформированности. Результаты диагностики сформированности личностной компетенции показали, что лишь 10% воспитанников имеют уровень сформированности выше среднего, 35% воспитанников - средний уровень и 55% - низкий уровень. По результатам исследования сформированности ценностно-смысловой компетенции выявлено, что 30% воспитанников имеют средний уровень сформированности и 70% - низкий уровень. Как показывают данные исследования, воспитанники интернатного учреждения имеют низкий уровень сформированности социальных компетенций, недостаточность в формировании у них позиции успешности в самореализации.

Таким образом, проанализировав научно-методические основы формирования социальных компетенций, нами была разработана социально-педагогическая программа по формированию социальных компетенций у воспитанников интернатных учреждений, целью которой является формирование позиции успешности выпускника школы-интерната. Содержание данной программы включает в себя осмысление воспитанниками необходимости самореализации, информирование об обществе и окружающей среде, выработка навыков уверенного поведения, развитие и применение жизненно важных умений и навыков с учетом потребностей, общества, государства и самой личности, а также готовности к самореализации. Социально-педагогическая работа по формированию социальных компетенций воспитанников интернатных учреждений должна базироваться на принципах общей педагогики, таких как: принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип гуманизма, принцип сотрудничества и др., а также на принципах компетентного подхода, который в решении научно-практических задач

выступает сегодня основополагающим в связи с принципиально новыми общественно-экономическими условиями и вхождением России в мировое образовательное пространство.

Из всего вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что формирование социальных компетенций является одним из необходимых условий успешной социализации в обществе воспитанников интернатных учреждений. Следовательно, главной общественно значимой целью образовательных учреждений интернатного типа является формирование и развитие социальных компетенций, обеспечивающих воспитаннику возможность эффективно удовлетворять свои потребности сейчас и в будущем в условиях постоянно меняющегося общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – №10. – с. 8-14.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.
3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

Цветкова В.Е.,

*докторант-соискатель кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ,
научный консультант: д.п.н., профессор Рябкова Н.Г.*

Темпоральность личностного образа учителя в контексте модернизаций: историко-педагогический аспект

Высшее педагогическое образование занимает исключительно важное по значимости положение, так как именно с его помощью создается «человеческий капитал» нации. В постиндустриальном обществе, «...преимущества стран в конкурентной борьбе определяются не богатством природных ресурсов или мощью финансового капитала, ...но уровнем образования и интеллектуальным потенциалом нации» (В.А.Садовничий, 2010).

В свою очередь *уровень образованности населения зависит от «главной единицы – носителя образованности» учителя.* Сегодня важно, чтобы учитель не просто хорошо знал свой предмет и владел методикой его преподавания; необходим высокий уровень развития «самости», способности к творчеству, готовности работать в условиях повышенной неопределенности. Синтезируя результаты многочисленных современных педагогических исследований, на наш взгляд, разработка системы подготовки таких учителей должна разрабатываться и базироваться на отечественных образовательных традициях.

Каждая переходная эпоха сопровождается переоценкой ценностей общества и государства и требует смены целей в подготовке учителей. Образ учителя в общественном сознании и педагогической науке также претерпевал изменения.

В настоящем исследовании на основе системного анализа и при реализации исторического подхода нами предпринята попытка проследить изменение образа учителя, взглядов на его профессионально-педагогические качества в контексте модернизаций в образовании на протяжении первой половины XVIII века.

Терминологический аппарат науки в начале XVIII века еще не сформировался, идеи государственных и общественных деятелей носят описательный характер, основываются на частных наблюдениях и здравом смысле, а также житейском опыте. Однако это не

уменьшает их значение в решении проблемы поиска и обоснования генезиса взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя, на формирование образа учителя.

В первой половине XVIII века зарождение взглядов на профессионально-педагогические качества учителя происходит в условиях социальных преобразований в экономической, политической и культурной жизни, осуществляемых первоначально Петром I (1672-1725). Происходящие преобразования вызывают потребность в подготовленных специалистах. В этой связи на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности, торговли, государственного управления ставится образование, проводятся мероприятия по организации школьного обучения. На данном этапе Петр I повсеместно использует иностранных специалистов. Петр I в своих указах об учении и училищах развивает идею о приоритетности разносторонних знаний учителя, его начитанности (правда в определенной научной области) – энциклопедической грамотности. При этом развивается идея о необходимости для учителя постоянно пополнять, обогащать, развивать и распространять свои знания. Действительно, Петр ценил в своих работниках не одно техническое мастерство, не одни золотые руки, но и светлую голову, самостоятельный взгляд, предприимчивость. Та разносторонняя работа, с которой в то время обычно сопряжена была всякая служба и подготовка к службе, требовала значительного умственного развития и выдержки характера. Типичный деятель Петровской эпохи – не узкий специалист, достигший совершенства в технике своей специальности, но в ней одной и замкнувшийся; это – мастер на все руки, способный самостоятельно взяться за новое непривычное дело, умеющий «окинуть одним взглядом целую область знаний и уйти из нея не с пустыми руками, будь то артиллерия, фортификация или минералогия, геология, география, история. [А.Рожественский]. Те же условия и требования жизни, сообщавшие такие характеристические личные черты деятелям петровской эпохи, ослабляли отчасти, главную опасность, какая грозит всякому узкому профессиональному, ремесленному обучению, – опасность мертвящей рутин, угнетающей ум, усыпляющей энергию. В своем указе «Об учреждении Академии наук в январе 1724 года Петр I отмечает: «Университеты есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко теологии и юриспруденции (прав искусству), медицины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают. Академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты (издания) оные совершить и умножить тщатся...» [1].

Таким образом, в условиях вынужденной «специализации» потребности жизни практической берут сильный перевес над потребностями духовной жизни. Во взглядах Петра I на профессионально-педагогические качества учителя наблюдается приоритетность идей об умственных способностях учителя.

В этот же период во взглядах общественных и государственных деятелей на профессионально-педагогические качества учителя прослеживаются идеи, отличающиеся гуманистической направленностью и носящие надклассовый характер.

И.Т. Посошков (1652 – 1726), рассматривает вопросы образования как составную часть своих общественно-экономических проектов, его идеи о профессионально-педагогических качествах учителя носят конструктивный характер. На первом этапе в ряде его сочинений и прежде всего в «завещании отеческом к сыну своему» (1705) отражается взгляд автора на профессионально-педагогические качества учителя в духе «ветхозаветной по своей сути» (П.Ф. Каптерев) авторитарно-репрессивной системы воспитания. В силу этого автор указывает на то, что обеспечивает эффективность педагогической деятельности умение учителя подчинить ученика своей воле, широко используя метод принуждения «... ни малой воли ему не давай, но и в великой грозе держи его» [2].

Возвращаясь к анализу взглядов И.Т. Посошкова, нельзя не отметить, что идея об указанном умении учителя все-таки предполагает достижение учеником успеха в обучении. Если исходить из того, что «успех как достижение определенных результатов приходит к человеку не потому, что он к этим результатам стремится, а под давлением внешних требований» [3], то по-иному видится личность самого автора.

Приходится признать, что «принуждение, подлинный корень, который следует искать не вне ребенка, а в нем самом, может быть уничтожено опять-таки путем воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению, а не путем простой отмены принуждения, по необходимости всегда частичной» [4].

В этой связи: «Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования» [4], а, следовательно, и учителя, как основного субъекта образования. Гуманистическая направленность взглядов И.Т. Посошкова на профессионально-педагогические качества учителя, мы находим в его книге «Книга о скудости и богатстве» (1721-1724). У И.Т. Посошкова зарождается идея обращения к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов учения: «... будут ... в школы и без принуждения приходя учиться и учением своим будут поспешати ... и с охотою учиться имут...» [5]. Согласно этому, у И.Т. Посошкова появляется интерес к личности ребенка, что приводит к зарождению идеи о необходимости изучения индивидуальных особенностей ребенка, «внимать, каково кто памятно сказывает ... и в памятную книгу записывать, кто каков есть» [6].

Таким образом, взгляды И.Т. Посошкова на профессионально-педагогические качества учителя отражают зарождение новых идей о профессионально-педагогических качествах учителя. Наблюдается переход от христианского догматического понимания учителем ребенка к представлениям о ценности личности ученика, имеющего свои индивидуальные особенности. Гуманистическая направленность этих идей придает им особую значимость и обуславливает перспективность их развития в современных образовательных концепциях: личностно-ориентированом подходе в воспитании и обучении ребенка, возрастной педагогике, педагогике сотрудничества. При этом все-таки следует обратить внимание на то обстоятельство, что учитель во взглядах И.Т. Посошкова рассматривается контролером, оценивающим ребенка только как ученика.

Во взглядах Ф.Прокоповича (1681-1736гг.) получили свое дальнейшее развитие идеи И.Т. Посошкова о направленности учителя на признание ценности личности ученика, имеющего свои индивидуальные особенности, обращения к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов учения на основе изучения индивидуальных особенностей ученика развиваются.

Ф.Прокопович являясь сподвижником Петра 1, главою Ученой дружины, проводит реформы в области церковной политики, духовного и светского воспитания. Разрабатывая программу нового школьного обучения в 1721 году, Ф.Прокопович развивает идею о необходимости донести до учеников животворную силу учения, так как «... учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание...» [7]. В силу этого, углубляя идею И.Т. Посошкова о необходимости изучения индивидуальных особенностей ребенка, Ф. Прокопович рекомендует: «Новопришедшего ученика отведать память и остроумие...» [7; с.50]. Делая упор на просветленный разум учителя («умный учитель»), автор предлагает учителям в работе с учеником «искушению ума его целый год положить»; «примыслить способы искушения таковы, яковых он познать и ухитрить не дознается» [7; с. 50]. Кроме того, в «Духовном регламенте» Ф.Прокопович, расширяя идею об обращении учителя к мотивационной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов обучения, предусматривает, что учителю, прежде всего,

необходимо «... полгода или год самому учиться от авторов, в деле искусных, аще учитель хочет быть» [7; с.48]. Постепенно развиваются идеи: об интегрировании учебного материала: «Обращаясь к школьным учениям, сие видится быть вельми благоуспешно, что могут некая учения двое или трое вдруг одного часа и одним делом подаваться. Например, учя грамматики, может учитель с нею учить купно и географию и историю...» [7;с.48]; об изложении материала в системе, а не отдельными фактами: «Обаче понеже историю честь без ведения географического есть как бы завязанными глазами по улицам ходить...» [7;с.49]; о доступном изложении материала, но при этом полном, достоверном, с сохранением значимости и минимального объема: «... стоит, опустив все темное и малодоступное, свести воедино в небольшом сравнительно объеме все более легкое, несложное, но более необходимое и как бы собрав его в тугой узел, изложить насколько возможно кратко...» [7;с.51]; о практической направленности содержания образования: «... понеже по регулам (правилам) грамматическим нужно есть делать экзерциции, си есть обучатися в переводах с моего языка за язык тот, которого учуся, и вопреки, с языка того на мой язык. То есть велеть ученикам переводить по части географию или историю...» [7;с.51]; о значимости для ребенка изучаемого материала: «... учителям приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения... . И чего хотим достигнути через сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и признавали повседневную прибыль свою, також и недостатки» [7;с.48]; об использовании наглядности в процессе обучения: «... на карте будет учитель показывать циркулы, планисферия и универсальную ситуацию мира. А еще лучше бы сделать сия на глобусе...» [7;с.48].

Таким образом, во взглядах Ф.Прокоповича на профессионально-педагогические качества учителя развивается идея И.Т. Посошкова об актуализации учителем мотивационных ресурсов учения. Однако в идее автора идет речь о необходимости актуализации мотивационных ресурсов учения не только на основе изучения индивидуальных особенностей ребенка, а на развитии познавательного интереса, «... заботясь... больше об удовольстве и пользе учащихся...» [7;с.44]. также во взглядах Ф.Прокоповича зарождается идея о соответствии профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности. Он рекомендует «искушать всячески, каков в деле своем есть, кто хочет быть учитель школы...» [7;с.48]. Ф. Прокопович разрабатывает специальные «регулы» (требования, правила отбора) учителей. Для контроля над учителем вводятся особые должности: ректор, префект. Им в обязанности вменяется: «... смотреть..., ходят ли всегда в школу учителя, и так ли учат, как подобает; и должны ректор с префектом посетить в неделю две школы, а в другую неделю другие две, и так прочие кругом. А когда в школу придут, учитель при них учить будет, а они слышати, хотя чрез полчаса. Також и вопросами отведовать учеников, знают ли, что уже должно бы им знать» [7;с.48]. А, в случае: «Если кто от учителей противен покажется академичским уставом и непреклонен наставлению ректорскому, такового ректор объявит в Духовное коллегиум; и по следовании оставлен или наказан будет по рассуждению...» [7;с.48].

К сожалению, нельзя не отметить, что выдвигаемые суждения в большей части своей носят декларативный характер; прогрессивные персонифицированные идеи все-таки слабо проникают в практику. Основным источником педагогического образования учителей остается жизненный опыт.

В.Н. Татищев (1686-1750 гг.), ученый, общественный и государственный деятель, для сохранения самобытной отечественной культуры предпринимает попытку качественно изменить ситуацию с учительскими кадрами. В.Н. Татищев осознает, что «социальное лицо» русского учителя, представлено в основном офицерами и лицами духовного звания, основными приемами обучения которых являются различные наказания, причем в большом ходу лоза или розги, требует немедленной корректировки. В этой связи В.Н. Татищев в своей

работе «Разговор о пользе наук и училищ», развивая идею Ф.Прокоповича о соответствии профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности, отмечает, что «частью о науке, частью и состояния их смотреть нужно» [8], так как «не всякой ученой к научению других есть способен», особенно не способны к научению «люди свирепаго и предрезкаго нрава» [9].

Таким образом, наряду с идеями о профессиональных качествах учителя, позволяющих дать практические знания и сформировать навыки, необходимые в обстановке реформ разных сторон жизни общества, возрождается идея о духовно-нравственных качествах учителя, способствующих актуализации мотивационного ресурса учения.

Позже, в 1736 году, в «Инструкции учителям школ при уральских заводах» В.Н. Татищев на основании этих критериев выводит дефиницию понятия «учитель». По его мнению, «Учитель есть человек, которой детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил жизни человеческой обучает, и для кого, он яко отец им обский вместо многих родителей» [10]. В этой связи идея В.И. Татищева о благоразумии, кротости, трезвости, честности учителя находит свое отражение в ряде его работ. Сверх того, по его мнению, учитель должен быть «не блудник», «не крадлив», «чтоб своим добрым и честным житиём был им образец, ибо в противном случае как пред Божиим судом ответствен за всякое преступление и соблазн должен» [10, с. 236]. Следует отметить, что во взглядах В.Н. Татищева на профессионально-педагогические качества учителя находят отражение как подлинно гуманистические, так и утилитарно-практические идеи. В Инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» в форме предписания учителю казенной горнозаводской школы Татищев В.Н. рекомендует: «... Надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласково и с любовью показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело» [11]. Это замечание несколько не умаляет значимости гуманистически-прогрессивных идей В.Н. Татищева, а утверждает духовно-нравственные качества учителя среди его профессионально-педагогических качеств. Более того, мы узнаем, что учителя должны приходиться в школу каждый день раньше учеников, навести порядок в классе, столы и скамьи осмотреть, в порядок поставить, если надо, то починить, «школа чтоб чиста, а зимою и тепла, чада и смрада чтоб никакого не было, и ежели что неисправно, то исправить. Книги учебные, которые в шкафах хранятся, по местам разложить и все к приходу их изготовить» [10; с.237]. Так, наряду с благоразумием, кротостью, трезвостью, честностью и другими духовно-нравственными качествами учителя, представленными ранее, развивается идея об ответственности учителя за организацию процесса обучения. Вместе с тем рассматривается ответственность учителя и за организацию воспитательного процесса. В.Н. Татищев отмечает, что учитель приучает «учеников своих к чистоте, дабы никто не умывшись и не чесавшись или с необрезанными ногтями, в школу не явился» [9; с.240]. Учеников также «надлежит обучать честно говорить, кланяться, старейших почитать словом и местом», причём надлежит этому следовать не только в школе, но и дома. Учителю также следует пресекать непристойные игры, которые ученикам вредны, например, городки, бабки, так как от этих игр «будет рука трястися», или в кулачки: «от того может потерять глаз или оглохнуть» или «убыточные игры яко карты» [9; с. 240]. В связи с этим, по мнению В.И. Татищева, учителя «в начале закона божия чтоб были сами истинной богословии, якоже и благонравия правил довольно научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но доброго рассуждения...» [8; с.155]. В.Н. Татищев обращается к персонифицированным идеям И.Т. Посошкова и Ф. Прокоповича об актуализации мотивационного ресурса учения на основе изучения индивидуальных особенностей ребенка и развитии познавательного интереса. Он значительно развивает их замысел, развивая идею об использовании различных способов воздействия, сочетая состязательность, поощрение и наказание: «Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с

похвалою их школы выпустить, через что и ленивым подается лучшая охота. Для которого сперва давать уроки малые, и когда способность в котором усмотрит, то помалу может учитель прибавлять, а ленивых наказывать, однако ж не столько битьем, как другими обстоятельствами, а наипаче чтоб более стыдом, нежели скорбию, яко стоя у дверей, привязану к скамье, и на земле сидя кому учиться, или несколько часов излишнее пред другими в школе удержать» [11; с.85]. Таким образом, во взглядах В.Н. Татищева на профессионально-педагогические качества учителя, как и во взглядах его предшественников, прежде всего, доминирует идея обращения учителя к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов учения, но при использовании состязательности поощрения и наказания. При этом зарождается идея о соответствии профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности. В силу этого идея о духовно-нравственных качествах учителя в рамках существующей образовательной парадигмы становится прогрессивной.

В первой половине XVIIIв. взгляды выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя формируются в условиях социальных преобразований в экономической, политической и культурной жизни. В условиях ярко выраженного реального направления образования, жесткой учебной дисциплины, обеспечиваемой суровыми мерами, во взглядах И.Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, В.Н. Татищева на профессионально-педагогические качества учителя прослеживается идея о необходимости иметь направленность учителю на признание ценности личности ученика, имеющего свои индивидуальные особенности.

Некоторым образом во взглядах И.Т. Посошкова, Ф. Прокоповича и В.Н. Татищева на профессионально-педагогические качества учителя отражается отношение к интересам ребенка, его потребностям. Зарождается идея о необходимости обращения учителя к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации им мотивационных ресурсов учения как на основе изучения индивидуальных особенностей учащихся (и.Т. Посошков), так и на развитии познавательного интереса (Ф.Прокопович), использовании различных способов воздействия на ученика, сочетая состязательность, поощрение, наказание (В.Н. Татищев).

Перечисленные идеи представляют аксиологическое содержание педагогического наследия выдающихся деятелей отечественного образования и свидетельствуют о его гуманистической направленности. Они приобретают особую значимость так как обнаруживается их связь с современными образовательными концепциями. В условиях политических, экономических и культурных преобразований первой половины XVIII века становится прогрессивной идея соответствия профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности, наряду с идеей об эрудированности учителя в различных областях знания развивается идея о духовно-нравственных качествах учителя, способствующих актуализации мотивационных ресурсов учения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. – Т.7. - №4443. – с.220
2. Посошков И.Т. Завещание отеческое // Антология педагогической мысли России XVIII века. – 1985. – с.65
3. Смирнов В.И. Учить с верным успехом: наставления учителю, которые можно обнаружить, листая старые книги по педагогике: пособие для тех кто изучает дидактику и учит детей / В.И. Смирнов, Л.В. Смирнова. – Нижнетагильский гос. пед. ин-т – Нижний Тагил, 2000. – с.145
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – с.61.
5. Посошков И.Т. Книга о скудости и богатстве / И.Т. Посошков. – М., 1951. – с.172
6. Посошков И.Т. Книга о скудости и богатстве / И.Т. Посошков. – М., 1951. – с.174

7. Прокопович Ф. Духовный регламент // Антология педагогической мысли России XVIII в. – 1985. – с.46
8. Татищев В.Н. Разговор о пользе наук и училищ / В.Н. Татищев. – М., 1887. – с.154
9. Татищев В.Н. Избранные произведения / В.Н. Татищев. – Л., 1979. – с.118
10. Татищев В.Н. Записки. Письма. 1717-1750 гг. / В.Н. Татищев. – М., 1990. – с.235
11. Татищев В.Н. О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах // Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985. – с.84-85

*Червякова И.С.,
аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы МГОУ*

Программа становления гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы

Говоря о развитии образования в контексте болонского процесса, отметим, что в России акцент, прежде всего, делается на высшее и послевузовское образование, где интеграция в мировое образовательное пространство происходит при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы [1].

Однако для осуществления плавного, органичного перехода на ступень от полного среднего образования к профессиональному необходим целостный механизм, система, помогающая эффективной интеграции. В рамках нашего исследования, прежде всего, мы акцентируем внимание на процессе становления гражданской позиции учащихся в воспитательной системе школы, и, на наш взгляд, именно он закладывает основы успешного и эффективного существования воспитанников, обучающихся в вузе.

Так отметим, что гражданская позиция представляет собой интегративное качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющее по отношению к государству, другим людям и себе самому. Это сложное личностное образование, объединяющее в себе гражданскую грамотность, идейную убежденность, гражданскую компетентность, гражданскую активность [4, 11]. Помимо этой основополагающей структуры сегодня воспитание человека с гражданской позицией предполагает развитие таких качеств как стремление к самообучению, творческую активность, умение критически мыслить, мотивацию на инновационную деятельность, умение принимать решение, конкурентоспособность. Именно воспитание этих характеристик в общеобразовательной школе позволят каждому ученику в дальнейшем реализовать свой потенциал в условиях болонского процесса и стать полноправным членом гражданского общества.

Становлению гражданской позиции необходимо уделять внимание и проводить целенаправленную работу с ранних лет в семье, дошкольных учреждениях, в общеобразовательной школе, для того чтобы заложить, развить и укрепить основы гражданской позиции личности, преобразовать гражданские качества в неотъемлемую часть личности, что положительно скажется на ее дальнейшей самореализации в общественном и индивидуальном аспекте.

Изучая становление гражданской позиции младших подростков важно отметить, что данный возрастной период характеризуется качественными изменениями в физиологическом, психическом, социальном мире ребенка и требует особого подхода со стороны взрослых (педагогов, администрации и родителей). В данный период процесс становления, возникновения гражданской позиции младшего подростка должен опираться на

создание и укрепление моральных установок, осознание и принятие общепринятых ценностей, стремление совершать социально-значимые дела.

Анализируя результаты проведенного диагностического этапа исследования, мы делаем выводы, что целенаправленная работа по становлению гражданской позиции младших подростков в общеобразовательной школе осуществляется фрагментарно. В большинстве образовательных учреждений акцент делается лишь на передаче знаний граждановедческого характера, недооценивается при этом мотивационно-нравственный и деятельностно-практический компоненты.

Педагоги и родители определяют уровень развития гражданской позиции младших подростков в школе как низкий, однако отмечая при этом, что современное общеобразовательное учреждение способно создать эффективные условия для становления гражданской позиции учащихся. Осуществив комплексное исследование среди младших подростков с целью определения уровня сформированности их гражданской позиции, мы наблюдаем, что большинство соотносится с низким уровнем (71%), а среднему и высокому соответствует небольшой процент (25% и 4% соответственно).

Полученные результаты подтвердили необходимость разработки и интеграции в воспитательную систему школы программы, учитывающей педагогические условия и модель по эффективному становлению гражданской позиции младших подростков. Обратимся к ее рассмотрению.

Цель программы, построенной с учетом теоретических аспектов проблемы, заключается в содействии становлению гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы. Ее приоритетные задачи носят образовательный, воспитательный, развивающий характер и направлены, прежде всего, на приобретение знаний, формирование ценностей, развитие инициативы и мотивации.

Данная программа по становлению гражданской позиции младших подростков рассчитана на учеников 5-7 классов и имеет долгосрочный характер, предполагающий усложнение видов деятельности по взрослению и личностному развитию учеников.

К основным принципам, на основе которых базируется программа, относятся принцип *природосообразности*, принцип *гуманизации*, принцип *становления гражданской позиции*, принцип *педагогического оптимизма*, принцип *сотрудничества, содружества, сотворчества детей и взрослых*.

Субъектами программы являются ученики школы, педагоги, администрация, родители, специалисты других различных областей, окружающая среда. Для достижения максимального результата вся деятельность построена на их взаимодействии и взаимотворчестве.

Сама по себе воспитательная система школы представляет собой развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы. Ее отличают такие интегративные характеристики, как образ жизни коллектива, его психологический климат [5, 408]. В данном случае целью, которой подчинена воспитательная система школы, является становление гражданской позиции, ее пронизана вся деятельность образовательного учреждения.

Помимо плановой учебно-воспитательной работы, в деятельность школы включена преобразующая элективная программа «Мы – будущее России». Основными формами организации деятельности в рамках программы становления гражданской позиции в условиях общеобразовательной школы являются тренинги, деловые игры, семинары, дискуссии, круглые столы, конференции, акции, практикумы, экскурсии, встречи, коллективные творческие дела.

Проведение всех мероприятий ставит своей целью формирование знаний, умений, навыков, ценностных отношений, установок, опыта деятельности, связанных с гражданской направленностью.

Так младшие подростки, прежде всего, получают знания о государстве, его символах, общепринятых законах, о правах человека, об истории своей страны и своего края. Второе направление деятельности посвящено выработке ценностных установок, предполагающих любовь к Родине, уважение к государству; стремление к красоте, добру, истине; духовно-нравственные ориентиры; ценность традиций и культуры; ответственное отношение к образованию и самообразованию; толерантное отношение к людям отличным от нас; ценность природы и окружающей нас среды. Третье направление непосредственно связано с приобретением опыта социально-значимых дел, среди которых подготовка докладов на социально-значимые темы, помощь товарищу, благоустройство класса и территории школы, поездки в музеи, театр, к памятникам культуры. Ребята также организуют и принимают участие в акциях «День здоровья», «День семьи», «День науки», «День музея и библиотеки», «День охраны природы», «День пожилых людей», «День родного языка», «День борьбы с вредными привычками», участвуют в праздниках посвященных дню Великой Победы, дню защиты детей, дню знаний, празднику весны и труда. Совместно с родителями и учителями организуются благотворительные акции помощи ветеранам, пожилым людям, нуждающимся; проводится инициатива по озеленению города «Посади дерево!», урок-практика «Как понять друг друга», социальная акция «Подари книгу».

В рамках всех направлений осуществляется работа, направленная на:

- построение гармоничных отношений с окружающими людьми, природой, самим собой;
- развитие инициативы и конкурентоспособности в рамках общечеловеческих ценностей и демократического общества;
- развитие творческого, нестандартного мышления, позволяющего инновационным путем взглянуть на ситуацию;
- формирование ответственности за будущее своей страны и современного мира;
- принятие ответственности за свой выбор, умение осуществлять его в пользу здорового образа жизни;
- формирование ценности образования, самообразования и личностного развития, самореализации в профессиональной деятельности.

Многочисленные формы, а также различные средства позволяют включить в деятельность замкнутых младших подростков, раскрыть их потенциал; для трудных подростков также предоставляется возможность проявить себя с лучшей стороны, испытать ситуацию успеха.

Отметим, что младшие подростки, прежде всего, сами определяют актуальность темы той или иной практики, конференции, доклада среди вариантов предложенных взрослыми.

Участие родителей также играет важную роль, так как способствует гармонизации отношений, нахождению общих интересов и взглядов, передачи социально-положительного опыта.

Привлечение специалистов других областей, людей, не задействованных в обыденной школьной жизни позволяет младшим подросткам приобрести опыт в социально-значимых отношениях со взрослым миром.

Учителя, классные руководители, дирекция школы также оказывают непосредственное влияние на становление гражданской позиции младших подростков через авторитет, отношения пронизанные взаимоуважением, создание психолого-педагогических условий для успешного обретения знаний, выработке ценностных установок, закрепления социально-полезного поведения.

Подводя итог, мы отмечаем, что программа становления гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы носит обучающий, воспитывающий, развивающий характер, и при успешной ее интеграции и реализации в общеобразовательной школе мы можем надеяться на складывание поистине гражданского общества, где будут реализованы приоритетные интересы государства по средствам реализации интересов каждого гражданина.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс в России [Электронный ресурс] URL: <http://bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (Дата обращения 02. 04. 2012 г.)
2. Божович Л.И. Психология подростка: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2005. – 208 с.
3. Гражданином быть обязан [Электронный ресурс] Методический портал URL: <http://www.smolpedagog.ru/> (Дата обращения 23. 03. 2012 г.)
4. Попович Н. В. Становление гражданской позиции школьников старшего подросткового возраста – участников детских общественных объединений: автореферат дис.... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 22 с.
5. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

Яковлева Л.С.,
аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ,

Дети как объект социального призрения в современной России

Призрение детей в России, пройдя путь от милосердия и благотворительности, впитав в себя достижения всего комплекса наук о человеке, теоретические концепции, отечественный и зарубежный опыт, претерпевая изменения по форме и содержанию, выросло сегодня в целую разветвленную систему помощи, защиты и поддержки нуждающихся детей.

Какие же дети являются объектом социального призрения?

Прежде всего, те дети, у которых есть проблемы, мешающие им быть успешными, благополучными членами общества, жить полноценной жизнью.

О каких проблемах идет речь?

Проблемы или другими словами отклонения в развитии ребенка и его социализации можно разделить на 4 группы: физические, психические, педагогические и социальные. Рассмотрим их подробнее.

Физические отклонения - прежде всего, связаны со здоровьем и определяются медицинскими показателями. К отклонениям в физическом развитии могут быть отнесены: болезнь, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

На начало 90-х годов в России, по статистическим данным каждый пятый ребенок рождается нездоровым, в том числе 5-8 % - с наследственными патологиями и 1-2 % с врожденными аномалиями в развитии.

К школьному возрасту лица с ограниченными возможностями в здоровье составляют свыше 10% от общего числа обучающихся в общеобразовательных учреждениях системы образования. В специальных средствах образования нуждаются 8% из них, а фактически получает возможность их использования только четвертая часть нуждающихся детей. Это означает, что процесс социализации таких детей проходит с особыми сложностями и требует специальной работы.

К детям с "ограниченными возможностями здоровья", с точки зрения возможностей обучения, относятся дети, имеющие физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий воспитания и образования.

Психические отклонения от нормы, прежде всего, связаны с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками. К этой группе относятся: задержка психического развития (ЗПР) ребенка и умственная отсталость, или олигофрения (от греч. oligos - малый и rhgen - ум). Умственная отсталость может быть обусловлена врожденными дефектами нервной системы или являться результатом болезни, травмы или другой причины. У детей может проявляться различная степень выраженности умственной отсталости: от легкой - дебильности до глубокой - идиотии.

К психическим отклонениям относятся также нарушения речи разной степени сложности: от нарушения произношения и заикания до сложных дефектов с нарушениями чтения и письма.

Еще одной разновидностью психических отклонений являются нарушения эмоционально-волевой сферы. Как крайние формы этого вида отклонений выступают аутизм (греч. aytos - сам) состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, и суицид - попытки к самоубийству.

Особую группу отклонений представляет одаренность детей. Это своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения какой-либо деятельности (способности к музыке, к математике, к изучению иностранных языков и т.д.). Только при благоприятных внешних условиях они приобретают форму одаренности. И здесь возникает множество вопросов: как обнаружить способности, как помочь ребенку в реализации этих способностей, какие существуют пути и средства развития одаренности детей?

Причины физических и психических отклонений у детей весьма основательно изучены в науке. При этом следует заметить, что ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто - лишь у 8 - 10% детей; количество же детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития, колеблется от 20 до 50%.³³

Для диагностики физических и психических недостатков создается постоянная межведомственная психолого-медико-педагогическая комиссия (из расчета одна комиссия на 10 тысяч детей, но не менее чем одна на территории каждого субъекта РФ.) Задачи комиссии весьма обширны. Это и проведение возможно более раннего психолого-медико-педагогического обследования детей, и выявление особенностей их развития в целях установления диагноза и удовлетворения прав ребенка на получение образования. В задачу комиссии также входит консультирование родителей (или законных их представителей), педагогических, медицинских работников, социальных педагогов и других специалистов по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования.

В состав психолого-медико-педагогической комиссии входят специалисты разного профиля: психолог, врач - психиатр, невропатолог, ортопед, окулист, терапевт (педиатр), физиотерапевт. Кроме того, в состав комиссии обязательно входят представители специального образования - логопед, олигофренопедагог (специалист, занимающийся детьми с отклонениями в умственном развитии), сурдопедагог (специалист по работе с детьми с нарушениями слуха), тифлопедагог (специалист по работе с незрячими детьми); а также социальный педагог и юрист.

Установление физического или психического отклонения у ребенка влечет за собой создание определенных условий, в том числе специальных образовательных учреждений: для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, психики, опорно-двигательного аппарата, со сложными нарушениями, в том числе со слепото-глухотой, для детей подверженных

³³ О положении детей в Российской Федерации: Государственный доклад. - М.1995.

хроническим соматическим или инфекционным заболеваниями. Такие специализированные учреждения позволяют комплексно проводить работу, как по оздоровлению ребенка, так и по их воспитанию и обучению.

Однако изоляция ребенка в специальном учреждении, отделение от других, непохожих на него детей создает определенные трудности в его социализации, интеграции в общество. Поэтому такие дети, как правило, нуждаются в социально-педагогической помощи.

Педагогические отклонения - такое понятие пока употребляется редко. Между тем, в социально-педагогической деятельности для реализации педагогических целей, стимулирования развития личности используются различные нормы, с помощью которых регулируется деятельность обучаемых путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процессы и результаты этой деятельности, формируются оценки ее успешности. Прежде всего, это касается стандартов, определяющих уровень образования; затем перспективы, к достижению которых стремится школьник; это могут быть и нормы индивидуального развития ребенка, обеспечивающие новые, более высокие результаты в обучении, и другие.

С наибольшей точностью и определенностью можно говорить о нормах получения или неполучения (что является отклонением) образования. В последние годы в России становится больше детей, которые в силу определенных обстоятельств не получили образования. Такие отклонения от нормы могут быть названы педагогическими. Педагогической нормой или нормой образования являются стандарты общего образования, которые приняты в стране. В соответствии с этими стандартами ребенок в определенном возрасте должен получить соответствующий уровень образования, закончить начальную, неполную среднюю (9 классов) или полную среднюю (11 классов) школу. Согласно закону об образовании РФ обязательным является общее среднее образование.

Однако есть дети, не получившие общего среднего образования. К этой категории относятся дети, не посещающие школу; окончили только начальную школу; не получили общего среднего образования. Причин такого положения детей у нас в стране довольно много: прогулы в школе и неуспеваемость приводят к нежеланию учиться; неблагополучие в семье толкает ребенка на улицу, где он вместо посещения уроков начинает зарабатывать себе на жизнь; экологические и социальные катаклизмы, когда дети теряют родителей, оказываются искалеченными, выпадающими из системы образования на некоторое время. Увеличивается количество детей, склонных к бродяжничеству, которые также не посещают школу. Можно назвать еще много причин, по которым дети не учатся в школе.

Следует отметить и большие трудности в получении образования детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии. Для таких детей, как было показано выше, создаются школы, где они обучаются под руководством профессионально подготовленных специалистов. Но много зависит от того, где живет ребенок: в городе или сельской местности, из какой он семьи, например алкоголиков, бомжей, где образование ребенка не интересует родителей. Если добавить сюда семьи переселенцев и беженцев, которые имеют таких детей, в этом случае проблема не менее глубока.

Для некоторых детей, имеющих проблемы со здоровьем, обучение проводится на дому индивидуально. Однако при этом, как правило, преподаются только основные дисциплины, а такие как музыка, изобразительное искусство, входящие в стандарт общего образования, обычно дома детьми не изучаются. Вместе с тем они имеют большое значение для развития способностей детей. Отделение ребенка от школьного коллектива также негативно сказывается на становлении и развитии ребенка, на его самоутверждении. Главное личностное затруднение таких детей, связанное с интеграцией их в общество, заключается в их дальнейшем профессиональном самоопределении и получении профессионального образования. Профессиональное самоопределение выступает ведущим видом деятельности для подростка, закончившего 9 классов и учащихся старших классов. Однако получение

желаемого образования, отвечающего интересам и способностям детей, осложняется различными обстоятельствами объективного и субъективного характера: уменьшается количество учебных заведений начального профессионального образования, среднее и высшее профессиональное образование можно получить на конкурсной основе, увеличивается доля платного обучения, для подростков зачастую характерна неадекватная оценка своих возможностей и др.

Особое значение в этом плане имеет профессиональное образование детей - инвалидов и детей, находящихся в местах лишения свободы. Не следует сбрасывать со счетов и неадекватную установку у некоторых детей на снижение престижности образования ("деньги можно заработать и другим путем").

Следует также иметь в виду довольно большую категорию детей, которые самостоятельно не способны выбрать вид профессиональной деятельности в силу нарушения социального развития на предшествующих этапах. Таких детей объединяет нежелание и неумение реализовать себя в социально значимой профессиональной области деятельности. В таком случае появляются дети, не получившие профессионального образования, которые для преодоления этого отклонения также нуждаются в социально-педагогической помощи специалиста.

Социальные отклонения связаны с понятием "социальная норма". Социальная норма - это правила, образец действия или мера допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей или социальных групп, которые официально установлены или сложились на том или ином этапе развития общества. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности.

Социальные нормы делятся на две большие группы: универсальные, т.е. распространяющиеся на каждого человека в обществе, и частные, относящиеся и регулирующие определенную сферу профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей (например, врач, социальный педагог, брат, друг и т.д.). Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в потребность и привычку человека через его социализацию или применение различных санкций (правовых, общественных и др.) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм.

Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта. В этом случае одной из важных функций воспитания выступает ее управляющая функция, задачей которой является управление и организация обстоятельств, которые влияют на сознание и поведение детей, и при этом обеспечивается нужный воспитательный эффект.

В социологической, психологической и педагогической литературе достаточно основательно изучены проблемы детей с отклоняющимся поведением, разновидностями которого являются детский алкоголизм, токсикомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения и преступность. Для этой категории детей используются различные термины: "трудный", "трудновоспитуемый", "ребенок с девиантным поведением" и др.

Причины такого отклоняющегося поведения также достаточно хорошо изучены. Они связаны с трудностями подросткового переходного возраста, неопределенностью социального положения в обществе, нестабильностью развития страны, возникновением экстремальных ситуаций, из которых ребенок не может самостоятельно найти выход, и др.

Для оказания помощи таким детям создаются специализированные социальные службы. Дети, совершившие общественно-опасные деяния и достигшие возраста

одиннадцати лет, по решению суда с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии могут направляться в специальные школы или специальные профессиональные учебные заведения.

Среди детей, имеющих отклонения в социальном развитии, следует также выделить такую категорию, как дети, оставшиеся без попечения родителей. Это дети сироты и так называемые "социальные сироты" - дети, которые имеют в живых биологических родителей, но в силу разного рода обстоятельств не живут с ними. Для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существуют специальные образовательные и социальные учреждения. К ним относятся дома ребенка, детские дома, школы-интернаты, социально-реабилитационные центры помощи детям, социальные приюты и др.

Следует отметить, что в реальности "чистых" отклонений, как правило, не бывает. Одно отклонение порождает другое, одна группа отклонений накладывается на другую. Социальные отклонения у ребенка обычно имеют в качестве причин и предпосылок отклонения в здоровье, психические и педагогические отклонения. Чтобы эти отклонения не приобрели хронической формы устойчивой дезадаптации ребенка, необходимо развивать в нем компенсаторные механизмы, определенные социально-психологические установки, позволяющие ему адаптироваться и интегрироваться в общество.

В федеральном законе РФ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации" введено понятие "дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации". Это понятие охватывает фактически всех детей, о которых шла речь выше: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети - жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети, оказавшиеся в экстремальных ситуациях; дети - жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети из малоимущих семей; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Для работы со всеми этими категориями детей большое значение имеет "пограничная зона" между нормой и отклонением. Так, если говорить о социальных отклонениях, то между нормальным типом поведения и отклоняющимся, отмеченным такими чертами как безволие, чрезмерная активность, гнев и страх, резко выраженная внушаемость и др., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от нормы к отклонению. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между естественным проявлением характера ребенка и отклонениями в нем.

Таким образом, с одной стороны, работа должна быть направлена на профилактику отклонений, с другой - на реабилитацию детей, в развитии которых установлены те или иные отклонения. Это очень важная и большая работа: как помочь детям, "выпавшим из социальной колеи", вернуться в общество; кто окажет им профессиональную помощь.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляков В.В. Сиротские детские учреждения России. Москва. 1993.
2. Заводилкина О.В. Формы призрения детей, нуждающихся в социальной помощи. // Актуальные проблемы современного детства. Москва. 1993.
3. Иващенко Г.М., Плоткин М.М., Ширинский В.И. Содержание и организация социально-педагогической работы в учреждениях социальной реабилитации детей и подростков. Москва. 1994.
4. Лапин Ю.В. Конвенция о правах ребенка и реальности детства в современной России. // Актуальные проблемы современного детства. Москва. 1993.

5. Лиханов А.А. Возвысим голос и дела. // Актуальные проблемы современного детства. Москва. 1993.
6. О положении детей в Российской Федерации. // Государственный доклад. 1994г. Москва. 1995.
7. Педагогическая энциклопедия. Т.1. Москва. 1964.
8. Социальная педагогика. // Курс лекций. // Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000.

СОДЕРЖАНИЕ

Программа выступлений на Международной научно-практической конференции «психология этнокультурного образования»	3
--	----------

РАЗДЕЛ 1. Этнокультурное образование в условиях двухуровневой модели обучения в высшей школе

<i>Бекмухамедов Б.М.</i> Психология воспитания традиционного импровизатора в этнокультурной среде.....	16
<i>Григорьева С.И.</i> Семья как детерминирующая система развития личности.....	19
<i>Густова Е.А.</i> Личностно-профессиональная компетентность социального работника в монокультурной среде.....	21
<i>Дейниченко Л.Б.</i> Динамика представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа семейного развития.....	24
<i>Демьянова А.В.</i> Исследование потребности в общении у подростков сельских и городских семей.....	33
<i>Колесник Н.Т.</i> К проблеме этнокультурного образования в системе дополнительного образования современного вуза.....	36
<i>Мутасов Р.Ю.</i> К вопросу о проблеме самоопределения в условиях мультикультурной среды.....	40
<i>Назын-оол М.В.</i> Психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития младших школьников с учетом этнокультурных особенностей (на примере Республики Тыва).....	44
<i>Резванцева М.О.</i> Психодиагностика преобладающего типа оценивания старшеклассников.....	48
<i>Рябова М.С.</i> Кросскультурный анализ характеристик совладания и синдрома эмоционального выгорания педагогов г.Ташкента и г.Москвы.....	53
<i>Сорокоумова Е.А., Цынцарь А. Л.</i> , Психологические проблемы исследования «дистантных семей».....	57
<i>Филатова А.Ф., Пащенко Н.А.</i> Психолого-педагогические и этнокультурные аспекты сотрудничества вузов России и Казахстана.....	62
<i>Чумичёва И.В.</i> Проблема становления отношения к оценке успеваемости у подростков разных этнических групп.....	64
<i>Шиндаулова Р. Б.</i> Некоторые особенности психолого-этнокультурологического аспекта ноогуманистической педагогики.....	68
<i>Целикова М.Я.</i> Влияние типов семьи на формирование самооценки подростков и юношей.....	72

РАЗДЕЛ 2. Межличностные отношения в этнокультурной среде

<i>Беспалова Н.Р.</i> Исследование отношения родителей - представителей русскоязычного этноса к качеству образования и воспитания в дошкольном образовательном учреждении.....	75
<i>Борисова Е.Л.</i> Ценности современных руководителей.....	79
<i>Дмитриева Н.А.</i> Исследование социометрического статуса и ценностных ориентаций кадетов Омского кадетского корпуса в этнокультурной среде.....	81
<i>Евенко С.Л.</i> Влияние гендерных особенностей студентов российских ВУЗов на	

качество обучения в полиэтнической среде.....	85
<i>Зотова Л.Э.</i> Психологические детерминанты агрессивного поведения старшекласников в монокультурной образовательной среде.....	87
<i>Карнаух Н.С.</i> Организация научной деятельности студентов и аспирантов в вузе как инструмент повышения мотивации студентов и аспирантов к занятиям научной деятельностью.....	90
<i>Краева М.Ю.</i> Роль профессиональной рефлексии в деятельности педагога высшей школы.....	94
<i>Непочатых Е.П.</i> Особенности подготовки студентов к межкультурному взаимодействию.....	97
<i>Орлова О.В.</i> Практическая психология в школах России и Великобритании: опыт, тенденции, перспективы развития.....	100
<i>Пронин Т.Ю.</i> Психологические особенности молодёжи, увлечённой КВН.....	106
<i>Резванцева М.О.</i> Исследование социальной структуры оценивания.....	113
<i>Стрелков А.О.</i> Особенности этнического самосознания русских, африканских и казахских студентов.....	118
<i>Уркина А.А.</i> Реклама как фактор психологического воздействия на потребительское поведение студентов современных российских вузов.....	122
<i>Чугунова Е.С.</i> Психологические особенности лидерства студенческого актива.....	126
<i>Шульга Т.И.</i> Межличностные отношения детей-сирот и семей в этнокультурной среде.....	129

РАЗДЕЛ 3. Подготовка специалистов к проектной деятельности в области этнокультурного образования

<i>Булгаков А.В.</i> Психология этнокультурного образования: теоретические, организационные и методические проблемы.....	134
<i>Волков Б.С., Садомова Н.Е.</i> Рефлексивные действия воспитателя при решении проблемных ситуаций.....	141
<i>Дедов Н.П.</i> Этноспецифические особенности реадaptации российских студентов....	145
<i>Киселева Е.А.</i> Сохранение этнической идентичности национальных меньшинств через систему этнокультурного образования.....	148
<i>Климова Е.М.</i> Кросс-культурный анализ стратегий выбора в контексте проектной деятельности.....	151
<i>Носс И.Н.</i> Перспективы проективных технологий в процессе личностно-профессиональной экспертизы кадров.....	154
<i>Орлова Е.А.</i> Теоретические подходы к проблеме этнокультурного образования.....	163
<i>Садомова Н.Е.</i> Развитие психолого-педагогической компетентности родителей, имеющих детей раннего возраста.....	166
<i>Сечко А.В.</i> Психологические условия успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду.....	168
<i>Щукина О.Э.</i> Групповые формы работы по формированию у старших подростков психологической готовности к выбору профиля обучения.....	171

РАЗДЕЛ 4. Клиент-центрированный подход в решении проблем самоидентификации представителей этнических групп

<i>Ли Роберт</i> Empathy is not Sympathy.....	176
<i>Богатырева М.Б., Кириллова А.В.</i> Снижение высокого уровня тревожности у детей	

5 - 6 лет методом семейного консультирования.....	178
<i>Давыдова И.В.</i> Влияние конфликтных супружеских отношений на формирование родительского поведения.....	182
<i>Жмурин И.Е.</i> Современные возможности отечественных исследований психотерапевтического процесса и отношений его участников.....	185
<i>Кузовкин В.В., Медведева Е.С.</i> Групповая клиентоцентрированная психотерапия как средство преодоления тревожности у людей с пищевой зависимостью.....	188
<i>Манахов С.В., Иванов С.Г.</i> Особенности психопрофилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних.....	197
<i>Митасова Е.В., Валеулова Н.</i> Взаимосвязь уровня агрессивности подростков и типа детско - родительских отношений в социально благополучных и социально неблагополучных семьях.....	202
<i>Ночевкина А.И.</i> Некоторые аспекты опыта прохождения научно-исследовательской практики в рамках магистерской подготовки по научной специальности «Психологическое консультирование».....	209
<i>Стрельцова О.В.</i> Психологические механизмы эффективности танцевально-двигательной терапии.....	212
<i>Тролле Д.А.</i> Азиато-Американская психологическая Ассоциация: проблемы этнического меньшинства и способы их решения.....	216
<i>Филипенкова М.С.</i> Эмоциональное выгорание у психологов-консультантов на телефоне экстренной психологической помощи.....	220

РАЗДЕЛ 5. Развитие социального образования в рамках болонского процесса

<i>Большедонова Н.С.</i> Значение педагогических идей испанского гуманиста - философа Хуана Луиса Вивеса для современности.....	223
<i>Донцова О.С.</i> Проблемы взаимодействия педагогов с родителями в общеобразовательной школе.....	225
<i>Коренева М.Р.</i> Профессиональное обучение студентов в условиях модернизации российского образования.....	228
<i>Лотыш А.В.</i> Воспитание детей-сирот на примере Елизаветинской женской гимназии 1880-1917 гг.....	232
<i>Медведева И.Н.</i> Формирование филантропизма, как направления философии и педагогики в Германии второй половины 18 века.....	235
<i>Онищенко Е.В.</i> Формирование гражданского общества в современной России.....	240
<i>Петрикова Н.Н., Цветкова В.Е.</i> Подготовка конкурентоспособного социального педагога в условиях бакалавриата.....	245
<i>Радионова Т.И.</i> Проектная деятельность социально-гуманитарного направления, как условие эффективности формирования гражданской позиции студентов колледжа.....	247
<i>Рачковская Н.А.</i> Эмоции человека в педагогическом взаимодействии: этнокультурный аспект.....	252
<i>Рябкова Н.Г.</i> Развитие научного потенциала аспиранта в условиях научно - методологического семинара.....	258
<i>Сморчкова В.П.</i> Эстетический компонент подготовки будущих социальных работников.....	264
<i>Танвель И.В.</i> Актуализация профессионально-этической культуры будущего социального педагога в процессе прохождения практики: институциональный аспект.....	267
<i>Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г.</i> Предметная область социальной	

работы в контексте образовательного пространства: опыт реализации международного проекта Темпус «Tuning Russia».....	272
<i>Хорошко Л.В.</i> Научно-методические основы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.....	279
<i>Цветкова В.Е.</i> Темпоральность личностного образа учителя в контексте модернизаций: историко-педагогический аспект.....	282
<i>Червякова И.С.</i> Программа становления гражданской позиции младших подростков в воспитательной системе школы.....	288
<i>Яковлева Л.С.</i> Дети как объект социального призрения в современной России.....	291