ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ВЫПУСК 11

Уфа
Омега сайнс
2016

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:
1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.
2. О.А. Козырева, к.п.н., доц.

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. Г.А. Овакимяна] . - Уфа: Омега сайнс, 2016. – 206 с.

ISBN 978-5-906845-75-7

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906845-75-7

© ООО «Омега санйс», 2016
©Коллектив авторов, 2016

УДК37

Л.М.Андрюхина,
д - р философск. н., проф.,
кафедра профессиональной педагогики
ФГАОУ ВО РГППУ,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ: 80 - 90 - е ГОДЫ XX ВЕКА

Аннотация: предметом исследования является развитие пространств и форм взаимовлияния философии и образования в Уральском регионе и роль Уральской философской школы в этом процессе в 80 - 90 - е годы XX века. В центре внимания вопросы концептуального развития философии образования, формы ее институционализации, становление и развитие исследовательских программ и образовательных практик, формирование философских оснований региональной образовательной политики.

Ключевые слова: философия образования, философско - образовательные проекты, исследовательские программы, образовательные практики, институционализация философии образования в Уральском регионе.

Виталий Куренной в статье «Философия и образование» писал: «если обратить внимание на само присутствие темы образования в горизонте проблематики отечественной философии (речь идет не только о советской, но и дореволюционной философии), то обнаружится, что эта тема здесь фактически не присутствует как таковая (за отдельными редкими исключениями, как творчество С. Гессена)… Эта ситуация особенно поразительна, если сравнить ее, например, с положением дел в немецкой или англо - американской философии. Без большого преувеличения можно сказать, что нет практически ни одного немецкого мыслителя, который бы так или иначе не затрагивал проблему образования …, инициируя целые направления в педагогике… поразительна та индифферентность, с которой русская философская культура относится к этим идеям, тогда как даже более молодая американская философская мысль была занята постоянной адаптацией философских идей к образовательным целям»[9]. И в той же статье,

написанной в 2002 году, он отмечал все еще недостаточную заявленность философии в публичном пространстве обсуждения проблем образования. О развитии в целом пространств и форм взаимовлияния философии и образования в Уральском регионе и о роли Уральской философской школы в этом процессе в 80 - 90 - е годы XX века и хотелось бы поразмышлять в предлагаемой публикации.

Наш курс стал пятым выпуском тогда молодого и набирающего силу философского факультета УрГУ. В 1974 году мы получили дипломы в подтверждение того, что мы теперь философы и даже преподаватели философии и обществознания. Однако реализовать себя в системе регионального образования (тогда еще и понятия такого не было) философы могли фактически только, преподавая в вузе или техникуме философские дисциплины. В школу философы не стремились – это было не престижно. Да в школе в те годы для философа и места не находилось. Обществознание преподавали выпускники исторического факультета, в дополнение к часам истории. Но дело даже не в этом. Ментальное пространство образования тогда было закрыто для интеллектуальной рефлексии не только идеологической оболочкой марксизма – ленинизма и партийным контролем, но главным образом в силу своего ведомственного характера. Это было другое ведомство, в котором царили свои правила и установления, и философы в этом ведомстве были неуместны. Вот как описывает ситуацию в школе тех времен заслуженный учитель России Ольга Викторовна Русакова, ставшая в годы перестройки заместителем директора школы по научной работе и активным организатором инновационных процессов: «Школа *(речь идет о школе №1 г. Серова – Л.А.)* открылась в 1974 году – во время расцвета административно - командной системы, разгула так называемой «процентомании», жесточайшей регламентации всей школьной жизни. До темной ночи, в свое свободное время сидели с неуспевающими, на четвертной отчет к завучу даже не заходили, если в классе было 2 - 3 неуспевающих. «Идите дорабатывайте», - был приказ, и мы «дорабатывали». Жесткая регламентация царила и в методике – не дай бог отойти от нее. Завучи скрупулезно вычисляли по записи в журнале, сколько уроков потрачено на какую тему, и если находили несоответствие с программой, то учитель должен был отвечать за это. Работа с педколлективом состояла из сплошных совещаний, собраний, обязательных для посещения всеми, что выливалось в большую перегрузку учителей. На курсах повышения квалификации диктовали формулировки триединой цели урока и давали образцы записи темы урока в классных журналах (только так, а не иначе). Словом, школа в полной мере

оправдывала свое название «средняя»: при подведении итогов соревнования между классами выводили «средний балл» успеваемости, посещаемости уроков и внеклассных мероприятий, существовал средний показатель занятости в кружках и секциях, процент успеваемости и качества знаний (оценок «4» и «5») и другие «средние» показатели»[8,с.235].

И это только одно из описаний ситуации в школьном образовании, о которой мы в последующем получили представление и в еще более жестких формулировках, как в трудах Ш.А.Амонашвили («бездетная педагогика») и педагогов - новаторов, так особенно в первых перестроечных проектах реформирования школы («школа - режимное учреждение», «закрытая школа» и т.д.). Надо сказать, что учитель школы воспринимался многими в то время как человек предельно консервативный, культурно ограниченный, ждущий указаний сверху и нуждающийся в постоянном методическом инструктаже (даже институты, работавшие с учителями, были названы институтами усовершенствования?! учителей). Конечно, в критических оценках школы в то время был и перебор, если всю критику собрать воедино, то неизбежно возникал вопрос – а как же тогда многим из нас так повезло, что мы успешно окончили школу и даже сохранили теплые воспоминания о школьных годах.

С другой стороны, не только пространство образования (причем не только школьного), но и мир философа в советское время тоже был замкнут. Это предметные и тематические границы официального философствования. Можно было погрузиться в толкование историко - философских текстов (но даже из классических текстов доступны были далеко не все), работать в области философии науки, либо заниматься эквилибристикой философских категорий, развивая диалектическую логику, онтологию и теорию познания (что, как известно, считалось единым). И все это была работа с текстами. Не лучше дело обстояло с этикой и эстетикой. Счастливчиками считались те, кому удавалось попасть на стажировку за рубеж, особенно в капиталистические страны. Там удавалось не только познакомиться с недоступными в СССР текстами зарубежных буржуазных философов (конечно с целью последующей их критики), но и многое узнать о иных формах бытия, в том числе, философии и философов. Нельзя забывать, что все, что выходило из - под пера философов в СССР, служило либо идеологическим целям (борьбе с «ловцами неокрепших душ»), либо обеспечению процесса преподавания философии. Философская деятельность практически не имела точек и пространств соприкосновения с реальной жизнью,

вследствие чего в одном из философских трудов (А. В. Потемкин, 1973,1980) она была обозначена как «диатрибическая философия», то есть школярски - академическая, черпающая свои проблемы в основном из самого процесса преподавания философии.

Таким образом, в 70 - е годы XX века в России еще даже не провиделись те пространства, в которых философия и образование могли бы плодотворно взаимодействовать. Конечно, в отечественной философии XX века были философские концепции образования. Мы имеем в виду исследования Э. В. Ильенкова, ставшие основанием модели развивающего обучения В. В. Давыдова, методологическая программа Г.П.Щедровицкого. Однако они стали предметом всеобщего интереса гораздо позднее, уже в период перестройки, долгое время, оставаясь своего рода экзотическими изысканиями, как бы сегодня сказали, философской элиты.

Конец восьмидесятых – начало девяностых годов – это время перестройки, активных изменений в образовании, которые охватили всю систему, вовлекали и касались буквально каждого. Менялось все - школа из «закрытого авторитарного учреждения» превращалась в «школу развивающую и развивающуюся». Школы обретали свое лицо, вводя вариативные курсы (тогда их называли альтернативными), заявляя свои программы, объявляя себя экспериментальными площадками, открывая творческие лаборатории, педагогические мастерские и др. Учителя, словно выйдя из гипноза застойной авторитарной педагогики, с огромным интересом искали и впитывали все новое, будь то философия науки, гуманистическая педагогика или философская антропология, экология и политика, новые педагогические технологии, экономика и социология управления и др. Менялось отношение учителя и ученика, активные преобразования шли в содержании образования. Принципиальным было то, что само обновление не могло, как это было раньше, преподноситься в виде готовых решений и инструкций, разработанных где - то в центре программ и учебников. Логика и механизм государственного заказа ушли в прошлое. Впервые стало очевидным, что только цель развития учащегося, его готовность к новым условиям могут стать главной ценностью и ориентиром обновления содержания образования и всей работы школы. Осмысление, понимание и признание педагогом, чиновниками, родителями, самими учащимися, местным сообществом и всем российским миром этого личностно - центрированного характера образования стало основой новой идеологии его развития. Но когда центром становится личность каждого ученика, и таких центров столько – сколько учащихся, то и педагоги не могут воспитывать и обучать

единообразно по всей стране по команде из единого центра. Авторская школа, авторская учебная программа, авторская система обучения – это явление, ставшее в то время массовым (и, к сожалению, ушедшее сейчас), обозначило выход педагогов из безликой анонимности и обретение ими субъектности, а, по сути, возвращение к великой миссии Учителя, соединяющего мудрость, поиск новых путей и великую ответственность за каждый свой шаг и за каждого ученика. Авторские уроки, ставших известными всей стране учителей, впервые транслируют в это время по телевидению (опять же почему - то этого нет сейчас). Помню, какой огромный интерес вызывали «телевизионные уроки» Шаталова, Ильина, Амонашвили и других учителей – новаторов, которых оказалось немало. Свердловское телевидение транслировало уроки В.В.Нестерова, проводившиеся им в большом зале «Космоса».

Изменения идут и в философской деятельности. Становятся доступными современные зарубежные источники, переводится огромное количество философских текстов. Но самое важное в 1995 году выходят в свет материалы «круглого стола» «Философия образования: состояние, проблемы и перспективы» (Вопросы философии. 1995. № 11). Это не только первое употребление термина «философия образования» в положительном смысле, но и первая попытка в России обрисовать круг проблем новой исследовательской области. В 1997 году в журнале «Высшее образование в России» (1997, № 3) печатается статья Н. Алексеева, И. Семенова, В. Швырева «Философия образования», и в том же журнале — обзор И. Задорожнюка «Философия образования сегодня» (1997, № 2). По всей стране начинают открываться Центры по философии образования. Такой Центр открывается и на Урале в Уральском государственном педагогическом университете под руководством доктора философских наук Л.А.Беляевой. В Российской академии образования формируется отделение философии образования и теоретической педагогики.

В Уральском регионе, как и по всей стране, начинают активно развиваться различные формы взаимодействия философов и педагогов. Этому послужило и то, что в стандарт высшего педагогического образования вводится курс «Философия и история образования». Особую роль сыграли активно формировавшиеся по всей стране общественные академии наук. Одной из общественных академий, существующей с ноября 1993 г. стала Российская Академия социальных наук. Академия создавалась как центр профессиональной консолидации ученых, работающих в области общественных наук, обществоведов независимо от их политических взглядов, идеологических симпатий и антипатий и

действительно ее открытие способствовало росту профессиональной солидарности и доверия во взаимодействии со специалистами Российской академии наук, с учеными разных стран. Уральское отделение академии возглавила доктор социологических наук Людмила Яковлевна Рубина, человек, высокий авторитет которого, организаторский талант, жизненная мудрость и открытость новому, позволили вовлечь в работу академии широкий круг философов, социологов, педагогов. Сотрудничество членов академии стало основой формирования и продвижения научно - образовательных проектов, поддержкой многих научных исследований и практических начинаний, главной опорой которых было взаимопонимание и взаимодополнительность.

Изменяются отношения вуза и школы. Преподаватели высшей школы, отбросив традиционный вузовский снобизм, начинают разрабатывать и читать в школах элективные курсы, берутся за научное руководство экспериментальными программами, активно сотрудничают с творческими педагогическими коллективами учителей. Творческая, поисковая атмосфера школ притягивала вузовских ученых, которым более консервативная вузовская система в то время не давала возможности реализовать новые идеи и подходы в образовании.

Шли изменения и в управлении образованием. При главном управлении народного образования Свердловского облисполкома был создан отдел организации социально - педагогических экспериментов. Отделу удалось собрать вокруг себя наиболее инициативных ученых, преподавателей вузов, педагогов и руководителей образовательных учреждений. Проводились конкурсы образовательных инициатив, конференции, мастерские. Регулярной стала работа семинара, объединившая тогда инициаторов первых экспериментальных площадок города и области. И надо сказать, что философы, выпускники философского факультета УрГУ во всех этих начинаниях занимали лидерские позиции.

В этих, тогда часто стихийно разворачивавшихся процессах обновления, главным открытием стало то, что философия может выйти за рамки внутривузовского существования и стать одним из интеллектуальных ресурсов развития образования в регионе.

Обращаясь сегодня к тому времени, понимаешь, что Свердловской области особенно повезло. Здесь еще в 1964 году был создан философский факультет (основатель факультета и Уральской философской школы – доктор философских наук, профессор М.Н.Руткевич).

И та философская культура, любовь к исследовательской деятельности, общая атмосфера сотрудничества и взаимопонимания на факультете стали базой, которая позволила многим выпускникам факультета найти и заявить себя и в новой изменившейся социальной ситуации, а свой интеллектуальный потенциал и ресурсы философской культуры обратить, в том числе, на поиск новых стратегий и путей развития образования в регионе. Так не случайно именно на кафедре истории философии философского факультета УрГУ В.Б.Куликовым защищается докторская диссертация, посвященная вопросам педагогической антропологии. А изданная им монография «Педагогическая антропология» стала фактически первой в стране философской работой, знакомящей с зарубежной педагогической антропологией. Философская антропология – уже тогда это было одним из ведущих научных направлений кафедры, возглавляемой профессором К.Н.Любутиным. Можно сказать, что это во многом был как - бы андеграунд кафедры истории философии, та философская страсть, которая подспудно развивалась, и только верхняя часть этого «интеллектуального айсберга» была представлена философией марксизма. На этой же кафедре защищает свою диссертацию по философской антропологии и еще целый ряд выпускников философского факультета, среди которых В.А.Андрусенко. Это позволило в Институте развития регионального образования Свердловской области открыть кафедру педагогической антропологии. На ней в 90 - е годы работали такие выпускники философского факультета как В.А.Андрусенко, В.Б.Куликов, А.Г.Кислов, М.В. Логиновских, А.И.Шарапов и др.. Образовательные программы и совместная работа кафедры с учителями Свердловской области сыграли большую роль в перестройке педагогического сознания на основаниях гуманистических ценностей. Кафедра компенсировала пробелы советского учительского образования именно в области философских представлений о человеке. Через философскую педагогическую антропологию учителя открывали для себя образы и модели гуманистически ориентированного образования. Как вспоминает А.Г.Кислов «аудитория была взрослой, мотивированной и благодарной. Поэтому работали мы с удовольствием дружной компанией разновозрастных выпускников философского факультета УрГУ». От себя добавлю, что набор на эти программы приходилось проводить чуть ли не на конкурсной основе, они вызывали большой интерес и отклик в учительской среде.

Открытость образовательного пространства способствовала в свою очередь росту его многообразия. В России и в Уральском регионе стали осуществляться образовательные

проекты, давно утвердившиеся и зарекомендовавшие себя за рубежом, это школы Монтессори, Вальдорфской педагогики, школа «Завтрашнего дня» Ховарда, проект М.Липмана «Философия для детей» и др. Эти зарубежные образовательные практики тогда впервые продемонстрировали тот факт, что в основе каждого их этих и многих других образовательных проектов лежат именно философские концепции образования, разрабатывавшиеся часто целыми коллективами в течение многих лет. На это обращается внимание в уже появлявшихся тогда философских публикациях, посвященных проблемам образования. Так в одном из сборников читаем « …реформаторская педагогика Монтессори и Штайнера, Френе и Петерсена, отличается от нашей не только на уровне методики, и даже не программным содержанием. Эти различия поверхностны, они видны невооруженным глазом, но, тем не менее, они все - таки вторичны. Фундаментальная разница в целостном образе, общей философии образования. И то, что на Западе вырабатывалось десятилетиями, некоторые из нас пытаются осуществить за немногие месяцы. Зачастую забывается, что «другая педагогика» – это, прежде всего, другое понимание человека и общества как среды его развития, другая концепция собственно педагогического процесса» [13, с.9 - 11], нужно еще добавить, что это совершенно другой учитель и другая подготовка учителей.

Благодаря Маргарите Николаевне Дудиной (заметим, что она не философ, а историк, сегодня доктор педагогических наук, профессор УрФУ) в Свердловской области уже в конце 80 - х годов успешно стал реализовываться проект Метью Липмана «Философия для детей». Перечитывая труды Маргариты Николаевны, видишь еще более отчетливо, что она философ по призванию. Этот проект стал основой глубинного переосмысления периода школьного детства и потенциала ребенка. Сама возможность детского философствования воспринималась далеко неоднозначно. М.Н.Дудина познакомилась с программой М.Липмана сначала заочно, а потом на двух семинарах, в Москве и в Монтклере (Нью - Джерси, США) и имела возможность непосредственного общения с Метью Липманом и его сотрудниками по Институту развития философского образования детей. Она привезла весь комплект учебно - методического обеспечения программы (на английском языке), переводила его на русский язык, занималась организацией издания этого комплекта и посвятила больше десяти лет своей жизни его реализации и консультационной поддержке учителей. Итоги этой подвижнической работы (а главные итоги для педагога – это результаты и достижения учащихся, это расширение круга учителей - сподвижников),

обобщены Маргаритой Николаевной в интереснейшей книге «Философская пропедевтика или философии все возрасты покорны»[6]. Мне лично довелось в одной из школ города Екатеринбурга вести занятия по этой программе в первом и втором классах начальной школы. Это было время открытий и постоянного удивления тем, насколько изменение философии и методологии обучения позволяет раскрыться детям. Главное что мы увидели в этой программе – это то, что здесь нет преподавания философии как философского знания, философия становится средством развития личности, логики, культуры мышления и средством постижения ребенком фундаментальных этических ценностей, ведь философские вопросы укоренены в самой жизни, начиная с детства.

Сегодня эстафета в реализации проекта подхвачена коллективом под руководством Н.С.Юлиной. Н.С. Юлина подчеркивает, что программа Липмана теоретически и практически выверена, поэтому нужно создавать необходимую инфраструктуру для ее освоения, распространения и творческого развития. «Это не очередная «философская игра», это – очень серьезное гражданское дело», - пишет Н.С. Юлина [6,с 42]. На втором Российском философском конгрессе «XXI век. Будущее России в философском измерении», проходившем в Екатеринбурге (1999 г.) уже и российскими философами были представлены авторские курсы: «Я в мире философии» (для учащихся 5 - 11 классов, М.Н.Фоминой, Чита); «Начала мудрости: человек, мир и его мышление» (книга для чтения и изучения в младших классах общеобразовательных школ, гимназий и лицеев) В.П. Лукьянина и С.Г.Георгиева (философский факультет УрГУ), Екатеринбург; «Эстетика и история кинематографа» (для старшеклассников) В.Л.Круткина (выпускник философского факультета УрГУ), Ижевск; а также программа «Философия для детей» М.Липмана, Нью - Джерси, США к тому времени уже адаптированная и изданная М.Н Дудиной.

Может создаться впечатление, что главной заботой философов было продвижение преподавания философии в школы. Но это было только одним из новых открывшихся направлений деятельности. Главным стало осуществление новых смыслов философской деятельности, что концентрированно было обозначено С.И.Гессеном, - «педагогика как прикладная философия». Обновляющая, поднимающая на новый уровень педагогическое сознание и педагогическую деятельность, функция философии особенно стала очевидна в другом проекте, в который активно включились педагогические коллективы Свердловской области. Это гуманитарный образовательный проект «Образ и мысль», в который Свердловская область включилась в 1999 году. Программа «Образ и мысль» была

разработана специалистами С. - Петербургского университета педагогического мастерства при участии специалистов Русского музея и Эрмитажа на основе предложенных педагогами Музея современного искусства в Нью - Йорке (группа «Development Through Art» – «Развитие через искусство») «Стратегий визуального мышления» – «Visual Thinking Strategies» («VTS»). «VTS» претерпели существенную переработку, предпринятую специалистами г. С. - Петербурга с целью их адаптации к условиям и традициям отечественной школы, но в то же время ими была сохранена методология и педагогическая технология, составившие основу и специфику «VTS». «Образ и мысль» в настоящее время имеет достаточное научно - методическое обеспечение. Опять же нужно сказать, что в основе этого проекта философская концепция визуального мышления широко известного во всем мире американского философа и психолога Рудольфа Арнхейма. Работу над проектом возглавил Институт развития регионального образования, руководителем слаженной команды проекта (Н.Б.Мельник, И.В.Семенина, Е.В.Плотникова, И.В.Загородских, О.К.Пичугина и др.) стал А.Г.Кислов.

Цель программы – содействовать развитию способности детей к глубокому, личностному восприятию художественных ценностей, установлению собственной, естественной системы связей с искусством, которая будет служить основой для их дальнейшего развития. Стимулом такого развития служат произведения изобразительного искусства всех времен и народов. Дети самостоятельно, без вмешательства авторитетного (а часто и авторитарного) мнения взрослых рассматривают произведения, высказывают свои наблюдения и, в меру своих возможностей, приближаются к постижению их многогранного содержания[5, с. 4].

Уникальным педагогическим инструментом общения начинающего зрителя с искусством выступает особым образом организованная групповая дискуссия. Программа позволяет комплексно решать стоящую перед современной школой задачу создания условий для развития качеств личности, способной жить в демократическом, открытом обществе, таких как независимость и креативность мышления, способность к саморазвитию, к ответственности, к уважению собственного и чужого мнения, к собственной и чужой свободе, умения аргументировать и слышать аргументы.

Программа строится на использовании широкого диапазона произведений мирового изобразительного искусства. Петербургские специалисты значительно увеличили долю произведений отечественных авторов в видеоряде программы, а также предусмотрели

заметное место произведениям изобразительного искусства из местных экспозиций. В видеоряде программы «Образ и мысль» не менее пятой части произведений – из Музея изобразительных искусств г. Екатеринбурга, знакомство с которыми осуществляется как непосредственно, так и посредством слайдов.

Большую роль в эстетическом и художественном росте начинающих зрителей играет обнаружение ими грандиозной дистанции между репродукцией и оригиналом. Благоговейное отношение к музею как собранию подлинных произведений «живого» искусства возникает уже во время первого его посещения детьми и не снижается даже после привыкания к его посещениям как части их жизни. Общение с искусством в подлинных его произведениях становится благодаря воздействию программы «Образ и мысль» нормой и потребностью жизни детей (и учителей). В ней заложены механизмы, позволяющие зародить и укрепить интерес начинающего зрителя к произведениям изобразительного искусства, подготовив, таким образом, детей к другим урокам, осмысленному посещению других музеев и восприятию игр, бесед, лекций.

Важным эффектом программы является ее воздействие на личность педагога и организацию учебного процесса в целом. Общеизвестно, что стереотипы мышления, отсутствие глубоко укорененных демократических традиций в преподавании, нередко низкий уровень общей культуры массового учителя являются существенным тормозом демократического преображения, как школы, так и общества в целом. Метод работы с искусством, применяемый в программе, позволяет изменить стиль отношений: учитель перестает быть носителем «истины» - лектором, мэтром и ментором, а это расшатывает авторитаристскую педагогическую парадигму.

Кроме этого важного организационно - педагогического воздействия, программа дает толчок эстетическому развитию не только детей, но и самих учителей. Она доступна, технологична и не требует специальной искусствоведческой подготовки. Немаловажным достоинством программы является возможность вовлечения родителей обучаемых по ней детей, часто почти безнадежно далеких от изобразительного искусства, в совместное общение с искусством, в том числе в общение непосредственное – на экспозициях музеев и выставках.

Программа «Образ и мысль» вызвала большой интерес у педагогов тех школ, где приступили к ее внедрению, в основном это города Екатеринбург, Ревда, Заречный.

Реализация проекта «Внедрение программы «Образ и мысль» в Свердловской области» сопровождалась полномасштабным психолого - педагогическим мониторингом, обеспеченным инструментарием, разработанным как специалистами С. - Петербурга, так и специалистами ИРРО с активным вовлечением педагогов - участников эксперимента.

Деятельность в проекте стимулировала научные исследования. Это один из проектов Свердловской области, который отличается тем, что представлен в большом массиве научных публикаций (см., напр.: *Кислов А.Г* Образование в нетоталитарном смысле // Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Вып. 6. СПб., 2000. С. 93–103; *Кислов А.Г.* Педагогика прикосновений // Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Вып. 8. СПб., 2001. С. 50–58; *Кислов А.Г.* «Образ и мысль»: методология и методика образного мышления // Социально - гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические проблемы: Материалы науч. - практ. конф. Екатеринбург, 2000. С. 104 - 107; *Кислов А.Г., Мельник Н.Б.* «Образ и мысль» в Уральском регионе // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. науч. - практ. конф. Екатеринбург, 2000. С. 117–119; *Кислов А.Г., Мельник Н.Б., Сыманюк Э.Э.* «Образ и мысль»: методология и методика развития визуального мышления // Человек в современном обществе: социальная ориентированность образования: По материалам обл. пед. чтений. Краснотурьинск, 2000. С. 90–93; *Кислов А.Г., Мельник Н.Б.* Образование педагогов - участников экспериментального проекта «Образ и мысль» (уральский опыт) // Образование взрослых – ключ к XXI веку: Материалы межрегион. науч. - практ. конф. Екатеринбург, 2001. С. 165–168; *Загородских И.В., Кислов А.Г., Мельник Н.Б.* О реализации экспериментального образовательного проекта «Внедрение программы «Образ и мысль» в Свердл. обл.» // Человек в мире культуры: Материалы Всерос. науч. - практ. конф. Екатеринбург, 25 апреля 2003 г. Екатеринбург: Изд - во Урал. гос. педагогич. ун - та, 2003. С. 118–126; *Кислов А.Г., Плотникова Е.В.* Опыт подготовки педагогов - фасилитаторов в условиях реализации образовательного проекта «Образ и мысль» // Синтез искусств и ремесел в художественном образовании: Материалы Всерос. науч. - практ. конф. 12–13.03.2007 / Под ред. А.С. Максяшина. Екатеринбург: Изд - во Рос. гос. проф. - пед. ун - та, 2007. С. 109–115).

В 2002 году А.Г.Кислов защищает в философском Совете УрГУ докторскую диссертацию "Оправдание детства как феномен культуры: философский анализ", В этой работе не только в поле философского анализа впервые в России вводится новая область

(детство), но сформирована исследовательская программа - уникальный философский ресурс дальнейшего развития образования. Через некоторое время под руководством А.Г.Кислова другой член команды проекта Е.В.Плотникова в том же совете защищает кандидатскую диссертацию по философии "Социокультурное программирование человека: философский анализ".

Итоги деятельности в проекте за пять лет были подведены на круглом столе, прошедшем в Уральском отделении Российской академии образования и опубликованы в сборнике «Гуманитарный проект «Образ и мысль»: опыт реализации в Свердловской области (сборник материалов круглого стола Екатеринбург, 2006).

В ходе реализации подобных проектов меня и моих коллег не оставляла мысль – почему изначально в США, а не у нас в России это стало возможным. И ведь до сих пор в нашей российской ситуации подобная практика фактически трудно реализуема. Казалось бы, организационный механизм, работающий в США, достаточно прост – есть мыслящий философ (а у нас в России их немало), вокруг него собирается коллектив (это и учителя и представители других наук), создается лаборатория (даже институт, сразу понимаешь, что у нас создать, например, как у М.Липмана - Институт развития философского образования детей - практически нереально), разрабатывается программа, апробируется, обеспечивается солидным учебно - методическим комплектом (аналогов подобного рода комплектов у нас в России до сих пор нет), ведется постоянная работа по совершенствованию и развитию программы (и уже не один десяток лет). Во всем этом процессе нас, прежде всего, поражают устойчивость, стабильность, воспроизводимость, и, наконец, широкая представленность по всему миру (это уже интеллектуальный капитал страны), чего так не хватает нашим начинаниям, которые в силу многих причин часто не выдерживают и трех лет. Проект «Образ и мысль», который сформировался позже, в конце 90 - х годов во многом уже обрел необходимую инфраструктуру, был поддержан органами управления образованием, осуществлялся под эгидой Института развития регионального образования. Это только подтверждает, что в образовании можно что - то достичь, если удается выстроить пространство сотрудничества, партнерских отношений, поддерживающих творческую команду проекта, что по существу и является признаком развитого гражданского общества. Но, тем не менее, когда в силу разных причин административная поддержка ослабевает, тот или иной инновационный проект неизбежно оказывается в зоне риска, и неизбежно «сходит на нет».

В 2004 году выходит из печати монография А.П. Огурцова и В.В.Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век». Эта книга позволила оценить, происходящие в философии и образовании России процессы в мировом контексте, в соотнесении с историей зарубежных философских концепций образования в различных направлениях и течениях мысли XX века, широкая панорама которых представлена в книге: от аналитической философии до критического рационализма, от гуманитарной педагогики до постмодернизма и педагогической антропологии.

«Вступление цивилизации в новый этап своего развития — этап «информационного общества», - пишут А.П. Огурцов и В.В.Платонов, - заставляет и философов, и педагогов задуматься над целями и содержанием образования, сформулировать новые цели и новые ценности, актуальные для современного общества. Прежний разрыв между философией и образованием, когда философия выдвигала некие глобальные проекты и умозрительные программы, а педагоги лишь принимали и конкретизировали эти проекты в своих разработках, — одна из угроз для существования европейской культуры. Одной из форм преодоления этого разрыва и является формирование новой исследовательской области, которая объединяет усилия философов, ориентирующихся на осмысление педагогической теории и практики, и педагогов, готовых воспринять принципы и методы философствования для более глубокого постижения собственной деятельности. Философия образования и является тематизацией общего поля работы философов и педагогов, рефлексией, в которой не просто осознаются, но и конструируются и новая область исследований, и новые подходы, и новые методики совместной деятельности»[14, с.5].

Ценность этой книги в том, что по - существу впервые было показано, как на основе самых различных философских направлений за рубежом постоянно формируются и реализуются совместные с педагогами исследовательские программы и проекты, направленные на развитие образования. Так, например, стремление англо - американской аналитической философии образования к концептуальному анализу стало основанием для формирования в образовании таких теорий высокого уровня, как: теория критического мышления (R.Ennis, J. McPec , S. Norris); обобщающая теория обучения (C.Macmillan, J.Garrison); методологические основы науки об образовании и образовательных исследованиях (D.Fillips); теория дето - центрированного образования (E.Callan); теория социальных и политических аспектов образования (K.Strike,J.White,R.Hesler); Философская антропология в ее самых различных вариантах дала целый веер исследовательских

программ и проектов. И так обстоит дело практически в каждом, известном нам, направлении зарубежной философии.

Отсутствие такой систематической совместной работы в России, а также знания зарубежной практики в сфере философии образования «одна из причин, как считают А.П. Огурцов и В.В.Платонов, - недостаточного развития философии образования и тех доморощенных проектов преобразования образовательной системы, которыми нередко ограничивается вся работа по философии образования в нашей стране» [14, с.30 - 31].

Обращаясь к ситуации в философии образования, как она складывалась на Урале, без всяких натяжек можно сказать, что в 80 - е годы началось выстраивание различных пространств (возможно сначала локальных) и форм взаимодействия и сотрудничества философов, педагогов теоретиков и практиков образования. Однако остается вопрос – а привело ли это взаимодействие к возникновению новых исследовательских программ, концепций, проектов и практик образования? Не обречены ли мы и здесь на модель «догоняющего» развития?

Во - первых, нужно сказать, что философское знание и сознание в принципе нельзя, как мы это сегодня все больше понимаем, делить на наше и не наше, зарубежное и отечественное философствование. Мир философии един, неестественным для философии было как раз идеологическое препарирование ее в советский период на марксистскую и буржуазную философию. Во - вторых, любой философ, где бы и в какой стране он не развивал свои взгляды вправе опираться на весь потенциал философского знания и философской культуры. При этом уникальность философствования не исчезает, если это, конечно настоящая философия. Было бы странным, если бы, например, тому же К.Марксу кто - то запретил в его времена обращаться к какому - либо идейному источнику или к какой - то философской системе. В - третьих, именно философы, как точно подметил А.В.Перцев, «прекрасно знали, что в мировой философии существует множество современных интересных идей, которые их заставляли отбрасывать с порога (так, существовало специальное постановление ЦК КПСС, в котором главными идейными врагами марксизма - ленинизма были объявлены позитивизм, экзистенциализм и неотомизм)» [15, с.3]. И именно философы начали перерабатывать «залежи» бесценной «интеллектуальной руды», чтобы обратить ее на пользу образованию. Что же из этого получилось в Уральском регионе?

Только в Свердловской области в конце 80 - х, в 90 - е годы на основе авторских подходов, в совместной деятельности философов и педагогов стали активно и почти одновременно (видимо время подошло) рождаться образовательные инициативы и проекты. Это школа вероятностного образования А.А.Лобка (1992 год), проект поликультурного (культуротворческого) образования школ «Полифорум» (1991 г.) под руководством Л.М.Андрюхиной, семейная школа (1989 г) – научный руководитель В.В.Николин, частная школа для дошкольников – «Центр гуманитарного развития «Филиппок» (1991 г.), на основе которого затем была создана известная всем сегодня гимназия «Корифей» - А.А.Бабетов и М.В.Калужская, гимназия «Оптимум», директор с 1994 по 2008 гг. – А.В.Меренков, проекты развития дополнительного образования, социальной среды развития молодежи, созданного в то время Института культурно - образовательных технологий – А.А.Снятский, А.И. Лобок и др.. Во многих новых образовательных практиках, возникавших в Екатеринбурге и Свердловской области в эти годы, принимали активное участие философы, выпускники философского факультета УрГУ.

Всех нас объединяло общее тогда стремление к преодолению различных форм отчуждения (и этот марксистский термин здесь более чем уместен) в образовании: знания от жизни, школы от культуры, личности ребенка и технологий обучения, образовательной судьбы учащего школы от его жизни и самореализации за стенами школы, в том числе и по ее окончанию, отчуждение между учителем и учеником, отчуждение родителей - от школы, и даже от своего ребенка и т.д. и т.д. Не случайно именно в основном школьное образование стало полем приложения наших усилий. Именно здесь виделось средоточие всех проблем образования. Общим для нас было и то, что моделирование будущего образования начиналось с обретения философского понимания ребенка, его субъектности, свободы и права на выбор, с убеждения в талантливости и одаренности каждого и с поиска условий, поддерживающих развитие этих удивительных и уникальных детских миров.

Концепция и практика вероятностного образования А.М.Лобка, на мой взгляд, сегодня может быть оценена как уникальный вклад в развитие образования, как интеллектуальный капитал не только Уральского региона, но страны. Это по большому счету глубокая исследовательская программа (заметим, эта уникальная образовательная практика началась с создания лаборатории вероятностного образования и на протяжении всех 15 лет деятельность экспериментальной школы была предметом творческой деятельности и

рефлексии лаборатории), это философия образования, это образовательная практика, которую, конечно, несмотря на то, что она получила отражение в целом ряде публикаций самого Александра Михайловича и его соавторов в пространстве образовательных встреч, несмотря на то, что благодаря книге Г.К.Селевко она вписана в анналы инновационных технологий современной школы (на мой взгляд, это скорее новая культура образования, хотя сам Александр Михайлович всегда с бурным возмущением реагирует на все попытки записать его в какой - то типологический ряд и привесить определяющий ярлык), не смотря на то, что она получила широкое освещение в прессе и в Интернете, - ее нужно еще осмыслять и осмыслять.

Приведу отрывок из одной из публикаций А.М.Лобка «В 1991 году в г. Екатеринбурге была создана Лаборатория вероятностного образования (ЛВО), ставившая своей целью развитие вероятностной составляющей в деятельности педагогов общеобразовательной школы. Сотрудниками лаборатории разрабатывались педагогические и психологические тренинги, которые позволили бы обыкновенному учителю общеобразовательной школы обнаружить в себе желание и способность организовывать образовательный процесс на вероятностной основе – через создание особых образовательных сред, через парадоксолизацию учебной программы и т.п. При этом важнейшей составляющей такого рода тренингов являлось моделирование открытых вероятностных ситуаций в занятиях с реальными детьми в различных общеобразовательных школах г.Екатеринбурга. Такие занятия создавали мощный импульс педагогической рефлексии и существенно продвигали сознание участников такого рода тренингов. Вместе с тем. оставался нерешенным принципиальный вопрос: а возможно ли технически – в условиях постсоветской, ультраплановой школы – построить и реализовать целостный вероятностный проект как проект развития ребенка с первого по одиннадцатый класс? Не является ли идея вероятностного образования в специфических российских условиях утопическим проектом? Как возможно встраивание этого проекта в жесткую общественную вертикаль (в том числе – вертикаль ментальности), создававшуюся на протяжении семидесятилетней социалистической истории?

Именно эти вопросы заставили сотрудников лаборатории начать системный проект вероятностного образования. В октябре 1992 года была набрана группа пяти - шестилетних детей под шапкой «подготовительного класса» на базе школы - интерната №8 г. Екатеринбурга и в течение года с этой группой велись занятия вероятностного типа – три

раза в неделю, примерно по два с половиной часа. Никакой «первый класс» при этом даже не предполагался: просто было интересно посмотреть, как будет происходит развитие детей старшего дошкольного возраста в условиях подчеркнуто непланового, вероятностного движения. Однако результаты оказались настолько неожиданными и (по предварительной оценке) значительными, что по окончании года ни у сотрудников лаборатории, ни у родителей детей практически не было сомнений: надо открывать первый класс на основе избранной вероятностной стратегии. Проблема заключалась только в том, чтобы замаскировать суть происходящего в классе от всякого рода проверяющих комиссий: ведь двигаться вероятностным образом – это значит заведомо не осваивать учебную программу соответствующего класса, а, значит, «нарушать закон». На наше счастье, и директор школы - интерната А.Л.Войтеховский, и заведующий районным управлением образования В.Ю.Козлов оказались нашими союзниками, и эксперимент был продолжен»[10].

Для меня главная идея школы вероятностного образования заключается в том удивительном открытии, что в отличие от традиционной школы можно и нужно идти не от погружения ученика в «дебри технологий» (А.В.Перцев) образовательной машины с целью отрабатывания навыков и умений с обещанием, остававшимся иллюзорным и чаще всего несбыточным, что когда - то потом, на основе полученных навыков и отработанных до автоматизма умений можно будет подняться на следующий уровень - уровень самостоятельной творческой деятельности (для которой в школе практически уже не оставалось места и времени), а, совсем наоборот, сначала дать ребенку выразить себя на пределе его творческих способностей и возможностей (конечно специально провоцируя его через создание многообразных ситуаций здесь и теперь, а это может сделать тоже только по - настоящему творческая личность), а потом (опять специальными формами работы) в этом пространстве творчества вместе с детьми выделить те технологии, которые наиболее оптимальны и эффективны, и в этом смысле правильны и нормативны. Не от нормы – к творчеству, а от творчества – к поиску и освоению нормы. Но любое творческое самопроявление как раз вариативно и вероятностно, невозможно вне событийного пространства культуры. Отсюда школа А.М.Лобка – это пространство встреч и событий, в которое, кстати, мог войти каждый со своим проектом, главным критерием доступа являлась личностная значимость и творческие результаты входящего. Так, на протяжении 10 лет самым тесным образом школа вариативного образования сотрудничала с шульмановской "Школой современного танца". Лев Шульман - педагог, который

преподает по всему миру. Это встречи с Натальей Петровной Газелериди - блестящей пианисткой, профессором консерватории, лауреатом престижных международных конкурсов, выпустившей десятки талантливейших пианистов. На базе школы существовали в разное время художественные мастерские Николая Предеина и Сергея Лаушкина. А были еще и другие - педагоги, которые проводили в пространстве ЛВО свои занятия, и они написали про свою работу свои книжки. Как правило, с предисловиями А.М.Лобка. Например, в 2005 году в Москве тиражом 3000 экземпляров была выпущена изумительная книжка "Лаборатория детской письменной речи", где основными авторами оказались Ирина Христосенко и Ольга Мягкова. Там триста пятьдесят страниц убористого текста - 26 печатных листов… А на следующий год была выпущена там же, в Москве замечательная книжка "Детский художественный перевод как средство развития и понимания ребенка" - там основным автором была Татьяна Автух, а вместе с ней опять же Ирина Христосенко и Ольга Мягкова. А еще была монография Ирины Христосенко "Психолог в вероятностном эксперименте". А еще книжка Бориса Берзона "Лаборатория вероятностного урока. Физика". А еще книжка "Лаборатория реального педагогического взросления", где соавторами выступили Ольга Мягкова, Наталья Багаутдинова и Ирина Калистратова. Это все люди, которые реализовывали в пространстве ЛВО свои проекты. «Общее у них, по словам Александра Михайловича, - пожалуй, только одно: они безумно, фантастически талантливы и безумно производительны».

Главный итог эксперимента я бы выразила перефразом слов, когда - то произнесенных А.Эйнштейном по поводу познания Вселенной «Самое удивительное заключается в том, что она все - таки познаваема!» - «Самое удивительное заключается в том, что это все - таки оказалось возможным!», и возможным благодаря несомненному таланту автора и той невероятной (для кого - то и совершенно немыслимой и неподъемной по напряженности) титанической работе на протяжении 15 лет в поле вероятного образования.

Но когда в ходе работы над этой публикацией я снова обратилась, уже с помощью Интернета, к этой образовательной практике, то открыла для себя Александра Михайловича с новой для меня стороны. Оказывается, он успел совершить три экспедиции в глубинную сельскую педагогическую Якутию и написать книгу "Алмазная земля педагогики Олонхо"(2007 г). Он исколесил около пятнадцати улусов, и посетил полторы сотни школ для того, чтобы (и я считаю, что это и есть настоящая философская работа и миссия философа) описать те интереснейшие педагогические технологии, которые

используются в школах Якутии, но, кроме того, он на протяжении 2000 - 2008 гг. работал подобным образом со школами и управлениями образования Владивостока, Анадыря, Иркутска, Усть - Илимска, Красноярска, Омска, Нового Уренгоя, Челябинска, Екатеринбурга, Перми, Ижевска, Краснодара, Москвы, Санкт - Петербурга!!! Это ли не пример серьезнейшей, увлеченной, подвижнической и результативной работы философа в культуре (все - таки Александр Михайлович – прежде всего, философ, не смотря на то, что он доктор психологических наук и только кандидат философских наук).

Отличие проекта школа «Полифорум» (научный руководитель Л.М.Андрюхина) от других образовательных практик этого периода заключалось в том, что он изначально разрабатывался как проект для большой массовой школы (где не один или два класса, а в тот период могло быть до десяти классов в параллели); он не начинался с чистого листа, когда сначала разрабатывается концепция и модель, а потом она апробируется и воплощается в создании реальной школы, - а рождался (причем каждый раз на каждом из его этапов) в совместной работе с коллективом школы, в контексте движения к «сборке», к целостному осмыслению инновационных процессов, уже осуществлявшихся в конкретном образовательном учреждении; проект имел своей целью поднять работу педагогического коллектива и всего образовательного сообщества школы на новый уровень деятельности в соответствии с устремлениями к гуманизации школы.

Меня лично всегда беспокоил вопрос – да хорошо, что открылась возможность начать свой авторский эксперимент. Но это локальная практика, возможность воспроизводства которой подтвердится или нет только через много лет. Пройдет десять и больше лет, мы подготовим на новых основаниях десяток - другой учащихся, а массовая школа, которая готовит тысячи учащихся – так и останется без изменений. Но тогда о какой гуманизации образования в целом можно говорить? Сейчас я прихожу к выводу, что в Свердловской области в то время сложилась удивительно плодотворная для развития образования ситуация: реализовывались авторские проекты и начинания, так сказать, в микропространствах лабораторий, небольших частных Центров и школ (самые эффективные из которых, затем расширяли это микропространство) и параллельно выстраивались модели инновационного развития массовых школ. При этом всегда была возможность взаимодействия, взаимообмена между этими творческими коллективами, характерной была общая атмосфера взаимоподдержки и готовности включиться в

совместную деятельность на семинарах, конференциях, тренингах, во время взаимопосещений и творческих встреч.

Перечитывая публикации по проекту «Полифорум», обнаружила, один из часто сегодня цитируемых фрагментов, который и выражает суть проекта. В школе «Полифорум» «в центре внимания оказываются не предметные знания сами по себе и не деятельность в ее абстрактных, инвариантных, воспроизводимых составляющих, а знания и деятельность, изначально погруженные в социокультурный контекст, в ситуации общения, диалога, взаимопонимания, сотрудничества, - знания и деятельность, «растущие» из личностных и индивидуально неповторимых, становящихся миров учащихся, а не предзаданные им императивно» [8,с.194]. Идея необходимости диверсификации однородного, поглощающего и нивелирующего своеобразие ребенка уже своими масштабами, пространства массовой школы, уже тогда находила воплощение в ряде авторских школ в России (например, школа Тубельского и др.), однако выстроить это пространство как различные и взаимодействующие друг с другом культурные среды (субкультуры) развития, с интеграцией целей и задач основного и дополнительного образования (внеучебной деятельности учащихся), и с фокусировкой на поддержке многообразных проявлений индивидуальности учащихся и индивидуальных стилей учения – такая непростая задача была поставлена и решалась в массовой школе впервые. Выработка культуры совместной проектной деятельности учащего и учителя, учителя и ученого, учителя и родителей и т. д. стала основой продвижения и реализации проекта в целом. Педагогический коллектив проходил также этап самоопределения и на этой основе формировались команды педагогов по субкультурам образования в школе. Велась совместная работа по развитию и культурному обогащению образовательной среды каждой из субкультур (пространство встреч, событий, традиций, достижений), «аранжировке» образовательных технологий, работы над содержанием образования, формами его репрезентации (поиск значимостей) в пространстве личностного развития.

Я тогда работала над докторской диссертацией под руководством доктора философских наук, заслуженного деятеля науки РФ, Исаака Яковлевича Лойфмана. Предметом моего исследования стало определение социокультурных оснований науки, проблема стиля науки и научного мышления. В этот период Исаак Яковлевич активно занимался философией культуры. Мне даже кажется, что, например, его статья «Культура как плодотворное существование», опубликованная в сборнике «Духовность и культура. Смыслы культуры»,

так же как и другие его работы в этой области выразили самую суть философских поисков и запросов образования в это время, и стали для меня основой моей научной работы и моделирования в образовании.

В моих работах этого периода, посвященных философским проблемам педагогики и образования («Стиль преподавания» / 1987 / ; Научная картина мира как содержательно - мотивационный фактор обучения и фундаментализации образования» / 1988 / ; «Формы представления знаний и стиль преподавания» / 1988 / ; «Педагогическая культура и стиль преподавания» / 1991 / ; «Проблема стиля в психологии и педагогике» / 1992 / ; монография в трех частях «Культура и стиль: педагогические тональности / первое издание 1992, второе издание 1996 / ; «Культурно - стилевые формы представления знаний как предмет педагогической когнитологии» / 1993 / и др.) была обоснована модель ситуационного измерения педагогического процесса как основания стилевых форм преподавания; выявлены культурно - репрезентативные стилевые формы знания и их значение в учебном процессе; дано представление об исторической стилистике индивидуального бытия человека, обоснование принципов организации работы нелинейно развивающихся образовательных и педагогических систем (экспериментальных, или, говоря современным языком, инновационных площадок). Уже в этот период я старалась показать, что комплексный философский анализ стиля как феномена культурно - исторической реальности открывает пути нетрадиционного осмысления науки и образования, раскрывает культуротворческие, гуманистические измерения научной деятельности и основания непрерывного развития образования[1].

Проект «Полифорум» первоначально был разработан в школе № 32 г. Екатеринбурга, которая тогда стала экспериментальной площадкой департамента образования Свердловской области и вместе с новым проектом осваивала и новое здание, в новом микрорайоне «Ботанический». Школьные субкультуры объединили учителей, родителей и учащихся едиными конкретными целями деятельности, придали новые смыслы и целостность различным формам организации школьной жизни. После презентации концепции школы и опыта ее работы на разных уровнях, особенно после того, как по областному телевидению был показан документальный фильм о школе № 32 «Доживем ли до понедельника?» к проекту «Полифорум» стали присоединяться новые школы. К 1998 году – это уже было 9 школ из городов Серова, Нижнего Тагила, Верхотурья, Первоуральска, Асбеста, Екатеринбурга и др. Мы даже обнаружили, что в Челябинской или

Пермской области одну из школ тоже назвали «Полифорум». Оказывается, они как - то познакомились с нашим проектом и реализовывали его сами. Был получен грант Сороса по программе «Обновление гуманитарного образования в России» (1992 г), разработана и действовала на базе ИРРО программа повышения квалификации «Социокультурный подход в образовании» (благодаря которой с проектом мог познакомиться любой педагог, коллектив любой школы), шло формирование ассоциации школ «Полифорум». То есть уже тогда по - существу проявился феномен сетевой организации школ. Был даже замысел в районе «Ботанический» на базе тогда трех (теперь уже с Еврогимназией – их четыре) школ новостроек (две из которых уже тогда были в проекте) создать единый образовательный микрополис. Конечно такой, активно развивающийся проект нуждался в научно - методической поддержке целого Института. Пока это было возможно на базе Института развития регионального образования, проект развивался стабильно. Но проекты такого уровня особенно зависимы от официальной образовательной политики. Как только изменились стратегии развития образования на федеральном уровне (в частности, произошло сужение полномочий регионов), другая ситуация сложилась на региональном уровне – проект перестал получать необходимую поддержку, и постепенно в некоторых школах даже «сошел на нет».

Вместе с тем, ничто бесследно не исчезает. Проект, реализация которого началась еще в 90 - е годы, имеет свое продолжение и сегодня. Мои аспиранты, а практически все они, так или иначе, соприкоснулись с проектом, успешно защитили кандидатские диссертации – кто по философии (С.В. Денисенко, Н.Ю. Игнатова, О.Р. Сигнаевская), кто - по педагогике (Л.А. Ильиных, В.В. Федотова, Л.Л. Кшнясева, И.М. Коростель, Е.В. Черепанова, О.И.Майкова). Продолжают реализовываться, определенные в проекте, направления развития школ. Школа № 1 «Полифорум», г. Серова стала благодаря реализации проекта в 2005 / 2006 уч.году победителем городского конкурса среди образовательных учреждений «Лидер в образовании»; в 2006 / 2007 уч. году лауреатом конкурса среди общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, в рамках приоритетного национального проекта «Образование»; 2007 / 2008 уч. году победителем городского конкурса среди образовательных учреждений «Лидер в образовании». Но важно не столько это, а то, что более чем за 10 лет реализации проекта учителя увидели, что можно работать по - другому, а школы за это время выпустили своих благодарных учеников (среди них была и моя старшая дочь), готовыми к современным реалиям жизни.

Автор концепции экспериментальной "Семейной школы" - Виктор Владимирович Николин, кандидат философских наук на момент ее создания, выпускник аспирантуры УрГУ (1985 г,. кафедра диалектического материализма, научный руководитель - профессор В.И.Плотников), сейчас доктор философских наук.

До официального открытия школы в сентябре 1989 г. при октябрьском РОНО, концепция Семейной школы обсуждалась на семинарах и орг - деятельностных играх. Суть идеи школы заключалась в том, что ее создают сами родители для своих же детей, в т.ч. подбирая учителей и участвуя в образовательном и воспитательном процессе, создавая определенное "поле заботы" вокруг своих детей.

Среди первых родителей, записавших своих детей в эту школу были представители многодетных семей из состава одноименного общественного клуба. Дети Николина В.В., утвержденного в должности научного руководителя школы, также начали обучаться в создаваемых классах (с 1 по 6 класс).

Школа начала работать на территории УПИ (Электрофак) в сентябре 1989 г., при поддержке заведующего одной из гуманитарных кафедр УПИ Г.Харина. Через месяц за школой было закреплено официальное помещение - детский клуб "Лира" (на пересечении ул.К - Маркса и Восточной). Октябрьское РОНО, в лице ее руководителя В. Козлова, закрепило за школой статус Экспериментальная авторская "Семейная школа" (ЭАСШ). Было утверждено штатное расписание, получена печать и т.п. В штатном расписании было около 15 штатных работников и примерно столько же совместителей. В каждом классе было разрешено иметь не более 15 детей. Предметы были объединены в комплексы: русский гуманитарный комплекс; современный гуманитарный комплекс, естественно - научный комплекс и т.д.

В первые месяцы работы школы активно проводились методические собрания с родителями и семинары с учителями - новаторами. В школе начал работать штатный психолог. В первом составе учителей более 50 % были мужчины. В школе работали А.Лузенин, О.Сколозубова; М.Казанцева, Н.Черепанов. Е.Базаров, Э.Тимохин, И.Каминский; С.Елин, В.Николин, Т. Тихомирова; О.Майкова, Е.Легенскова, Е.Конорева, М. Нифантова А.Симонов и др. Конорева Е., Нифантова М. , А.Симонов и Е.Базаров – выпускники философского факультета УрГУ. Итоги первого года работы школы обсуждались в РОНО, а также на городской конференции в Мэрии города (август 1990 г.). Итоги превзошли ожидания. Идея школы была принята образовательным сообществом. В

городе стали открываться подобные структуры, создаваться классы на разных территориях (включая квартиры, детские клубы, производственные и научные учреждения) самими родителями. Школа расширилась и получила новую "прописку" с сентября 1990 года на территории школы - интерната № 153 (Сибирский тракт), затем, несколько раз меняя местопребывание, школа получила номер АСШ № 222.

На второй год работы школы при ней были открыты лицейские старшие классы 9 и 10 - й, набранные из состава "трудных" подростков, по инициативе еще действующего тогда ОК ВЛКСМ, после проведения моделирующей игры с детьми. Все они успешно сдали выпускные экзамены.

Концептуальные идеи Семейной школы изложены в опубликованных В.В.Николиным работах 90 - х годов (Николин В.В. Обоснование и программы экспериментальной семейной школы. Свердловск, 1991. - 50 с. Репринт.воспр - ние издания 1989 г. под грифом Октябрьский районный методический кабинет г. Свердловска;. Николин В.В. Дневник эксперимента (по созданию авторской семейной школы). Свердловск, 1991. - 42 с.; Николин В.В. Введение в семейную школу. Екатеринбург, 1992 г. - 33 с. и др.). В этих работах мы найдем все то же стремление расширить возможности самореализации учащихся, модели индивидуализации образования и, конечно, главное - не просто переосмысление отношений семьи и школы, но и детальную проработку смысловых, аксиологических оснований (вера в ребенка в том числе), сценариев поведения и форм кооперации учащихся, родителей и учителей. В 2000 году под руководством профессора В.И.Плотникова, Е.Ю.Базаров, один из организаторов Семейной школы, защищает кандидатскую диссертацию по философии на тему «Жизненно - практический аспект феномена веры как основополагающего феномена социально - культурных отношений». Сама я убедилась в том, насколько ювелирная работа по вопросам выстраивания сценариев учащихся, поиска форм и технологий образования велась в этой школе по неоднократным встречам и беседам с В.В.Николиным в ИРРО (тогда я была заместителем директора ИРРО по науке), он доверял мне читать рукописи его замечательных работ, которые мы потом и обсуждали. Кроме того, так случилось, что Ольга Ивановна Майкова, преподаватель математики в этой школе, стала моей аспиранткой и успешно защитила диссертацию по теме «Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления» (Тюмен. гос. ун - т. - Тюмень, 2008), где она обобщила свой уникальный опыт по работе с детьми, которым трудно давалась

математика, и доказала, что для таких детей, как впрочем и для всех остальных, более естественным является «вход» в математику через математическую культуру, а не через алгоритмы математических действий и отработку решения математических задач.

С 1991 года с ситуацией в школе и вокруг нее стало труднее справляться ввиду возраставшего административного пресса. Школе помогали "выживать" Г.Бурбулис, Д.Пивоваров, доказывая необходимость существования экспериментальной школы. В постоянно - действующих семинарах школы принимали участие Н.Тарасов, А. Лобок, В. Теплов, А.Бабетов, А.Ратушный и др. педагоги и новаторы. В 1990 - 91 уч.году для родителей Семейной школы были организованы платные курсы, где преподавали Н.И.Савцова, А.В.Медведев, Д.В. Пивоваров и др.представители философского факультета УрГУ. Это был некий прообраз будущего Уральского гуманитарного университета. Философ А.Симонов из хозрасчетного центра при Семейной школе перешел затем работать в открывшийся позже Уральский гуманитарный университет на административную должность.

В 1996 году МОУ СОШ "Семейная школа" уже № 187 перебазировалась в бывшее помещение Октябрьского РОНО по ул. Куйбышева, превратившись, по сути, в малокомплектную школу. После отъезда В.В. Николина в Омск часть "команды" Николина продолжила деятельность в Школе Народной Культуры (ШНК была открыта при Министерстве Культуры Свердловской области). В период "укрупнения школ" (2008 - 2009 г.г.) школа № 187 была реорганизована и вошла в состав гимназии "Корифей" (А. Бабетов).

Проект гимназия «Корифей» возник также по инициативе философов, выпускников философского факультета УрГУ, а точнее сказать философской семьи. Позволю себе дальше воспользоваться текстом об истории создания гимназии с сайта самого «Корифея».

«Весной 1991 года, все началось с инициативы одной семьи. Вернее, с идеи Майи Петровны Никулиной (известного в городе поэта, журналиста, зам.редактора журнала “Урал”) создать небольшую “школу для дошкольников”, в которой родители – узкий круг друзей - единомышленников – обучали бы собственных детей. Идею поддержали родные (дочь Мария Калужская и зять Алексей Бабетов, научные сотрудники Института философии и права УрО РАН); и уже в октябре в здании Областной детской библиотеки начали обучение две группы дошкольников, среди которых был и Калужский Гриша 4 - х лет. Пятнадцать родителей взяли на себя преподавание различных курсов, написание программ, подбор пособий и литературы. Двадцать пять малышей занимались три раза в

неделю по три часа, осваивая непростые предметы: природоведение, языкознание, историю мифологии, историю искусств, основы логики и математики, английский и французский языки, импровизированный театр, музыку и ритмопластику, гимнастику у - шу.

Уже тогда, хоть у нового начинания не было еще ни имени, ни официального статуса, начала оформляться концепция школы. Ее организаторы считали, что главным для дошкольного образования является, во - первых, серьезный теоретический уровень всех преподаваемых курсов (а надо сказать, родители собрались – люди интересные, творческие, из академических институтов, университета, библиотеки); во - вторых, неформальная, семейная атмосфера обучения, взаимное доверие и уважение; в - третьих, наличие внутренней мотивации у родителей на образование своих детей, ясное понимание ими целей, средств и результатов.

Этим принципам школа неизменно следует и сейчас, когда "семейное дело" выросло уже в муниципальное учебное заведение. А тогда учились и учили бесплатно: я занимаюсь с вашими детьми, а вы – с моим. Но закончился год, и в библиотеку потянулись родители со стороны с просьбами принять их малолетних чад. Перед школой возникла дилемма: или всем отказывать и продолжать учить только своих, или вставать на другие – официальные – рельсы, т.е. регистрироваться в качестве частного предприятия. Так возникло ТОО "Центр гуманитарного развития "Филиппок" – с двумя уже учебными площадками (старшие группы принял Объединенный Музей писателей Урала), с Уставом, концепцией и программой развития. Были разработаны и сданы на сертификацию авторские программы, написаны первые учебники и пособия. "Филиппок" отправился в трудный путь за признанием и поддержкой местных органов управления образованием.

Надо сказать, что несколько лет назад даже термин "дошкольное образование" вызывал резкое неприятие большинства чиновников и теоретиков от педагогики. Негативной (или в лучшем случае осторожной) была реакция на предлагаемые Центром учебные планы: как?.. дошкольники занимаются языкознанием, историей мифологии, логикой? учат два языка? – Да зачем им это? Не лишайте малышей детства, не переутомляйте их зря; будет школа – будут и уроки. Это сегодня на всех уровнях, включая министерский, во всеуслышание говорят о необходимости и важности дошкольного развития, о том, что с семи лет начинать образование поздно. "Филиппку" же пришлось выдержать не один бой "за идею", да в придачу еще мытарства бездомности. Учеников становилось все больше, трехдневного режима уже не хватало – требовалось свое помещение, а средств на аренду у школы не

было (скромной платы за обучение размером в две - три тысячи рублей только - только хватало на учебные принадлежности и зарплату преподавателям).

В 1994 году школа для дошкольников приняла очередное смысложизненное решение – перешагнуть за школьный порог, открыть отделение начальных классов. Ибо подготовленные в "Филиппке" дети не хотели уходить от своих учителей, терять многие интересные и нужные предметы, покидать родное гнездо, которое приняло и вырастило их. Теоретическая база под начальную школу была уже подготовлена: написаны и сертифицированы очередные гуманитарные программы ("История России", "История древнего мира", "История родного края", "Естественная история", "Философия"), подобраны педагоги - профессионалы. Дело было за малым – за своим, постоянным местом для будущей школы.

И тогда произошла встреча, во многом определившая дальнейшую судьбу гимназии. Молодые руководители пришли на прием к заведующему Отделом образования Октябрьского района Владимиру Юрьевичу Козлову, который оказался нестандартно мыслящим и очень отважным человеком. Он внимательно выслушал представителей малоизвестной частной школы, взял на изучение бумаги и проекты – и... предложил занять пустующее здание бывшего детского сада №59 на Синих Камнях! Правда, за этим разговором последовало еще целых полтора года отстаивания своих прав, хождений по кабинетам, висения на волоске, но слово было сказано, и в нем прозвучало доверие. Которое побудило основателей "Филиппка" отважно взяться за регистрацию нового образовательного учреждения полного общего образования – гимназии "Корифей".

Теперь гимназия имеет лицензию, право на оперативное управление зданием и муниципальный статус, который означает бюджетное финансирование и включение в единую систему образования Екатеринбурга. "Филиппок" же вошел в состав гимназии как дошкольное отделение. Этот статус помогает школе выживать и развиваться, т.к. положение частных школ на настоящий момент очень незавидно…

Муниципализация дала "Корифею" возможность здорового развития, иными словами, освободила гимназию от необходимости молиться золотому тельцу. Летом проводятся конкурсные собеседования для вновь поступающих – и критерием отбора служат, к счастью, не материальное благополучие и личные амбиции родителей, а их заинтересованность в судьбе ребенка, готовность войти с ним вместе в школу как в большую семью. Эти требования сохраняются из года в год, хотя значительно обновился и

увеличился состав педагогов, изменился ранг заведения, накопился немалый практический опыт... Отвечать требованиям гимназии может как сын почтальона или крановщицы, так и внук губернатора (кстати, когда в "Корифей" привели маленького Сашу Росселя, его дедушка как раз переживал период опалы и губернатором не был, но заботливым и любящим дедом оставался).

Заручившись моральной поддержкой и пониманием родителей, "Корифей" отрабатывает свою стержневую идею – идею школы как корпорации единомышленников, как особого культурного пространства, преподающего своим ученикам высокие образцы нравственного и достойного поведения, уважения к национальным и культурным традициям. Гимназисты любят своих педагогов и свою гимназию без идеологического прессинга и лишнего пафоса – просто они ощущают свою принадлежность к ней, с гордостью называя себя Филиппками, а потом корифеями, надевая каждое утро гимназическую форму, повторяя Клятву Корифея или исполняя гимн... И если сегодня школа не может похвалиться особым комфортом или дорогостоящим оборудованием, то она с удовольствием хвалится учителями и учениками.

Целью же всего комплекса образовательных усилий "Корифея" выступает воспитание патриотов своего края, готовых применять полученные знания на благо Урала. Данные социологических опросов, проведенных среди средних и старших школьников России, мягко говоря, настораживают: около 60 % юных россиян нацелены на временный или окончательный отъезд за границу (*статья написана в 2010 году – Л.А.).*Иными словами, отечественная педагогика трудится над формированием поколения потенциальных эмигрантов… Создатели же «Корифея» верят, что наш край достаточно славен, культурен и богат, чтобы стать надежной почвой для любой блестящей карьеры. И в него стоит вкладывать силы и таланты, чтобы получить сторицей… И подобных учебных заведений по России становится все больше…» [7].

В 2008 - 2010 гг. прошла реорганизация через объединение коллективов трех школ: МОУ Гимназии №210 «Корифей», МОУ Гимназии №207 «Оптимум» и МОУ СОШ №187 «Семейная школа» под единым брендом «Корифей».

Удивительная философская пара Алексей Алимович Бабетов и Мария Владимировна Калужская сегодня – это без преувеличения герои и гуру Уральского регионального образования и не только. Недавно мы все с радостью узнали, что концепция, разработанная авторским коллективом под руководством директора МАОУ Гимназии №210 «Корифей»

А.А. Бабетова в рамках Международного конкурса концепций «Школы Сколково» (организаторы: Фонд «Сколково», МОН РФ и компания «Майкрософт») в декабре 2011 г. признана лучшей из 12 - и концепций - лауреатов, рекомендованных к внедрению в регионах России. А это значит, что скоро на Урале, на базе гимназии «Корифей» появится школа «Сколково»! Для себя я отметила как самое важное, что прозвучало в комментарии к этому событию Министра образования Свердловской области Ю.И.Биктуганова, он подчеркнул, что, в отличие от специальных учебных заведений для одаренных детей сколковская школа Урала – это будет школа для всех, где каждому ребенку будет дана возможность реализовать свою индивидуальную траекторию развития: от ступени к ступени, будет создана экологичная и эргономичная образовательная среда, мотивирующая на обучение.

Некоторые считают, что им просто больше повезло, что для них специально создавались условия, что по сути «Корифей» - это элитная школа. Но это так и совсем не так. Да А.А.Бабетову и М.В.Калужской, когда - то очень повезло, что их воспитали мудрые родители, что они окончили философский факультет УрГУ, более того, они начали свою профессиональную деятельность в Институте философии и права УрО РАН – места, где в свое время рождались идеи Уральской республики. Да им был выдан аванс доверия, родителями, которые привели в их школу своих детей. Но ведь дальше это доверие надо было постоянно оправдывать и подтверждать результатами своей деятельности, постоянно поднимаясь с одной ступени достижений на другую, постоянно развиваясь вместе со своим детищем - гимназией «Корифей» и вместе со своими детьми. А уровень их достижений очень высок. Гимназия «Корифей» за более чем 20 - летний опыт работы вышла в лидеры по качеству образования, конкурируя на Олимпиадах и по результатам ЕГЭ с такими флагманами Екатеринбурга, как 9 - я и 110 - я гимназии. Я думаю, что успех проекта обеспечен главным образом какой - то глубинной философской мудростью, которая позволила им соединить «коня и трепетную лань» (стандарты, ЕГЭ, обучение по программам с созданием условий для творчества учащихся), уберегла их от излишнего философского романтизма, и позволила все время выбирать в качестве ориентиров и взращивать с опережением все то лучшее, что уже хоть как - то проявляло себя в практике образования. Я, лично, как и педагоги Екатеринбурга, Свердловской области и все, кто имел счастье сотрудничать с «Корифеем», отношусь к ним с огромным уважением еще и потому, что они по - настоящему демократичны и открыты, всегда готовы поддержать и

поделиться с другими своими наработками, открытиями, замыслами, размышлениями, следуя, я бы сказала, своей духовной миссии – развития родного Урала.

В нашем описании процесса формирования философии образования на Урале есть очевидная фрагментарность. Ее неизбежность связана не только с желанием подчеркнуть теоретический и концептуальный вклад в развитие этого направления «птенцов гнезда философского факультета УрГУ», что само по себе не исчерпывает личностного и интеллектуального потенциала Уральской философской школы. Речь идет о людях, чья непосредственная связь с образовательной деятельностью в учебных заведениях, с управлением этой сферой, с созданием авторских программ и проектов имела своим результатом опережающее развитие регионального образования. То, что осуществлялось раньше в Свердловской области, воспроизводилось в расширенных масштабах в других регионах, а выводы и рекомендации находили свое место в нормативных документах.

Такими вехами в разработке и реализации региональной образовательной политики стали концептуально - организационное обоснование, апробирование и внедрение национально - регионального компонента государственного образовательного стандарта полного общего среднего образования[4] и принятие Закона об образовании в Свердловской области.

В 1992 году принимается Закон РФ «Об образовании». В законе впервые разводятся компетенции федеральных и региональных органов управления образованием. Субъекты федерации наделяются правом разрабатывать и реализовывать региональную образовательную политику. Выработанная в Свердловской области региональная политика стала действенной системной поддержкой поворота образования к человеку, гуманизации и развитию образования на демократических основаниях.

Большую роль в выработке региональной образовательной политики сыграли философы Уральской философской школы, и главным образом «команда» философов, работавших в то время в Институте развития регионального образования. А их было немало. В разное время в ИРРО работали как в штате, так и по совместительству: В.А.Андрусенко, Н.Л.Андрус, Л.М.Андрюхина, С.В.Аржанухин, А.В.Вехов, В.А.Герт, А.Г.Кислов, В.Б.Куликов, В.П.Лимушин, М.В. Логиновских, В.Т. Маклаков, А.В.Меренков, Н.Н.Никитина, А.И. Рогулёв, А.И. Шарапов и др., в последующем защитили кандидатские диссертации по философии Н.Б.Мельник и Е.В.Плотникова[2,3].

Разработка стандарта была поручена научному коллективу, сформированному на базе ИРРО (научный руководитель д - р филос. наук, проф. Л.М.Андрюхина).

Некоторые и сегодня воспринимают стандарт как некий бюрократический документ и не признают даже возможности творчества, когда речь идет о его разработке. Стандарт и творчество не совместимы! – и на этом стоим, - скажут они. Для них, кроме того, стандарт – это всегда плохо. Но, как говорится, жизнь всегда сложнее, богаче и интереснее, чем ее видят скептики.

Конечно, стандарт может быть составлен таким образом, что он станет жестким, ограничивающим и все отсекающим шаблоном. Как раз от этого мы совершенно осознанно уходили. Мы исходили из понимания стандарта как своего рода порождающего начала, генерирующей формы. Это как зерно, в котором сконцентрирована главная информация (в минимальном виде), отвечающая за будущий организм. Но разовьется ли этот организм, и каким он будет, выживет ли он вообще – это зависит от особого соединения огромного количества условий.

Мы исходили из положений «Закона об образовании» РФ, который предоставил субъектам федерации право определения приоритетов региональной образовательной политики (не противоречащих федеральной политике) и формирования национально - регионального компонента стандарта. Обеспечение самоопределения и саморазвития учащегося и использование для этого ресурсов региона, в этом виделся главный смысл стандарта, а не в том, чтобы просто заполнить голову учащегося суммой знаний о регионе. Модель качества образования, представленная в региональном компоненте стандарта, позволила уйти и от другой крайности (которой не избежали многие регионы). Это крайность замкнутого регионализма. Содержание национально - регионального компонента нашей области не замыкалось на узко - региональных интересах, но позволяло выпускнику, окончившему школу в Свердловской области, адаптироваться в широком диапазоне жизненных условий, так как ориентировало, прежде всего, на развитие самой личности.

Идеи, смыслы, ценности и ожидания, прогнозы, инициативы и творческий поиск, новые открывшиеся возможности для развития личности в период перестройки – все, что связывалось людьми, с пониманием возможного уровня и качества образования достойного человека, хотелось выразить в духе и содержании требований стандарта. Сам стандарт,

являясь конечно механизмом системного характера, был документом не ограничивающим, а дающим право на реализацию открывшихся возможностей и перспектив.

А то, что зерна будущего развития были заложены стандартом и начали активно прорастать – это уже исторический факт[2].

Сегодня очевидно то, что региональный компонент стандарта не ограничил многообразие в образовании, но наоборот стимулировал развитие новых перспективных направлений, проектов, стал основой обновления содержания образования в Свердловской области.

Текст регионального компонента стандарта общего образования Свердловской области *второго поколения* разрабатывался коллективом ИРРО под руководством проф. А.В.Меренкова. В целях научно - методического обеспечения реализации стандарта с авторским участием А.В.Меренкова издательством «Академия» были изданы книги: Меренков А. В., Ковалева И. Ю. Самоопределение младших школьников в учебе и отдыхе. Методическое пособие для учителей 1 - 4 классов. М., 2007; Меренков А. В., Ковалева И. Ю.Самоопределение в учебе, труде и отдыхе. Учебное пособие для учащихся 5 - 7 классов. М., 2007; Меренков А. В., Ковалева И. Ю.Самоопределение учащихся. Учебное пособие для учащихся 8 - 9 класса. М., 2008 и др.

И хотя сегодня региональный компонент стандарта нормативно отменен, ему на смену пришел школьный компонент, но можно уверенно сказать, что реализация регионального компонента стандарта в общем образовании Свердловской области стала основой развития многообразия (как условия выбора) в содержании и формах образования, послужила дальнейшему продвижению и развитию гуманистических ценностей в образовании.

Важную роль сыграли в этом основные принципы региональной образовательной политики, закрепленные в «Законе об образовании в Свердловской области»(1996г), в числе разработчиков которого были Л.М.Андрюхина, Е.С.Баразгова, Л.С.Лихачева, а одним из экспертов - Л.Я.Рубина.

В 80 - е - 90 - е годы шла активная институциализация философии образования на Урале. В Свердловской области вопросы развития образования разрабатывались помимо ИРРО, целой группой выпускников философского факультета в рамках Института философии и права УрО РАН. Был создан Институт культурно - образовательных технологий (директор А.А.Снятский), под эгидой которого, совместно с Институтом Философии и права были изданы два сборника материалов научно - практической конференции «Образование и

региональная политика (Екатеринбург, 6 - 7 апреля 1994 г.): «Образование в регионе. Проблемы, решения, проекты» и «Иное образование: региональные практики». Сегодня – это, пожалуй, единственное издание, в котором получило отражение становление концептуальной стороны региональной образовательной политики тех лет. Этим же Институтом издана монография А.И. Лучанкина и А.А. Сняцкого "Социально - клубная работа с молодёжью: проблемы и подходы"(1997 г. - 396 стр.). Предисловие к монографии написано начальником отдела социальной работы ГК РФ по делам молодёжи Г.В.Куприяновой.

При УрГУ в 1993 году был создан Межвузовский Центр (МВЦ) проблем непрерывного гуманитарного образования (директор Н.Н. Целищев, д - р филос. наук, проф., академик Академии политических наук; заместители директора – В.В.Ким, д - р филос. наук, проф., И.Я.Лойфман, д - р филос. наук, проф., академик Академии гуманитарных наук). Деятельность Центра сыграла большую роль в реформировании особенно высшего образования, а также в реализации принципа непрерывности гуманитарного образования. В рамках Центра были сформированы и активно работали такие проблемные группы: профессионально - образовательные программы для различных уровней гуманитарного образования (руководитель – профессор В.В.Ким); дидактические основы гуманитарного образования в средней школе, гуманитарное образование взрослых (руководитель – профессор Л.М.Андрюхина); комплексное использование региональной тематики в учебном процессе (руководитель – профессор Н.Н.Попов); гуманитарное образование в технических вузах и средних специальных учебных заведениях (руководитель – профессор В.И.Кашперский); система непрерывного экономико - правового образования (руководитель – профессор К.П.Стожко); развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования (руководитель – доцент А.Н.Глухова) [17].

Сегодня, осмысляя работу в МВЦ, я пониманию, что мне выпала бесценная возможность более десяти работать вместе с моими учителями И.Я. Лойфманом, В.В. Кимом и коллегами - философами в стенах родного университета, решая вопросы развития гуманитарного образования.

На втором Российском философском конгрессе «XXI век. Будущее России в философском измерении», проходившем в 1999 году в Екатеринбурге на базе философского факультета УрГУ уже работали секции по философии образования (научн. рук. В.В.Ким, Л.А.Беляева) и по философии образования взрослых (научный рук.

Л.М.Андрюхина). В рамках конгресса был проведен круглый стол «Воспитательная роль философии» (научный рук. Н.Н.Целищев).

Роли Уральской философской школы в обновлении высшего образования, я думаю, нужно посвятить отдельную статью. Работа проводилась даже просто по своему объему колоссальная. Но приведу только один факт, свидетельствующий, на мой взгляд, о мобильности мышления философов. На философском факультете (а именно на кафедре онтологии и теории познания) родилась идея о создании негосударственного вуза. И он был в 1990 году создан. Это Уральский гуманитарный университет. Сначала его возглавляли Н.И.Савцова и Г.В.Болдыгин, потом ректором стал Л.А.Закс, который успешно им руководит уже более 20 лет. Это был первый негосударственный вуз в России.

С открытием в Екатеринбурге в 1999 году сначала Уральского Центра, а затем в 2000 году Уральского отделения Российской академии образования формируется еще одно пространство взаимодействия философов и педагогов. Регулярно проводятся конференции, круглые столы, семинары [11,13]. Итоги научно - исследовательской деятельности УрО РАО подводились на периодически проводимых итоговых научно - практических конференциях «Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития» (апрель, 2000 г., март, 2002 г., апрель, 2005 г., февраль, 2006 г., ноябрь, 2009 г.).

Запомнилась VI Всероссийская научно - практическая конференция, проведенная на базе РГППУ. По материалам конференции был издан сборник «Русская философия как ценностная основа воспитания духовности и субъектности личности (под ред. С.З.Гончарова). Екатеринбург, 2009

В июне 2010 Уральским гуманитарным Институтом совместно с УрО РАО и УрО РАН, Университетом им. Мишеля Монтеня Бордо - 3, Центром Гуманитарных исследований Аквитании (Франция) была проведена Международная конференция «Философия творчества, дискурс креативности и современные креативные практики» в работе которой приняли активное участие философы. Были проведены научные сессии: «Духовные и гуманитарные основания креативности в представлениях российских и европейских философов» (модераторы проф. Л.М.Андрюхина, проф. С.З.Гончаров); «Дискурс креативности» (модераторы проф. Мариза Денн / Maryse Dennes / , проф. О.Ф.Русакова); «Креативные практики XX–

XXI веков» (проф. Г.И. Ванюрихин, проф. А.И.Митин). По итогам конференции издан сборник материалов[16].

Значимым фактором, повышающим эффективность научных исследований и качество образования в регионе, стал журнал «Образование и наука. Известия УрО РАО» (журнал списка ВАК). Более чем за десять лет своего существования журнал объединил вокруг себя большое количество исследователей и практиков Уральского региона, работающих по самым различным проблемам педагогики и образования. Отмечу, что в этом журнале на протяжении десяти лет философами Л.М.Андрюхиной, Л.А.Беляевой, С.З.Гончаровым, А.Г.Кисловым и другими была опубликована серия статей, в том числе по вопросам креативности и креативного образования. Это стало базой для создания при УрО РАО в 2010 году Лаборатории по исследованию креативности и креативных практик в образовании (научный руководитель Л.М.Андрюхина).

Проблемы образования все чаще становятся предметом философских исследований. Помимо тех работ, которые уже были упомянуты выше, издаются монографии: Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Изд - во УрГПУ, 1990. 125 с.; Меренков А.В. Личность: формирование потребности в нравственном развитии. Красноярск, 1985; Меренков А.В. Ребенок и сексуальная культура. Екатеринбург, 1993; Меренков А.В. Семейное воспитание: кризис и пути его преодоления. Екатеринбург, 1997. Педагогика саморазвития личности Екатеринбург, 2001; Методики формирования у школьников навыков самоопределения. Екатеринбург, 2006; Мирошников Ю.И. Аксиологическая структура социокультурной коммуникации, Екатеринбург, 1998, - 144 с.; Аксиология: концепция эмотивизма, - Екатеринбург, 2007, - 164 с.(в этих двух книгах отведено значительное место вопросам образования); Герт В.А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность, - Екатеринбург, 1998; Субъективность индивидуального бытия человека, - Екатеринбург, 2011 и др.

80 - 90 - е годы - это время бурных перемен в обществе, очень непростое и болезненное для страны. Но если для кого - то это было начало «лихих 90 - х», то для нас, философов, посвятивших себя вопросам развития образования, это был «свежий ветер перемен», период активной деятельности, востребованности философского осмысления образования, возможности участия в его обновлении.

Судя по мировой практике уровень вовлеченности философии и философов в обсуждение проблем образования является «тем оселком, который свидетельствует об адекватности или неадекватности тех или иных общефилософских направлений, о мере их равноценности цивилизационным и культурным вызовам современности»[14, с. 7 - 8].

К сожалению, начиная со второго десятилетия XXI века, на мой взгляд, для союза философии и образования у нас в России и в Уральском регионе складывается не совсем благоприятная ситуация. Сворачиваются многие пространства взаимодействия (так сегодня уже не существует многих структур и институтов, о которых шла речь выше), для философской рефлексии в образовании в силу нарастающей суеты бумаготворчества и вновь наступающей «власти технологий» все меньше остается места и времени.

Говоря о роли Уральской философской школы в развитии регионального образования в 80 - е – 90 - е годы XX века, я вкладываю в понятие «философской школы» широкий культурологический смысл. На мой взгляд, Уральская философская школа – это не только тематическая преемственность (разнообразие тем неизбежно растет) или преемственность научно - исследовательских программ, но главным образом, философская школа - это культурный феномен. В этом проявляется специфика философии: философов объединяет в большей степени дух и стиль философствования, это то, что в нас взращено нашими Учителями философии, и объединяет нас именно то, что мы выпускники философского факультета УрГУ.

Список использованной литературы

1. Андрюхина Л.М.Стиль науки: культурно - историческая природа / Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д - ра философ. Н. / Екатеринбург, 1993

2. Андрюхина Л.М. ИРРО – пространство открытых перспектив (1992 – 2002 гг.) // Время и люди. К 70 - летию Свердловского областного института усовершенствования учителей – Института развития регионального образования / Серия «Прорыв» . – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2007

3. Андрюхина Л.М.Философия образования. Исследовательские программы и образовательные практики. Социально - гуманитарные науки в модернизации образования. – Екатеринбург: Ур.гос.пед. ун. - т, 2013. – С.57 - 77

4. Государственный образовательный стандарт (национально - региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего(полного) общего образования Свердловской области. – Екатеринбург: Изд - во ИРРО, 1998

5. Гуманитарный проект «Образ и мысль»: опыт реализации в Свердловской области. Сборник материалов круглого стола. – Екатеринбург: УРО РАО, 2006. – 128 с.

6. Дудина М.Н. . Философская пропедевтика или философии все возрасты покорны . – Екатеринбург: Изд - воУрал. Ун - та, 2000 - 428 с.

7. Зотова И. Как «Филиппок» «Корифеем» стал / http: // www.koriphey.ru / press _ center / pressa _ o _ nas1 / article14.html

8. Иное образование: региональные практики. Материалы научно - практической конференции «Образование и региональная политика» (Екатеринбург, 6 - 7 апреля 1994 г.) . – Ч.II. – Екатеринбург: УрО РАН, 1994. – 270 с.

9. Куренной В. Философия и образование // Отечественные записки, 2002, № 1

10. Лобок А.М. Вероятностный мир. Предисловие / http: // allobok.ru / ?page _ id=10

11. Научно - образовательные школы Урала. - Екатеринбург: Изд - во «Раритет», 2010

12. Образование в регионе: проблемы , решения, проекты. Материалы научно - практической конференции «Образование и региональная политика» (Екатеринбург, 6 - 7 апреля 1994 г.)Ч.I. – Екатеринбург: УрО РАН, 1994. – 214 с.

13. Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций (2000 - 2010) . – Екатеринбург: Изд - во «Раритет», 2010

14. Огурцов А.П. , Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. М. – СПб: РГХИ, 2004. – 520 с.

15. Позиции философии в современном мире. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 45 - летию философского факультета Уральского государственного университета им. А.М.Горького. В 2 - х т.Т.1 . – Екатеринбург: Изд - во Урал ун - та, 2010. – 560с.

16. Философия творчества, дискурс креативности и современные креативные практики. Материалы международной конференции. – Екатеринбург: Изд - во УрГИ, 2010

17. Целищев Н.Н., Чурина Л.П. 10 лет Межвузовского Центра проблем непрерывного гуманитарного образования (1993 - 2003) // Гуманитарное образование в информационном обществе. Материалы научно - практической конференции (Екатеринбург,17 - 18 декабря 2003 г.). - Екатеринбург, 2003. – 412 с.

© Л.М.Андрюхина, 2016

УДК37

Н. А. Камнева
канд. психол. наук,
старший преподаватель
кафедры менеджмента и маркетинга
Тамбовский Государственный Университет имени. Г.Р. Державина,
Г.Тамбов, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДНРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ СУПРУГОВ В СЕМЬЕ

Аннотация

Опытно - экспериментальная база и этапы исследования для теоретических и практических аспектов психологии и педагогики в изучение гендерных взаимодействиях супругов в семье: опытно - экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры общей психологии Академии психологии и управления Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Исследование включало два этапа.

На первом этапе (2014 г.) осуществлены анализ, обобщение и систематизация литературных данных, посвященным исследованию конфликтного взаимодействия супругов, стилевых, индивидуально - личностных, гендерных и половых особенностей супругов в регуляции поведения в конфликтных ситуациях и выявлению детерминант моделей поведения супругов, разработке теоретической основы исследования; определению гипотезы и методов исследования.

На втором этапе (2016 г.) выполнено пилотажное исследование стилевых особенностей поведения, типологических и гендерных различий.

Методы исследования: теоретические методы, включающие изучение и анализ психологической литературы по проблеме исследования.

Ключевые слова: психологические и педагогические методы в изучение гендера.

Изучение социально - психологического взаимодействия супругов ставит перед исследователем целый комплекс сложных задач. Это вызвано большим числом факторов, обусловливающих многообразие проявлений данного феномена в реальной жизни. В тоже время, многообразие характера выражений конфликтного взаимодействия супругов может быть отражено в определенных, поддающихся измерению показателях. Исследование данного феномена может быть направлено как на изучение позиций в современной отечественной педагогике представлены различные методологические и теоретические подходы рассмотрения сущности социального воспитания: социально - философский (Л.Е. Никитина, Т.А. Ромм, Г.Н. Филонов и др.), социологически ориентированный (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов и др.), социально - педагогический (теория и методика социальной работы) (М.А. Галагузова, В.А. Никитин, С.А. Расчетина и др.), педагогический (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев и др.).

Теоретический образ социального воспитания характеризуется «как важнейший приоритет в образовании; как организация воспитания в социальной среде, которая есть «поле» социальной самореализации человека, проявления его инициативы, самостоятельности, творчества» [1, с. 83].

Общая характеристика психолого - педагогических особенностей современной семьи приводит нас к выводу о наличии кризисных явлений в различных сферах семьи.

Кризис касается основ, на которых базируется современная семья, социального статуса семьи, а также многочисленных семейных функций. Происходят неблагоприятные изменения в структуре семьи и ее ценностных ориентациях. Ухудшился жизненный уровень российских семей, особенно многодетных и неполных семей, семей с детьми - инвалидами и т.д., в стране не решены проблемы лечения, образования детей, их отдыха.

Т.А. Ромм, изучая социальное воспитание как теоретический концепт педагогической науки, выделяет теоретический образ социального воспитания на современном этапе, который представляет собой «феномен социального воспитания в связи с решением задач

относительно контролируемого процесса социализации средствами социально - философской, социологической, «помогающей» (в контексте теории социальной работы) и педагогической операционализации на основе актуализации интерпретативно - понимающих оснований» [2, с. 279].

Теоретико - методологическую основу исследования составили: общенаучные методологические принципы развития, целостности, детерминизма, единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, В.П. Кузьмин, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); личностный, системный и деятельностный подходы (Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, И.В. Грошев, И.С. Кон, А.И. Крупнов, О. Ланге, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.С. Тюхтин и др.); положения отечественной и зарубежной психологии о структуре и развитии самосознания личности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.В. Столин, У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); принципы психоанализа, определяющие подход к генезису и проявлениям противоречий и конфликтов (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, К.Г. Юнг и др.); теории и взгляды на природу семейных отношений (О.А. Карабанова, Э.Г. Эйдемиллер, А.Г. Лидерс, Л.Б. Шнейдер и др.); системные описания личности (К.А. Абульханова - Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу и др.).

В своем исследовании мы опираемся на социально - педагогическую концепцию социального воспитания А.В. Мудрика, которая основывается на субъект - субъектном подходе и трактует социализацию как «…развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [3, с. 9].

На современном этапе развития психологии нарастает тенденция к проведению комплексных, системных исследований, в которых рассматриваются не отдельные характеристики того или иного процесса, а взаимосвязь сразу нескольких составляющих.

Большинство исследователей, независимо от принадлежности к теоретическому направлению, сходятся в том, что гендерные особенности начинают формироваться в детском возрасте и, в большой степени, являются социальным, нежели биологическим феноменом. Как отмечают Д.В. Колесов и Н.Б. Сильверова [4], гендерные особенности постепенно становятся устойчивыми шаблонами поведения, выступающими в виде «роли»,

которая представляет вероятную и устойчивую форму поведения, определяющую положение человека в социальной среде [5].

В работах В.Е. Кагана [6] маскулинность и феминность также описываются с одной стороны, как филогенетически обусловленные свойства психики, с другой – социокультурные образования, складывающиеся в онтогенезе. При этом половое сознание включает в себя переживания себя как представителя пола, что отражает половую идентичность.

С точки зрения социальных стереотипов [7, 8, 9], типичный мужчина выглядит как агрессивный, предприимчивый, доминирующий, независимый, скрывающий эмоции, любящий математику и науку, обладающий деловыми качествами, знающий, как осваивать мир, легко принимающий решения, самодостаточный, свободно говорящий о сексе с другими мужчинами [10, 11]. Согласно данным Дж. Уильяме и Д. Бест (цит. по [10]), типичная женщина воспринимается как: тактичная, проявляющая расположение, нежная, не использующая грубых выражений, понимающая чувства других, разговорчивая, религиозная, интересующаяся собственной внешностью, понимающая искусство и литературу, нуждающаяся в защите, аккуратная в привычках, спокойная. Большинство социальных стереотипов подтверждают или определяют описанные выше гендерные характеристики.

Мужская гендерная роль предполагает ряд определенных норм, которым должен соответствовать «успешный» мужчина: норма успешности (ценность мужчины определяется его статусом, успешностью на работе, заработком), норма умственной твердости (должен быть знающим, компетентным, уметь контролировать ситуацию), норма физической твердости (должен быть силь - ным, мужественным и не избегать опасности), норма эмоциональной твердости (не должны выражать чувства, показывать эмоциональную слабость), норма антиженственности (следует избегать занятий и личностных черт, ассоциируе - мых с женщинами) [12]. При этом многие считают, что гендерная роль может выступать в качестве источника тревог и психосоматических заболеваний, более частой смерти от сердечно - сосудистых заболеваний [13]. В то же время, несоответствие гендерной роли грозит снижением популярности [14].

Многие авторы описывают гендерные характеристики женщин и мужчин через сравнение, а часто и противопоставление, даже не смотря на то, что декларируется поиск общего. Так, например, А.В. Либин [11] приводит данные ряда авторов, которые

представляют половые различия по параметрам – физическое развитие, когнитивное развитие, социальное развитие у взрослых мужчин и женщин. Согласно этим данным женщины живут дольше, чем мужчины; по большинству показателей вербальной логики выше женщины; они имеют больше близких друзей; женская роль больше связана с заботой о детях и уходом за супругом, даже при наличии работы. Мужчины же намного дольше сохраняют способность к репродуктивности, показывают еще более высокие показатели в математической логике, характеризуются более высоким уровнем выраженности агрессивности и доминантности, отношение мужчин к работе продолжает оставаться более прогностичным и продолжительным, а профессиональный статус играет центральную роль в мужской самоидентификации.

Л. Вормэк (цит. по [11]), сравнивая способности мужчин и женщин, выделил в их структуре у мужчин три фактора (вербальный, зрительно - пространственный, математический), в то время, как у женщин один фактор, который включает в себя все три выделенных в мужской выборке и фактор, интерпретируемый как «вербально зависимый» от пола. Эти данные могут указывать на более тесную связь психических процессов у женщин, по сравнению с мужчинами, у которых отдельные факторы способностей в меньшей степени связаны между собой.

Д. Майерс говорит о том, что женщины (в сравнении с мужчинами) получают больше предложений о помощи в определенных ситуациях, но они также чаще обращаются за нею. Они вдвое чаще обращаются к медикам и психиатрам, значительно чаще приветствуют помощь со стороны друзей [15].

Предполагаемые типы гендерного конфликта присуще не только представителям разных начал, но и межчеловеческим отношениям вообще. Диалектический взаимопереход этих типов конфликтов от одного к другому представляется в виде арифметической шкалы. Позитивный гендерный конфликт вызывает взаимное влечение и симпатию у индивидов. Негативный – соответствует отсутствию влечения вплоть до взаимной неприязни. Нулевой – адекватен отношению индифферентности между представителями разных начал.

Исследование этого конфликта заключаются не только или не столько в изучении причин сложившегося господства мужчин над женщинами, сколько в рассмотрении самого процесса конфликтного взаимодействия двух культур, которое позволяет найти направления и формы, ведущие к познанию друг друга.

Мнения по этому вопросу в научной литературе тоже неоднозначны [16], из чего можно предположить, что проявление гендерных различий в этом случае зависит от обстоятельств и способа реакции. Однако имеются вполне определенные данные, полученные в результате многих исследований, например, установлено, что мужчины в большей степени, чем женщины, склоны отвечать физическим возмездием на физическую провокацию [17]. Согласно других данных, женщины, например, более бурно, по сравнению с мужчинами, протестуют против постоянно неоправданных провокаций [18] и т.д.

Работ, посвященных особенностям поведения мужчин и женщин в конфликтных ситуациях крайне мало. Среди них выделяется исследование Н.В. Гришиной, в котором изучалось влияние фактора пола на предрасположенность к оценке тех или иных аспектов взаимодействия с другими людьми как конфликтных. Согласно ее данным, женщины в производственных коллективах были склонны считать конфликтными свои отношения с коллегами в тех аспектах, которые прямо касались их личных потребностей (зарплата, распределение премии, время отпусков, сменность работы и т.д.). Мужчины в производственных коллективах чаще склонны оценивать как конфликтогенные организационные проблемы (распределение обязанностей, производственные трудности и др.), а причины конфликтов видят в нарушениях должностных инструкции (например, в необходимости использования функций, не входящих и прямые обязанности), производственных трудностях, условиях труда и перспективах роста [19].

Изучение особенностей поведения мужчин показывает, что представители мужского пола часто демонстрируют широкий кругозор, объективность в обобщении, сочетающиеся с меньшей бытовой приспособленностью. В незнакомой обстановке – мужчины лучше ориентируются, но в ситуациях общения уступают женщинам в психологическом чутье. Мужчина, как правило, активен и способен к борьбе, эмоционально замкнут, что может предопределять стрессовые нарушения [20, 21]. «Я - концепция» складывается у юношей в той мере, в какой они чувствуют свою состоятельность и компетентность [22]. «Я - образ» женщин [23] связан с тем, насколько они ощущают в себе способность к созданию комфортной ситуации, к проявлению тепла и душевности. Женский образ включает привлекательность, символизирующую душевность, тепло, стремление к подчинению и безопасности.

В многочисленных исследованиях указывается на то, что гендерные стереотипы способны приводить к существенным психологическим дисфункциям, вызывать страх, что

могут приписать гомосексуальные ориентации, порождать гендерно - ролевой стресс, гомофобию, приводить к гендерно - ролевым конфликтам, побуждать к навязчивому стремлению демонстрировать установки на успех и соревнование [12, 24]. Гендерные стереотипы обладают аффектом устойчивости и приводят к эффектам иллюзорных корреляций [25], определяя «самореализующиеся пророчества» и порождая гендерную сегрегацию.

Наличие устойчивых стереотипов полового поведения может быть интерпретировано с позиции когнитивных категорий. Подобные стереотипы - схемы позволяют сокращать объем информации, которую приходится обрабатывать, облегчают узнавание мужского или женского с позиций катего - ризации. Благодаря подобным категориям, возникает возможность с большей вероятностью воспринимать и запоминать примеры гендерного поведения. Устойчивые стереотипы обеспечивают возникновение установок, позволяющих замечать половые различия, классифицировать их и переживать эффект когнитивного диссонанса, когда реальность не соответствует ожиданиям [26].

Учитывая вышеизложенное важно обратить внимание на высказывание Девида Майерса: «Хотя действительные различия между полами малы, стереотипы в отношении этих различий иногда очень сильны» [15, С. 444].

Д. Хубер, Ш. Берн, подчеркивают, что в общественном сознании существует ряд мифов, определяющих понимание половых ролей: «гендерные различия велики»; «гендерные различия являются фундаментальными биологическими различиями»; «биологические различия способствуют лучшему приспособлению мужчин и женщин к выполнению социальных ролей»; «гендеры отличаются, но равноправны»; «традиционные гендерные роли удовлетворяют потребностям общества» [12, 27].

Для понимания сущности теории гендерного конфликта, которая опирается на существование двух типов культур (мужской и женской) и вытекающих из этого разных типов психологии и поведения людей, имеют значения работы немецкого психолога и социолога Г. Зиммеля [28]. Суть половых взаимоотношений по Г. Зиммелю, состоит в том, что женская культура, стремясь продвигаться и развивать собственные культурные формы, вместе с тем пытается остаться внутри объективной (мужской) культуры, овладеть ее ценностями и видами деятельности. Следуя рассуждениям Г. Зиммеля, для женщины в условиях существования мужской культуры все сложнее развивать собственные ценности

своей собственной культуры, перспективу развития которой мужчины в принципе не способны дать.

В основу понятия гендерный конфликт представители данного направления, кладут взаимосвязь мужчин, женщин и среды, взаимосвязь двух культур, которая отражает не опыт пола, а опыт рода, где женский социум выступает в качестве части человечества. Поэтому отношения между мужчинами и женщинами, характер их взаимодействия, содержательная направленность гендерного конфликта зависит, прежде всего, от социальных и культурных факторов, более широких, чем частная сфера мужской и женской психологии.

Мужской стиль общения выдает заботу о независимости, в то время как женский стиль общения выдает заботу взаимной зависимости. Мужчины более склонны к действиям, характерным для людей, облеченных властью: они говорят с нажимом, перебивают собеседника в два раза чаще, касаются его руками, твердо смотрят в глаза, реже улыбаются, демонстрируют больше физической агрессивности [29, 30, 31, 32]. Женщины в группах, особенно разнополых, предпочитают менее прямые способы воздействия на собеседника, соответствующие женскому пониманию отношений между людьми. Они меньше перебивают, более тактичны и исполнительны, менее самоуверенны. Женщинам также приписывается дружелюбие, заботливость, меньшая агрессивность, склонность к опеке и чувствительность к сигналам невербального общения, невербальная экспрессивность [20, 13, 31, 33].

Мужская модель реакции на стресс делает акцент на физической и интеллектуальной активности в период напряженности [13], в отличие от женской, которая предусматривает пассивный стиль, концентрацию внимание на чувствах [20].

Несмотря на то, что гендерные различия очевидны, ряд исследований показывает, что большинство из них преувеличены. По данным Е. Маккоби и К. Джаклин [35], лишь по четырем группам свойств имеются более достоверные данные о возможных половых различиях. Многие стороны полоролевого поведения вызывают дискуссию и требуют более детального изучения. Большинство последних работ рассматривает гендерные роли и межполовые различия как полоролевые стереотипы, которые собственно и определяют мужской или женский типы поведения [12,13 и др.].

Все вышесказанное определяет потребность в исследовании гендерных стереотипов и реального поведения людей в конфликтных ситуациях, дальнейший поиск путей

преодоления сложных ситуаций возникающих на их основе. И для того, чтобы разобраться с этим аспектом конфликтологии, требуются дальнейшие исследования, что и обусловило актуальность проведения данной работы.

Теоретическое значение монографического исследования определяется дополнением и уточнением имеющегося знания о поведенческих стилях в конфликтном семейном взаимодействии; выявленными взаимосвязями стилей поведения с динамикой развития конфликтной ситуации в семье; выделенными и описанными индивидуально - личностными и гендерными особенностями используемых стилей поведения и их взаимосвязи с особенностями эмоциональной составляющей выделенных стилей, являющихся источником конфликтов в семье и определяющих их специфику. На основе анализа области конфликтных взаимодействий определены пути развития представлений о психологической структуре речевой коммуникации, её индивидуально - личностных, социально - психологических и гендерных детерминантах и пути конструктивного разрешения семейных конфликтных ситуаций, способствующих повышению эмоционального благополучия человека в браке. Полученные результаты создают предпосылки для дальнейшего изучения стилевых поведенческих и речевых паттернов в процессе функционирования семьи.

Таким образом, в процессе анализа исследований, посвященных гендерным различиям, можно выделить ряд положений.

Очевидно, что существующие подходы (биологический и социальный) к теории половых и гендерных различий в поведении людей «валидны», полезны и необходимы для анализа. Они различаются тем, что первый делает акцент на биологической закономерности, а второй – на социальной изменчивости. Но обе точки зрения должны постоянно присутствовать в объяснении половых различий в тех или иных сочетаниях, определяя тем самым значимость комплексного и системного подхода к объяснению проблемы.

Однако социологические и демографические исследования дают лишь общую картину состояния семьи. В настоящее время учеными достаточно четко осознаётся необходимость конкретного и углубленного исследования процессов и механизмов взаимодействия супругов в семье.

Основные подходы к изучению семьи развивались представителями интеллектуальной, системной, феминистской и социально - психологической школ. Интеллектуальная

традиция в исследовании семьи представлена работами Ф.П. Ле Пле, Р. Нисбета, П.А. Сорокина и др. Так, например, Ф.П. Ле Пле считал семью фундаментальным элементом общества. Р. Нисбет писал о семейных изменениях как важнейшем факторе социальной истории. Системная традиция в исследовании семьи представлена системной теорией Р. Хилла, структурно - функциональным анализом и теориями конфликта. Социально - психологическая традиция, зародившись в работах Э. Берджесс, рассматривает семью как единство взаимодействующих личностей. З. Фрейд разработал концепцию о ведущей роли детского опыта в семейной социализации. Э. Берн представил концепцию о семейной ролевой структуре личности. В. Райх привнес идею об ответственности «патриархальной семьи» за существование авторитарности в обществе.

В современной социальной психологии и социологии институт семьи представлен как макрообъект и как микрообъект исследования. В первом случае изучаются принципы развития семьи в социальном пространстве и времени. При этом изменения в институте семьи рассматриваются как следствие социальной дифференциации, индустриализации и урбанизации. Особое внимание уделяется стабилизирующей функции семьи, значимость которой возрастает в условиях усиления тоталитарности общества и стремления личности к автономии. Отмечается, что утрата социокультурной целостности семьи вызывает негативные изменения в обществе. В связи с этим подчеркивается необходимость сохранения института семьи как важнейшего посредника личности и общества.

Обоснованность и достоверность основных положений, результатов и выводов исследования обеспечиваются привлечением разнообразной научно - методической литературы по избранной теме; опорой на современные теории и общеметодологические позиции психологии; содержательным сопоставлением и анализом фактов, полученных при использовании комплекса апробированных методов и приемов, адекватных теоретико - методологическим основаниям диссертации, ее задачам, объекту, предмету, целям и логике исследования; сопоставительным анализом теоретического материала и выводами исследования, сделанными на основании качественного и количественного анализа полученных данных; взаимопроверкой полученных результатов; согласованностью основных положений работы с данными других эмпирических исследований. Надежность полученных данных обеспечивается достаточной выборкой испытуемых, тщательным качественным анализом, а также корректным применением современных методов математико - статистической обработки полученных экспериментальных данных.

Русская традиция в социологических исследованиях семьи представлена работами М.М. Ковалевского, в которых отстаивается идея о необходимости многофакторного (физиологического, психологического, экономического, социального и пр.) исследования семьи. Другой известный представитель русской социологической мысли П. Сорокин известен идеями о «новой форме» семьи и о причинах кризиса семьи [36].

С позиции Л.В. Мардахаева, социальное воспитание – «направленная деятельность воспитателя (родителя, лица, его заменяющего, учителя, руководителя, наставника и др.) по созданию специальных условий для взаимодействия с воспитанником, воздействия на его сознание и чувства в интересах достижения определенных социально - педагогических целей» [37, с. 11]. Л.В. Мардахаев подчеркивает, что по своей сути социальное воспитание – это «…целенаправленная воспитательная деятельность (целенаправленное воспитание), связанная (связанное) с жизнедеятельностью людей в обществе» [37, с. 96]. Его следует рассматривать с позиции общества (государства); социальных институтов (семьи, образовательных учреждений, социальных учреждений, организаций), социального фактора самого человека.

Воспитание определяется А.В. Мудриком как:

- целенаправленное создание условий для развития человека;

- относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации, при этом осуществляется данный процесс обществом и государством в создаваемых для этого организациях [38];

Социальное воспитание (по А.В. Мудрику) – это… «…взращивание человека в ходе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, ценностной ориентации и индивидуальной помощи» [39, с. 38].

Решение данной задачи предполагает установление в расширенной семье оптимального баланса сплоченности – индивидуации ее членов. В слитных семьях действует много центростремительных сил, наблюдаются крайности в эмоциональной близости и лояльности. Существует страх различий как опасность для существования такой семьи, велика взаимная эмоциональная вовлеченность. Отдельные члены семьи не могут действовать независимо друг от друга и имеют мало личного пространства. При этом отношения супругов с их родителями характеризует короткая психологическая дистанция, сверхблизость и высокая взаимозависимость, что затрудняет адаптацию супругов друг к другу и семейной жизни [Черников А.В.].

На индивидуальном уровне эмоциональная зависимость от родителей проявляется в тревожной привязанности супруга(ов) к ним, которая либо открыто выражается, либо реактивно отвергается посредством резкого дистанцирования и формирования псевдо независимых отношений. Однако последние не только не исключают сверх близости, но и предполагают ее, являясь ее оборотной стороной. Чем значительнее степень зависимости супругов, тем экстремальнее усилия в ее достижении через установление дистанции и отрицание важности семьи [Николс М., Шварц Р.].

Таким образом, установление не только внешних, но и внутренних (индивидуальных) границ является важной задачей молодого супружества.

Они предохраняют от слияния и позволяют партнерам «менее болезненно» переживать изменения в их психологической дистанции, обусловленные естественной динамикой эмоциональных отношений в паре, особенность которой состоит в чередовании периодов сближения, интенсивного общения и временного ухода друг от друга, дистанцирования. Подобная прерывистость отношений также препятствует накоплению агрессии, являющейся опасной для существования пары [Кернберг О.].

Темпераментом называют индивидуально своеобразную, природно обусловленную совокупность динамических проявлений психики – интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.

Поведение зависит не только от социальных условий, но и от особенностей природной организации личности. Темперамент как раз и обусловлен биологической организацией индивида, а потому обнаруживается довольно рано и четко у детей в игре, занятиях, общении.

Сложный социально - психологических перемен в нашей стране привлекает особое внимание к тем научным дисциплинам, объектом которого является жизненный стиль семьи. В силу этих обстоятельств социальная психология в настоящие время становится, социально необходимой и значимой областью профессиональной деятельности психологов в различных областях семейной психологии. Следует отметить, что неумение самостоятельно супругам разрешить кризисные жизненные ситуации семьи, семейные конфликты также нередко приводит состояний психической дезадаптации и личностных реакций на эмоционально - напряженную профессиональную деятельность.

Необходимость исследования индекс жизненного стиля семьи – раскрывается история и теория вопроса изучения защитных механизмов личности, концептуальные подходы к конструированию методик жизненный стиль семьи.

Представляется, что один из способов диагностики механизмов психологической защиты является моделирование в эксперименте различных семейных ситуаций на уровне вербальном с помощью специализированного опросника индекса жизненного стиля семьи.

Таблица 1

Результаты шкал индекса жизненного стиля семьи

Позиция	Название шкалы	Значение	Процент	Интерпретация
1	Реактивное образование (H)	4	40 %	Среднее значение. Данный механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
2	Компенсация (D)	4	40 %	Среднее значение. Данный механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
3	Интеллектуализация (G)	4	33 %	Среднее значение. Данный механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
4	Вытеснение (B)	4	33 %	Среднее значение. Данный механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
5	Замещение (F)	4	31 %	Среднее значение. Данный механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
6	Проекция (E)	4	31 %	Среднее значение. Данный

				механизм психологической защиты развит в пределах статистической нормы.
7	Отрицание (А)	3	23 %	Низкое значение. Данный механизм психологической защиты не развит либо развит в незначительной степени.
8	Регрессия (С)	1	7 %	Низкое значение. Данный механизм психологической защиты не развит либо развит в незначительной степени.

Обобщенный показатель: 29 % низкое значение. Низкий общий уровень развития психологической защиты. Низкая вероятность психологической дезадаптации.

Проекция - механизм психологической защиты, сущность которого заключается в приписывании окружающим различных негативных качеств, присущих в действительности самому себе, как рациональной основы для их неприятия и самоприятия на этом фоне. При этом наличие этих качеств у себя не осознается. Психологический смысл проекции заключается в возможности с ее помощью возлагать вину за что - либо на других, освобождая себя от мучительного чувства вины. Поэтому человек склонен искать виновников или причины своих проблем в окружающем мире. В результате действия проекции личность совершенно некритична к своим недостаткам и с легкостью замечает их только у других. Проекция является одним из наиболее распространенных механизмов психологической защиты и лежит в основе негативно окрашенных стереотипов и предрассудков.

Особенности защитного поведения в норме: гордость, самолюбие, эгоизм, злопамятность, мстительность, обидчивость, уязвимость, обостренное чувство несправедливости, заносчивость, честолюбие, подозрительность, ревнивость, враждебность, упрямство, несговорчивость, нетерпимость к возражениям, тенденция к уличению окружающих, поиск недостатков, замкнутость, пессимизм, повышенная чувствительность к критике и замечаниям, требовательность к себе и другим, стремление достичь высоких показателей в любом виде деятельности.

Возможные отклонения в поведении: поведение, в основе которого лежат идеи ревности, несправедливости, преследования, изобретательства, собственной ущербности или грандиозности. На этой почве возможны проявления враждебности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его теоретические положения и полученные эмпирические результаты могут использоваться психологами, социологами, социальными работниками при диагностике проблем семейных взаимоотношений; при разработке конкретных моделей разрешения конфликтных ситуаций; для оптимизации процесса подготовки специалистов по семейному консультированию; для своевременной профилактики возможных деформаций личности в браке. Полученные результаты также могут использоваться при чтении курсов общей, социальной, практической психологии и конфликтологии. Материалы исследования способствуют повышению эффективности функционирования психологических служб, оказывающих помощь современной семье.

Список использованной литературы:

1. Плоткин М.М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Социальная педагогика в России. 2009. № 5. С. 80 - 90.

2. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: монография. Новосибирск: Наука, 2007. 380 с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.

4. Колесов Д.В., Сильверова Н.Б. Физиолого - педагогические аспекты полового созревания. − М.: Педагогика, 1978. − 224 с.

5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

6. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. − Л.: Наука, 1991. − 256 с.

7. Кон И.С. Введение в сексологию. − М.: Наука, 1989. − 336 с.

8. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. − М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

9. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка − подросток − девушка. − М.: Просвещение, 1981. − 128 с.

10. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. − М.: Наука, 1997. − 328 с.

11. Либин А.В. Дифференциальная психология. − М.: Высшая школа, 1999. – 532 с.

12. Берн Ш. Гендерная психология. − СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2001. − 320 с.

13. Виткин Дж. Мужчина и стресс. − СПб.: Питер, 1996. – 224 с.

14. Martin C.L. Attitudes and expectations about children with nontradi - tional and traditional gender roles // Sex Roles. − 1990. − Vol. 2. – P. 51 - 165.

15. Майерс Д. Социальная психология. − СПб.: Питер, 2000. – 682 с.

16. Грошев И.В. Психология половых различий. – Тамбов: Изд - во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 683 с.

17. Тарасова Е.А. Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии. – Воронеж, 2002. – 62 с.

18. Pruitt D.G., Carnevale P.J. Negotiation in social conflict. – Buckingham: Open University Press, 1993. – 423 p.

19. Гришина Н.В. Психология конфликта. − СПб.: «Питер», 2000. – 464 с.

20. Виткин Дж. Женщина и стресс. − СПб.: Питер, 1996. − 320 с.

21. Силласте Г.Г. Гендерная социология как частичная социологическая теория // Социологические исследования. − 2000. − № 11. − С. 5 - 15.

22. Берне Р. Развитие «Я - концепции» и воспитание. − М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

23. Батлер Д. Гендерное беспокойство // Антология гендерной теории. − Минск: Полымя, 1998. − С. 297 - 346.

24. O'Nell J.M. Assessing men's gender role conflict. In D. Moore & F. Leafgrcn (Eds.), Problem solving strategies and interventions for men in conflict. − Alexandria, VA: American Association for Counseling and development, 1990. – P. 23 - 38.

25. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. − М.: Наука, 1997. − 328 с.

26. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социология гендерных отношений // Социологические исследования. − 2000. − № 11. − С. 11 - 17.

27. Хубер Д**.** Теория гендерной стратификации // Антология гендерной теории. − Минск: Полымя, 2000. − С. 77 - 98.

28. Зиммель Г. Избранное. Соч. в 2 - х томах. Т.1. Философия культуры. Т. 2. Содержание жизни. – М., 1996. – 420 с.

29. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия − СПб.: Питер, 1998. − 336 с.

30. Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. – М.: Изд - во Московского психолого - социального института; Воронеж: Изд - во НПО «МОДЭК», 2005. – 464 с.

31. Дружинин В.Н. Психология семьи. − М.: Знание, 2000. − 208 с.

32. Майерс Д. Социальная психология. − СПб.: Питер, 2000. – 682 с.

33. Nierenberg J., Ross I. Women and the Art of Negotiating. − N.Y., 1985. − 361 p.

34. Bem S.L. Sex Role Inventory (BSRI). – New York, 1973. – 123 p.

35. Maccobi E.E., Jacklin C.N. The psychology of sex differences. – Stanford, California, 1974. – 412 p.

36.Антонов А.И. Микросоциология семьи: Методология исследования структур и процессов. – М., 1998. – 269 с.

37. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций // Тест для измерения ситуативной тревожности. – Т. 2. – М., 1977. – С. 258 - 259.

38.Аммиан Марцеллин Деяния // Историки Рима. – М., 1970. – 489 с.

39.Азаров Ю.П. Семейная педагогика. – М., 1985. – 187 с.

© Н.А. Камнева, 2016

УДК 159.922.7

И. О. Карелина

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

г. Ярославль, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА СВЕРСТНИКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация

Статья посвящена проблеме социально - коммуникативного развития детей раннего возраста. Рассматривается процесс становления и развития у ребенка особого, внутреннего

плана поведения, формирующего принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним.

Подчеркивается роль педагогического взаимодействия взрослого с ребенком в развитии у него способности распознавать эмоциональные состояния сверстников, проявлять сопереживание и сочувствие, устанавливать социальные контакты в детской группе. Выделены педагогические условия развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей 2–3 лет на основе эмпирического исследования, проведенного под руководством автора.

Ключевые слова

Эмоциональная ориентация на сверстника; эмоциональная синтония; эмоционально - практическое взаимодействие; эмоциональная децентрация; эмпатия; сопереживание; сочувствие.

Введение

Способность воспринимать, понимать и разделять эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации ребенка в социуме и лежит в основе наиболее значимых человеческих взаимоотношений – от привязанности между матерью и ребенком до сложных форм просоциального поведения (J. Decetya, M. Svetlovab).

Считается естественным, что малыша надо почти всему обучать: как пользоваться предметами в быту, как одеваться и раздеваться и т. п. Воспитание у него отзывчивого, гуманного отношения к другим людям – задача совершенно иного качества и сложности. Сложность ее состоит в том, что, пробуждая в ребенке добрые чувства, мы касаемся сферы его самосознания, которая характеризует «человеческое в человеке» (Я. З. Неверович).

Эмоциональное развитие является приоритетным направлением в организации пребывания ребенка в группах детей раннего возраста, так как раннее формирование положительных эмоций на основе установления социальных связей со взрослыми и сверстниками – залог становления личности ребенка (Л. Г. Голубева, Л. А. Максимова, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора и др.).

В период раннего детства ребенок в ряд объектов эмпатии активно включает сверстников. Опыт первых отношений со сверстниками во многом определяет особенности его самосознания, его эмоциональное отношение к другим людям (Л. Н. Галигузова, Е. О.

Смирнова, В. М. Холмогорова и др.), что обусловливает актуальность изучения особенностей проявления и педагогических условий развития эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего возраста.

Особенности проявления эмоциональной ориентации на сверстника в раннем возрасте

Эмоциональная ориентация ребенка на сверстника – это особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним (А. Д. Кошелева).

Раннее детство характеризуется расширением диапазона эмпатийного реагирования на объекты и ситуации. После полутора лет у детей можно наблюдать стремление утешить расстроенного человека, обнять и поцеловать его, дать ему игрушку или сладости, что свидетельствует об аффективной вовлеченности ребенка в состояние другого посредством заражения (синтонии) [4; 11; 16].

Эмоциональная синтония как механизм социализации «запускает» эмоциональную идентификацию с другим (объектом эмпатии), которая репрезентирована субъекту эмпатии в качестве сопереживания – переживания в большей или меньшей степени аналогичных эмоций другого человека [15]. На втором году жизни ребенок уже осознает, что страдает не он, но внутреннее состояние другого предполагается точно таким же, как собственное эмоциональное состояние (М. Хоффман).

К двум годам дети демонстрируют сопереживание, заботливо относятся к плачущему ребенку, активно соучаствуют в переживаниях сверстников, в основном, по примеру близкого взрослого, но иногда по собственной инициативе (Н. И. Лысенко). В этом возрасте ребенок стремится удержать внимание других детей (улыбается, смеется, жестикулирует, заглядывает в глаза), в совместных играх со сверстниками эмоционально «высказывается», ожидает результата игровых действий [9, 13]. Вместе с тем, часто имеет место непонимание со стороны предполагаемого партнера: так, малыш может расплакаться и даже ударить жалеющего его сверстника [11].

После 2–х лет эмоциональная реакция детей становится намного ярче, увеличивается их эмоциональное заражение друг от друга и эмоциональная отзывчивость по отношению к другому ребенку (Л. Н. Галигузова). К концу второго года жизни и на третьем году между детьми разворачивается особый вид общения – *эмоционально - практическое*

взаимодействие. Появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к сверстнику как к равному существу: малыши проявляют друг к другу выраженный интерес, окрашенный положительными эмоциями, инициативу во взаимодействии, адекватно отвечают на инициативу ровесника, подхватывают и развивают ее [2, с. 108].

Однако, данная форма общения детей со сверстниками крайне ситуативна, как по своему содержанию, так и по средствам (основные средства общения – локомоции или экспрессивно - выразительные движения), а введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей.

К 3 годам появляются признаки *эмоциональной децентрации* – выделения себя единицей социума в связи с зарождением самосознания, что позволяет ребенку дифференцировать собственные переживания как существующие отдельно от окружающего мира и осознать, что люди испытывают и другие чувства (по М. Хоффману – «эмпатия на чувства другого»). На этой основе развиваются более сложные формы эмпатии [4]:

– *сопереживание* – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним;

– *сочувствие* – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека, что требует от субъекта эмпатии определенного интеллектуального развития и способности к социальному ориентированию (Л. П. Стрелкова).

Исследователи указывают на сложность понятия эмпатии, которое охватывает широкий спектр явлений, например: чувство беспокойства за других людей, переживание тех же эмоций, осведомленность в том, что другой думает или чувствует и пр. *Эмпатия* – это эмоциональный отклик, основой которого является понимание наличного или предполагаемого эмоционального состояния другого человека в данной ситуации [18].

Проявления сочувствия детьми трех лет импульсивны, кратковременны и привязаны к конкретной ситуации: малыши утешают плачущего, оказывают посильную помощь пострадавшему, но если сверстник перестает плакать, они уже не выражают ему сочувствия [16].

В целом, к трем годам ребенок замечает и понимает эмоциональное состояние детей (огорчение, недовольство, радость), сопереживает, если кому - то больно, не шумит, если кто - то спит; интересуется совместными играми с детьми, получает удовольствие от общения с ними, проявляет симпатию к некоторым детям, подражает выразительным движениям сверстников [2; 9; 13].

Особенности проявления эмоциональной ориентации на сверстника у детей раннего возраста были конкретизированы в эмпирическом исследовании, проведенном под руководством автора на базе 4 дошкольных образовательных организаций с участием 48 детей в возрасте от 2 лет 5 мес. до 3,5 лет (2014–2015 гг.). Были использованы методы наблюдения «Оценка эмоциональной ориентации ребёнка на сверстника в детской группе» (И. О. Карелина, на основе показателей Р. И. Яфизовой) и естественного эксперимента (А. Д. Кошелева).

Мы установили, что для 66,7 % детей 2–3 лет характерно нестабильное проявление эмоциональной ориентации на сверстника: дети испытывают интерес к ровеснику, стремятся к общению, однако не всегда замечают эмоциональный дискомфорт другого ребенка, часто неадекватно реагируют на эмоциональное состояние сверстника, совершая действия, сопровождающиеся возникновением у последнего отрицательных переживаний.

Например, Саша Ч. (3 года) во время одевания на прогулку подал руку Лизе Г. (2 г. 5 мес.), когда она запнулась и упала. Однако в тот же день во время игры в конструктор он крикнул на Аню Ч. (2 г. 11 мес.), что не хочет с ней играть, когда девочка приблизилась к нему.

Другой пример. На прогулке Аня Ч. (2 г. 11 мес.) потеряла игрушку и заплакала. Мирон А. (3 года 1 мес.) помог девочке найти игрушку, а затем направился в песочницу и стал ломать пирожки у Ромы Л. (3 г. 5 мес.), не обращая внимания на недовольство сверстника.

В ряде случаев дети остаются равнодушны к эмоциональному состоянию ровесников. Так, Саша Ц. (3 года 5 мес.) и Дарина Г. (3 года) не обратили внимания на плач Кристины З. (3 г. 4 мес.), которая потеряла плюшевого мишку, и продолжили заниматься самостоятельной деятельностью в игровом уголке. Напротив, Семён М. (3 года 4 мес.) и Даша Ц. (3 года 3 мес.) предприняли активные попытки найти пропавшую игрушку, утешали и жалели Кристину З., повторяя: «Не плачь, мы найдём».

Дети с низким уровнем эмоциональной ориентации на сверстника (33,3 %) относятся к другому ребенку как к существенной помехе, препятствующей собственной активности: могут оттолкнуть, грубо ответить, сломать постройку и т. п. Приведем пример. Маша С. (2 года 9 мес.) собирала пирамидку. В этот момент к ней подошла Лиза Г. (2 г. 5 мес.) с намерением собирать пирамидку вместе с девочкой. Попытка установить контакт закончилась неудачей – Маша С. грубо оттолкнула Лизу Г.

В целом, для контактов детей 2–3 лет характерны:

– неуверенность ребенка в приближении к сверстнику и речевом обращении к нему, отсутствие доверительности прикосновения, обращённости к «лицу» (уровень речевого воздействия доминирует у 54,2 % детей);

– восприятие ребенком сверстника как неодушевленного объекта (уровень физического или предметного действия выявлен у 25 % детей);

– отказы контактировать с ровесником в ситуациях вынужденного или заданного взаимодействия (4,1 % детей).

Только 16,7 % детей раннего возраста обращаются к сверстникам по имени, проявляют адекватные эмоции, адресованные другому как равному себе партнеру, используют невербальные средства (прикосновение), что соответствует уровню личностного взаимодействия.

Полученные нами данные согласуются с данными наблюдений А. Д. Кошелевой за взаимоотношениями трехлетних детей [7, с. 50 - 51] и указывают на сложность становления эмоциональной подсистемы «ребенок – сверстники».

Педагогические условия развития эмоциональной ориентации на сверстника в группах детей раннего возраста

Под условием понимается совокупность предпосылок внешней и внутренней среды, вероятностно влияющих на развитие конкретного психического явления, причем это влияние опосредовано активностью самой личности [8, с. 10].

В исследованиях А. Д. Кошелевой были выделены и обоснованы *психологические условия* развития у ребенка эмоциональной ориентации на сверстника в период детства:

– отбор социального содержания и конкретных способов его презентации ребенку;

– деятельность или действия, посредством которых ребенок «входит» в это содержание, экспериментирует с ним;

– характер задач, которые ставит перед детьми взрослый, и особенности проблематизации содержания посредством разного рода задач;

– характер побуждающих и подкрепляющих воздействий взрослого, открывающих ребенку эмоциональный смысл его действий, адресованных другому [7, с. 51].

Педагогические (психолого - педагогические) условия рассматриваются в педагогике как совокупность целенаправленно сконструированных, взаимосвязанных и

взаимообусловленных возможностей образовательной и материально - пространственной среды (мер воздействия), направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы, то есть на преобразование конкретных характеристик личности [5, с. 13].

В педагогическом эксперименте, проведенном под руководством автора, была доказана возможность развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника при создании воспитателями следующих *педагогических условий*:

– привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности;

– взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей;

– осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей со сверстниками;

– организация культурно - досуговой деятельности в форме развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями.

Экспериментальное обоснование педагогических условий развития у детей раннего возраста эмоциональной ориентации на сверстника осуществлялось под руководством автора в 2014–2015 гг. на базе 3 дошкольных образовательных организаций. В педагогическом эксперименте участвовали воспитанники первых младших групп в количестве 65 детей 2,5–3,5 лет, их родители, 6 воспитателей.

Определяющая роль в развитии у детей эмоциональной отзывчивости отводится организации педагогом эмоционально значимого общения между детьми в группе (Л. Н. Галигузова, Л. А. Максимова, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, С. Н. Теплюк, В. М. Холмогорова и др.) [2; 8; 12; 14]. В связи с этим, выстраивая иерархию педагогических условий развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника, во главу угла мы ставим *привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности.*

С момента прихода в детский сад необходимо побуждать малышей поздороваться с ровесниками и назвать друг друга по имени, обратить внимание детей на то, как они красиво одеты, как умеют снимать курточку, сапожки и пр.; предложить детям помочь сверстнику убрать в шкафчик одежду, вместе зайти в группу.

В часы утреннего приема целесообразно спланировать работу с панно «Домик настроений», где в качестве пиктограмм радости и грусти можно использовать изображения улыбающегося солнышка и грустной тучки. Каждый воспитанник группы с помощью педагога находит свою фотографию в окошке домика, выбирает соответствующую его настроению картинку и помещает ее в отверстие в окошке домика. При этом педагог привлекает внимание детей к эмоциональному состоянию друг друга, побуждает малышей радоваться вместе со сверстниками или, наоборот, проявить сочувствие, утешить.

Во время организации режимных моментов воспитателю следует подчеркивать, как каждый из малышей хорошо кушает, умывается и т. д.; при укладывании на сон – побуждать детей желать друг другу спокойного сна. Перед уходом домой желательно ввести ритуал прощания детей, предлагая каждому ребенку сказать сверстникам «До свидания», помахать ручкой.

В течение дня для поддержания у малышей интереса к сверстникам можно использовать такие приемы, как чтение потешек, пение песенок с упоминанием в них имени каждого ребенка, совместное рассматривание детских фотографий, совместный просмотр детских работ (рисунков, построек, поделок) с обязательным поощрением каждого и побуждением остальных детей похвалить сверстника.

При организации детских контактов важно обращать внимание детей на сигналы, которые свидетельствуют о том, что чувствует другой человек. Приведем пример из наших наблюдений за характером педагогического участия взрослого во взаимодействии детей со сверстниками.

На занятии при выполнении задания расставить матрешек Кристина З. (3 г. 4 мес.) действовала очень робко и неуверенно, поэтому воспитатель предложил детям помочь девочке. На предложение педагога откликнулся Матвей П. (2 г. 9 мес.), он начал подавать Кристине матрешки и советовать, куда их поставить. Воспитатель похвалил мальчика, подчеркнув, как изменилось настроение Кристины З., с какой радостью она приняла его помощь. На другом занятии Матвей П. по собственной инициативе подошел к Саше Ц. (3 г. 5 мес.), который баловался, отвлекая других ребят, сказал ему: «Посмотри, как интересно!», – и погладил мальчика по голове. Саша Ц. был очень удивлен, что на него обратил внимание Матвей П., и быстро успокоился. Педагог наблюдал за происходящим, не вмешиваясь, затем поблагодарил Матвея П.

Трехлетних детей можно познакомить с алгоритмом распознавания чувств другого человека и проявления эмоциональной отзывчивости [19]:

– заметить эмоциональный дискомфорт человека («Ира плачет, она расстроена»);

– постараться выяснить, что происходит («Давайте спросим Иру, почему она грустная?»);

– предположить, что другой человек мог бы почувствовать в такой ситуации («Ира плачет, потому что она споткнулась и ушибла колено. Я тоже плачу, когда чувствую боль»);

– оценить, что нужно другому человеку («Ира, что можно сделать, чтобы тебе стало лучше?»);

– постараться утешить или удовлетворить потребности человека, испытывающего дискомфорт;

– выразить удовольствие от того, что другому стало лучше («Ира перестала плакать. Ты чувствуешь себя лучше? Я рада, что тебе стало лучше»).

Конфликты между детьми следует разрешать без нотаций, посредством их перевода в позитивные формы взаимодействия: так, малыша нетрудно отвлечь от игрушки, переключив его внимание на другой предмет или занятие; можно предложить ему такую же игрушку, как у сверстника, или постараться организовать общую игру с игрушкой, вызвавшей конфликт.

Рассмотрим пример. Матвей П. (2 г. 9 мес.) играл в кукольном уголке («варил компот»), когда к нему подошла Даша Ц. (3 года 3 мес.) и попыталась взять у него посуду. В назревающий конфликт вмешался воспитатель, который предложил детям вместе приготовить еще одно «блюдо». Дети с увлечением продолжили играть в уголке.

Если взрослый учит детей понимать эмоциональное состояние сверстника, договариваться, не обижать друг друга, дети постепенно овладевают позитивными способами разрешения конфликтов, становятся более чуткими по отношению к сверстникам, пытаются найти компромисс в конфликтных ситуациях.

Считаем показательным следующий пример. После просмотра настольного театра «Теремок» Дарина К. (3 г. 4 мес.) и Кристина З. (3 г. 4 мес.) устремились в игровой уголок. Дарина К. взяла себе сразу всех персонажей сказки. Увидев, что Кристина З. заплакала, Дарина К. без напоминания педагога поделилась с ней игрушками и предложила поиграть вместе. Девочки стали с удовольствием играть и изображать сказочных героев.

Организуя общение малышей, необходимо проявлять максимальную доброжелательность и терпение. В этом возрасте дети очень чувствительны к поощрениям и порицаниям взрослого, поэтому излишняя требовательность к ребенку может вызвать у него негативную реакцию и отказ от общения.

Рассмотрим еще один пример. Все дети с желанием участвовали в игре «Ладушки», повторяя за педагогом движения, только Ксюша Я. (3 г. 4 мес.) наблюдала за игрой со стороны. Педагог не стал настаивать, подчеркнув после окончания игры, как хорошо дети играли вместе. При повторном проведении игры к Ксюше Я. обратилась Даша Ц. (3 г. 3 мес.): «Смотри на меня, Ксюша, не бойся!». Через некоторое время Ксюша Я. присоединилась к играющим детям по собственной инициативе.

В групповом помещении обязательно должен быть «уголок уединения» (домик, рассчитанный на 1–2 детей), где ребенок может некоторое время побыть в одиночестве, посидеть с любимой игрушкой, отдохнуть, а затем снова пойти играть с детьми уже в хорошем настроении. Важно помочь детям понять, что их эмоциональное состояние может измениться: «Тебе сейчас грустно и хочется сидеть отдельно, но позже ты можешь почувствовать себя по - другому и, возможно, захочешь присоединиться к нам» [19].

Значительная роль в развитии у ребенка раннего возраста эмоций сопереживания и сочувствия принадлежит семье, где малыш получает первые образцы отношения взрослых к окружающим людям и к самому себе. Подражая взрослым, он овладевает языком эмоциональной экспрессии, учится понимать эмоциональные состояния близких ему людей, получает первые представления о нормах и правилах поведения, о человеческих ценностях. Вместе с тем, именно в вопросе воспитания у детей эмоциональной отзывчивости к другим людям между воспитателями и родителями может и не быть такого единодушия, как, например, при формировании у детей навыков и умений [17].

Взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей, является значимым педагогическим условием развития у детей раннего возраста эмоциональной ориентации на сверстника.

Воспитателю, прежде всего, необходимо понять, в какой мере такие качества личности, как способность к сопереживанию и сочувствию, являются для родителей ценными; постараться как можно полнее представить эмоциональный опыт каждого ребенка, убедить родителей в социальной значимости определенных личностных качеств. С этой целью

можно рекомендовать следующие темы консультаций для родителей: «Роль семьи в воспитании эмоциональной отзывчивости дошкольника», «Как воспитать в ребенке доброту?», «Воспитание у детей доброжелательных взаимоотношений со сверстниками» и другие.

Для профилактики агрессивного поведения у детей раннего возраста целесообразно спланировать индивидуальные беседы с родителями (например, «Истоки детской агрессивности», «Причины вспышек детской агрессии», «Как помочь агрессивному ребенку?», «Учим ребенка конструктивному общению») и совместные занятия с родителями и детьми, ориентированные на снижение негативных поведенческих проявлений у детей 2–3 лет (И. В. Ковалева).

Совместные занятия проходят в игровой форме и строятся по схеме: ритуал приветствия, расслабляющее упражнение, учебно - игровые упражнения, релаксация, игры с правилами, ритуал прощания. Занятия проводятся один раз в неделю во второй половине дня в музыкально - спортивном зале, численность группы – не более 5 детей и 5 родителей. Основные цели занятий: стабилизировать психоэмоциональное состояние детей и родителей; познакомить детей с последствиями негативных форм поведения и социально приемлемыми способами выражения эмоционального состояния; способствовать развитию у детей доброжелательного отношения к окружающим; научить родителей приемам управления негативными эмоциями ребенка, приемам адекватного реагирования на ошибки и неудачи детей [6].

Для анализа изменений в эмоциональном состоянии детей и их взаимодействии со взрослыми и сверстниками после каждого совместного занятия в течение недели воспитатели рекомендуют родителям заполнить опросник, побуждая взрослых отмечать даже незначительные, но очень важные достижения своего ребенка. Можно предложить родителям буклеты с вариантами упражнений для эмоционального развития детей, например: «Как научить ребенка понимать эмоции?», «Развитие сопереживания у детей 2–3 лет», «Тренируем эмоции» (комплекс упражнений на развитие способности к сопереживанию Н. Л. Кряжевой).

Проводя работу с родителями в форме индивидуальных консультаций, беседуя с ними по поводу проступков детей, воспитатель должен пробудить интерес к эмоциональному миру малыша, подчеркнуть его достоинства, тактично и корректно раскрыть его слабые

стороны и недостатки, а также роль собственного участия родителей в воспитании у ребенка эмоциональной отзывчивости.

Рассмотрим следующее педагогическое условие развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника – *осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей*.

Для ознакомления детей 2–3 лет со способами проявления эмоциональной отзывчивости мы рекомендуем использовать систему занятий О. А. Айрих, составленную с учетом основных показателей социально - эмоционального развития детей первой младшей группы [1]. Занятия по эмоциональному развитию можно проводить один раз в неделю во второй половине дня (по подгруппам), или включать отдельные игры и упражнения в режим дня.

Программное содержание занятий следующее: учить детей эмоционально отзываться на происходящее; доставить малышам эмоциональное удовольствие от общения и игр друг с другом; создать в группе атмосферу доверия и доброжелательности; воспитывать в детях сочувствие, закладывать основы гуманного поведения.

Так, в ходе игр с матрешками на занятии «Матрешка в гости к нам пришла» воспитываются доброжелательные отношения между детьми, умение играть рядом, делиться игрушками. В процессе организации занятия «Я иду к вам в гости с подарками» создаются условия, при которых дети могут устанавливать контакты со сверстниками и добиваться своей цели путём обращения друг к другу по имени. На занятии «Про маленькую капельку» дети получают удовольствие от общения со сверстниками и игр с водой. На занятии «Фотография на память, или узнай себя» малыши стараются угадать, кто изображён на фотографии, узнают себя и других детей, называя сверстников по имени.

В режимные моменты целесообразно включать игры и упражнения на развитие общения детей со сверстниками и поддержание положительных взаимоотношений между детьми раннего возраста (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, О. В. Хухлаева и др.). Развивающие игры организуются поэтапно [14].

На первом этапе происходит становление субъектного эмоционально - положительного отношения ребенка к сверстнику. Ключевая роль здесь принадлежит взрослому, который должен выделить и показать субъектность другого ребенка, его привлекательность, сходство между детьми, их общие возможности, что требует индивидуальной

обращенности взрослого к каждому ребенку. В этот период рекомендуется проводить игры в парах («Ладушки», «Коза рогатая» и др.), которые создают оптимальные условия для контакта взглядов, физического контакта, обмена эмоциями.

На втором этапе развивается эмоционально - практическое взаимодействие, типичное для детей раннего возраста, организуются совместные игры с несколькими партнерами и пальчиковые игры, которые помогают малышам пережить чувство общности, приучают ребенка внимательно наблюдать за действиями других детей, согласовывать собственные действия с действиями ровесника.

Такие пальчиковые игры, как: «Где же наши ручки?», «Пальчики ходят в гости», «Дождик» и другие, – мы организовывали с детьми в режимные моменты. Малыши активно повторяли движения, эмоционально выражали отношение к игре: смеялись, улыбались друг другу. В ходе игровой деятельности возникали ситуации, побуждающие детей к проявлению эмоциональной отзывчивости.

Например, во время игры с погремушками у Карима И. (3 г.) выпала из рук погремушка. Даша Ц. (3 г. 3 мес.) поспешила ее поднять и отдать мальчику. Карим И. поблагодарил девочку. При проведении пальчиковой игры - попевки «Сова» на вопрос педагога, боятся ли ребята сову, Саша Ц. (3 г. 5 мес.) вдруг закричал и закрыл глаза руками. Дети стали успокаивать его, гладить по голове и обнимать.

Третий этап подготавливает ребенка к принятию роли и ролевому общению со сверстниками. С помощью взрослого дети включаются в воображаемый контекст в играх с простыми правилами и хороводных играх. Подобные игры обогащают коммуникативный опыт детей: малыши учатся выражать собственные эмоции, согласовывать действия, чувствовать эмоциональное состояние сверстника.

Рассмотрим примеры проявления детьми эмоциональной ориентации на сверстников в процессе организации игр. Так, в ходе игры с правилами «Солнышко и дождик» на слова воспитателя «Ой, дождик начинается, побежали домой!» все дети, кроме Кристины З. (3 г. 4 мес.), поспешили спрятаться. Дарина К. (3 г. 4 мес.) заметила стоящую «под дождем» девочку, взяла ее за руку и повела под зонт. В игре «Каравай» Саша Ч. (3 г. 5 мес.) сказала Ксюше Б. (3 г. 3 мес.), глядя в глаза: «Я люблю, конечно, всех, только Ксюшу – больше всех!», – и погладила девочку по голове.

На четвертом этапе начинает развиваться совместная предметная и продуктивная деятельность детей, которая предполагает ориентацию на действия и интересы

партнера, организуются совместные игры с различными предметами и игрушками. Очень важно организовывать общение детей по ходу выполнения ими игровых действий: называть малышей по именам, привлекать их внимание к действиям партнера, его желаниям, эмоциональному состоянию; хвалить, вместе радоваться полученному результату.

Приведем пример. При организации игры с предметами «Катаем мячик» Саша Ц. (3 г. 5 мес.) сначала играл один. Через некоторое время, заметив, что другие дети играют вместе, он подошёл к Семёну М. (3 г. 4 мес.) и предложил поиграть. Воспитатель похвалил Сашу Ц. Видно, что ребенок остался доволен, даже улыбнулся. Мальчики сели друг напротив друга и стали катать мяч. Увидев играющих ребят, Даша Ц. (3 г. 3 мес.) предложила поиграть вместе Дарине Г. (3 г.).

Подчеркнем, что успех в организации совместных игр детей во многом зависит от эмоциональной включенности в них взрослого. Воспитатель должен не только демонстрировать действия, но и быть эмоциональным центром игры, объединять малышей вокруг себя, вызывать у них интерес к игре.

Для формирования у детей умения сотрудничать, активизации доброжелательного отношения к сверстникам, начиная с трех лет, можно проводить упражнения, направленные на улучшение взаимоотношений детей с окружающими (О. В. Хухлаева).

Например, в упражнении «У птички болит крылышко – пожалей птичку» одному ребёнку предлагается изобразить грустную птичку, а другому – пожалеть её. В аналогичном упражнении «Кто лучше разбудит» дети разными ласковыми словами и прикосновениями по очереди будят «спящую кошечку», роль которой играет один из малышей. В упражнении «Покажу, как я люблю» ребята с помощью прикосновений и поглаживаний по голове, по руке, по плечу показывают, как они любят того или иного сверстника.

Освоению ребенком мира человеческих чувств и социальных отношений способствует культурно - досуговая деятельность, поэтому *организацию развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями*, мы рассматриваем в качестве педагогического условия развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника.

В процессе организации в первой младшей группе развлечений (тематических, спортивных развлечений, театрализованных представлений, игровых досугов) решается круг задач:

– создать эмоционально положительный климат в группе, обеспечить чувства комфортности, уюта и защищенности детей;

– привлечь малышей к посильному участию в играх, театрализованных представлениях, забавах;

– развить у детей умение следить за действиями игрушек и сказочных героев, адекватно реагировать на них;

– познакомить детей со способами проявления эмоций радости, обиды, боязни, печали;

– способствовать формированию навыка перевоплощения детей в образы сказочных героев (И. В. Бодраченко, Н. И. Ганошенко, С. Ю. Мещерякова, М. Б. Зацепина).

В проведении развлечений принимают участие не только воспитатели первой младшей группы, но и музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, родители. Развлечения становятся радостным событием для ребенка, способствуют проявлению у него положительных эмоций, поднимают настроение, сближают детей.

Как показало наше исследование, в процессе реализации в дошкольной образовательной организации рассмотренного комплекса педагогических условий развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника постепенно меняется эмоциональное отношение детей друг к другу: они становятся доброжелательнее, чаще проявляют сопереживание и сочувствие сверстникам, во взаимодействии детей реже возникают конфликтные ситуации и проявления агрессии.

Заключение

1. Эмоциональная ориентация ребёнка на сверстника – это особый, внутренний план поведения, формирующий принятие сверстника, открытие его как равного себе и готовность к контактам с ним.

2. В раннем возрасте общение детей с ровесниками имеет форму эмоционально - практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются: непосредственность, отсутствие предметного содержания, эмоциональная насыщенность, нестандартность коммуникативных средств, зеркальное отражение действий партнёра.

3. Решающая роль в развитии у детей раннего возраста эмоциональной ориентации на сверстника принадлежит взрослым. Наиболее эффективным способом воздействия взрослых на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

4. Позитивная динамика развития у детей 2–3 лет эмоциональной ориентации на сверстника обеспечивается в процессе реализации в дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий:

– привлечение внимания детей к эмоциональному состоянию сверстников в разных ситуациях их жизнедеятельности;

– взаимодействие с родителями в форме консультаций и совместных занятий, ориентированных на снижение негативных поведенческих проявлений у детей;

– осуществление образовательной деятельности с детьми в форме занятий по эмоциональному развитию, игр и упражнений на развитие общения и поддержание положительных взаимоотношений детей со сверстниками;

– организация культурно - досуговой деятельности в форме развлечений, объединяющих детей общими эмоциональными переживаниями.

Список использованной литературы:

1. Айрих О. А. Эмоциональное развитие детей: Занятия в первой младшей группе, дидактические игры, работа с семьёй / Авт. - сост. О. А. Айрих. – Волгоград: Учитель, 2011. – 134 с.

2. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.

3. Зацепина М. Б. Культурно - досуговая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – 2 - е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика - Синтез, 2009. – 80 с.

4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – с. 8–14.

6. Ковалева И. В. Профилактика агрессивного поведения у детей раннего возраста. Коррекционная программа / И. В. Ковалёва. – 2 - е изд. – М.: Айрис - пресс, 2008. – 48 с.

7. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева; Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

8. Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

9. Павлова Л. Н., Волосова Е. Б., Пилюгина Э. Г. Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие. – М.: Мозаика - Синтез, 2000. – 150 с.

10. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошк. учреждений. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

11. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ. ред. А. М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

12. Ребенок третьего года жизни. Пособие для родителей и педагогов / Под ред. С. Н. Теплюк. – М.: Мозаика - Синтез, 2014. – 256 с.

13. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

14. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми 1 - 3 лет. – М.: Мозаика - Синтез, 2008. – 70 с.

15. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии: автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1987. –24 с.

16. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

17. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

18. Decetya J., Svetlovab M. Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy // Developmental Cognitive Neuroscience. Volume 2, Issue 1. – January, 2012. – P. 1–24.

19. Helping Children Identify Emotions of Others and Practice Empathy // Promoting Positive Behavior: Guidance Strategies for Early Childhood Settings / By S. K. Adams, J. Baronberg. – Merrill: Pearson Education Inc., 2005. – p. 58–59.

© И. О. Карелина, 2016.

УДК 37.04

Л.С.Кочкина
к.п.н., доцент, кафедра управления и сервиса
Филиала ГУ «Кузбасский государственный технический
университет имени Т.Ф.Горбачёва»
в г.Новокузнецке,
И.А.Крашкина
учитель МКОУ «Детский дом - школа №95»
«Дом детства» г. Новокузнецк

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Анализ сегодняшнего состояния детства в российском обществе показывает, что комплекс проблем, существующих в учреждениях для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствует стойкому проявлению у детей данной категории социальной неустойчивости и тревожности. Вместе с тем, Международной Конвенцией ООН о правах ребенка (1989г.) для детей, временно или постоянно лишенных семейного окружения, утверждено право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством (ст.20,разд.1) [1]. В ней подчеркивается значимость подготовки воспитанников к самостоятельной жизни в социуме, обеспечение его свободного развития, гарантий личностно - значимых и общественно - приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Утвержденная в 1994 году президентская программа “Дети России”, включающая в качестве одной из целевых программ “Дети - сироты” и Федеральный закон от 21 декабря

1996 г. № 159 - ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» направлены на создание условий для нормального развития и жизнедеятельности детей, находящихся в особо трудных условиях, обеспечение их социальной защиты [3]. Согласно Федеральному закону от 21 ноября 2011 г. № 324 - ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» дети - сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют право на получение бесплатной юридической помощи [5].

Однако, несмотря на то, что в настоящее время государство и общество все в большей степени обращает внимание на проблему сиротства, психолого - педагогическое ее решение в плане формирования и развития жизненного самоопределения воспитанников детского дома еще далеко от завершения.

Возможно, в какой - то мере данную проблему удается решить с помощью семейных детских домов, эксперимент с которыми приобретает в нашей стране все более широкие масштабы. Однако реальность такова, что традиционные детские дома еще долго будут наиболее распространенной формой обучения и воспитания детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К тому же, возможности совершенствования их работы по осознанному самостоятельному выбору воспитанниками жизненного пути, формированию их социально - профессиональной мобильности, еще далеко не исчерпаны.

Факторы, влияющие на социально - профессиональное самоопределение воспитанников детского дома

Состояние воспитанников детских домов, стоящих на пороге выхода из учреждения, чаще всего характеризуется как растерянность перед самостоятельной жизнью. Дело в том, что, несмотря на наличие формального множества открывающихся перед ними перспектив, они испытывают значительные трудности в выборе дальнейших жизненных путей. Реализация данного выбора затруднена, прежде всего, отсутствием у этих детей близких людей, заинтересованных в их судьбе.

Выпускник детского дома находится чаще всего в состоянии психологического стресса. Объясняется это тем, что в учреждении позиция ребенка - сироты носила в значительной мере «объектный» характер, о нем заботились, его обеспечивали всем необходимым. При выходе из учреждения характер позиции этого же ребенка нормативно становится «субъектным». Он сам должен обеспечить себе условия для нормальной жизнедеятельности. Иначе говоря, выпускнику детского дома фактически предстоит

самостоятельно и впервые выстроить и организовать свое жизненное пространство, поскольку отсутствуют преемственность, опыт для подражания. Можно сказать, что выпускник на какое - то время оказывается «вытолкнутым» из учреждения и «не встроенным» в новую социальную структуру. В итоге перед ребенком - сиротой стоят две насущные задачи:

1) перейти на самостоятельное жизнеобеспечение;

2) выстроить границы своего нового жизненного пространства.

Анализ проблем выпускников детских домов показывает, что они являются следствием тех недостатков, которые до сих пор имеют место в деятельности интернатных учреждений. Это иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики даже в сугубо личных масштабах; трудности в общении там, где оно свободно, произвольно, где требуется строить отношения; инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы; перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения и пр.

Возникает вопрос: каковы факторы, препятствующие успешной социализации воспитанников детских домов?

1. *Это неопределенность их социального статуса*. Дети - сироты лишены семьи, а после ухода из детского дома они лишаются и «принадлежности» к своему учреждению.

2. *Здоровье воспитанников*. Большинство детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют серьезные отклонения в состоянии здоровья и психического развития. Отставание в физическом и интеллектуальном развитии этих детей нередко осложняется нарушениями в эмоционально - волевой сфере и поведении.

3. *Особенности психического развития*. По мнению многих специалистов, особенности психического развития воспитанников детских домов, особенно в подростковом возрасте, проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Искажения в общении со взрослыми лишают детей - сирот важного для их психологического благополучия переживания своей значимости и ценности для других и одновременно переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к нему.

4. *Формирование личности*. Большое значение для формирования личности воспитанников детского дома имеют стремления, желания, надежды, то есть отношение к

своему будущему. Однако, как показывает практика, для них характерно жить сегодняшним днем, важны ближайшие конкретные планы, а не отдаленное будущее. Если же перспективные планы и намечаются, то они не заполнены реальным содержанием. Неуверенность в себе, низкая самооценка приводят к тому, что подростки – воспитанники детских домов не ориентированы на совершенствование своего образовательного уровня, на приобретение профессии, зачастую не знают, что для этого необходимо делать. Они рассчитывают на общество, государство и других попечителей. В результате у выпускников детских домов формируются боязнь внешнего мира, недоверие к нему [9].

К примеру, на вопрос «чего ты больше всего боишься в жизни?» чаще всего встречаются такие ответы: «боюсь остаться без жилья», «боюсь стать никому не нужным», «боюсь, что у меня не сложится жизнь и попаду в тюрьму», «боюсь одиночества» и т. п.

5. *Усвоение норм и ценностей.* Чтобы молодой человек успешно вошел в жизнь, он должен знать и усвоить соответствующие нормы и ценности, иметь соответствующие навыки общения и стремиться войти в окружающий его внешний мир.

Дети, воспитывающиеся в детском доме и обучающиеся в общеобразовательной школе, как правило, учатся на «3» и «4», а 18 % не успевают по многим предметам. Интерес к учению проявляют лишь 45 % воспитанников. По мнению самих воспитанников, их учебе мешают лень, недостаток знаний за прошлые годы, а нередко и просто нежелание учиться. По данным проведенных нами опросов, по окончании базовой школы продолжить обучение в школе, профессиональном училище или колледже желают до 90 % воспитанников. В то же время свыше 9 % респондентов не задумываются об этом. Большинство выпускников детских домов (60 %) не считают уровень образования решающим фактором в жизни.

6. *Уверенность в будущем*. Доказано, что устремленность в будущее оказывает позитивное влияние на формирование личности растущего человека только тогда, когда у него есть чувство удовлетворенности настоящим. Как показывают исследования, с уверенностью и оптимизмом в будущее смотрят лишь 13,6 % детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Примерно столько же испытывают страх перед будущим или пессимизм. Многие дети – воспитанники детских домов (73 %) сомневаются в том, что их жизнь сложится благополучно.

Чем же обусловлено такое отношение детей - сирот к своему будущему? Как нам представляется, во многом оно определяется взаимоотношениями подростка со значимыми

для него людьми, их поддержкой и помощью. Понимая всю сложность положения своих выпускников, педагоги и руководители детских домов стараются оказать им помощь в социально - педагогическом сопровождении при вступлении в самостоятельную жизнь, которая заключается в том, чтобы помочь ребенку понять самого себя, свое окружение и вселить надежду на изменение сложившейся трудной жизненной ситуации. Первые шаги в этом направлении педагог делает, отмечая не только проблемы и недостатки ребенка, но, прежде всего, те проявления здоровья, самостоятельности, активности, которые он в нем замечает, подчеркивая и повторяя их, раскрывая их значения в качестве ресурсов решения проблемы. Педагогу необходимо в доступной форме рассказать выпускнику, что ему предстоит, что его ожидает, что ожидают от него.

Особенно важное значение имеет профессиональное сопровождение детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в подготовке их к самостоятельной жизни [9].

В основу этого сопровождения закладывается целостное видение ребенка в процессе его развития. При этом проблемы ребенка рассматриваются как необходимые препятствия в процессе его личностного роста и развития. Причинами препятствия роста могут быть как недоразвитие функций, соответствующих новообразованиям предыдущих возрастных периодов, так и неблагоприятные условия социального окружения, а также сформированные к данному периоду неадекватные компенсации и защиты в виде дезадаптированных ролей и отклоняющегося поведения.

Для ликвидации данных проблем необходимо выполнение ряда условий:

- Комплексная диагностика и реабилитация детей, которая включает в себя индивидуальное формирование адаптивной готовности детей к жизненному и профессиональному самоопределению; поэтапное формирование личностно адаптированных установок отношения к себе как субъекту будущей жизни и профессиональной деятельности.
- Создание в учреждении условий жизни и отношений между взрослыми и детьми, позволяющих каждому ощутить эмоциональный комфорт, снять напряженность и тревожность.
- Создание широких возможностей для творческой и иной деятельности, способствующей максимальной реализации личностных и социально значимых способностей.

– Развитие социальной и личностной мобильности, умение оценивать жизненную ситуацию и принимать в соответствии с этим адекватные решения.

В настоящее время во многих учреждениях разрабатываются и реализуются различные программы подготовки детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни. Они направлены на формирование у детей готовности к преодолению трудностей социализации, расширению границ собственного пространства жизнедеятельности, самоопределение, овладение поло ролевым поведением и т.д. Такие программы социальной адаптации выпускников детских домов включают довольно разнообразное содержание: обучение навыкам ведения домашнего хозяйства, умению самостоятельно обслуживать себя, умению навести порядок и создать уют в доме, умение пользоваться разными инфраструктурами, навыкам экономического поведения и т.п. Особым видом работы является подготовка выпускников к созданию собственной семьи и семейной жизни. Однако подготовка к самостоятельной жизни детей - сирот не всегда понимается педагогами интернатных учреждений как подготовка к индивидуальной жизни, не направлена на преодоление противоречия между коллективной формой жизни в условиях учреждения и индивидуальным ее характером за его пределами.

На наш взгляд, под уровнем готовности к самостоятельной жизни и деятельности выпускников детских домов необходимо понимать следующую их совокупность:

– социальная готовность (сформированность навыков межличностного общения, коллективной деятельности, социально - бытовой ориентации, организации самостоятельной жизни и деятельности, адаптация к своему социальному статусу);

– трудовая готовность (сформированность общих житейских умений и навыков, готовность к бытовому труду, труду в домашнем хозяйстве, профессиональное самоопределение, подготовка к будущей профессиональной деятельности);

– морально - волевая (психологическая) готовность (самооценка, чувство самоуважения, волевая организация личности, психологическая готовность к труду в условиях рынка);

– физическая готовность (формирование индивидуального стиля здорового образа жизни, отсутствие вредных привычек, развитие физических качеств, обеспечивающих успешную адаптацию к труду, различным видам деятельности).

Основные направления формирования готовности выпускников детских домов к самостоятельной жизни и деятельности это:

- развитие индивидуальности и становление идентичности, выработка индивидуальной жизненной стратегии, предоставление возможностей и условий для самопознания;
- овладение структурой деятельности и профориентационная подготовка, представляющие собой формирование навыков постановки целей, выбора средств для их достижения, планирования, оценки результатов; формирование представлений о будущей профессии, осуществление профессиональных проб, оказание помощи в профессиональном самоопределении; формирование устойчивых интересов к труду, представлений о необходимости труда в жизни человека, воспитание трудолюбия и развитие работоспособности [9].

Исследование индивидуально - психологических особенностей воспитанников детского дома

Решение проблемы подготовки детей - сирот и детей, лишенных родительского попечения, к жизненному самоопределению на основе системного и личностно - деятельностного подходов невозможно без изучения особенностей их психического и личностного развития.

Данные мировой психолого - педагогической науки показывают, что дети с раннего возраста, находящиеся в детских домах и учреждениях интернатного типа, по ряду существующих психологических параметров отличаются от детей, воспитывающихся в семье.

К числу психических нарушений развития ребенка вне семьи можно отнести также: отрицательное отношение к действительности, наряду с недостаточно четким представлением о ней; несформированность стилей общения; специфические нарушения в интеллектуальной сфере, затрудняющие усвоение школьной программы.

Особенности и недостатки развития познавательной, личностной, эмоционально - волевой сфер в младенчестве, раннем детстве, у дошкольников и младших школьников закладывают базу и имеют фундаментальное значение для развития подростков. Поэтому подростковый возраст как бы накапливает и усугубляет все недостатки внесемейного формирования, выступая как квинтэссенция, и отражение генезиса личности вне системы детско - родительских связей.

Результаты анализа научных исследований авторов концепции позволяют также выделить ряд особенностей развития личности подростков в условиях закрытых учреждений интернатного типа:

- неумение самостоятельно контролировать и планировать свои действия;
- ожидание ведомости;
- преобладание защитных средств поведения в конфликтных ситуациях;
- тревожность, неуверенность в себе;
- узость и бедность содержания мотивов;
- ориентация на настоящее, суженная перспектива прошлого и будущего;
- очень низкий уровень знаний;
- бедность словарного запаса;
- слабая развитость воображения и творческого мышления;
- низкие показатели здоровья.

Более детально остановимся на характеристике особенностей развития личности ребенка подросткового возраста, поскольку именно в этот период он выходит на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену коллектива детского дома, члену общества, развивается временная перспектива и профессиональное самоопределение.

Мы проанализировали общие психологические особенности детей, лишившихся родителей и проживающих в детских домах и учреждениях интернатного типа. Однако в каждом детском учреждении существуют свои подходы, свой коллектив воспитателей и своя концепция воспитания, которые влияют и на быт детей, и на их общение со взрослыми и сверстниками, и на их личностное и профессиональное самоопределение [9].

Наше исследование проводилось в “Детском доме – школе №95» г. Новокузнецка Кемеровской области. Объектом изучения были дети - сироты и дети, лишенные попечительства родителей в возрасте 12 - 18 лет - 165 детей.

Для достижения поставленной цели и разрешения задач возникла необходимость охарактеризовать контингент воспитанников детского дома, прежде всего с социально - гигиенических позиций, для чего были использованы методы экспертной оценки первичной медицинской документации и изучения личных дел

воспитанников. В результате было установлено, что 57,4 % детей имели перинатальную патологию, каждый третий ребенок родился недоношенным - 32,3 %; основная масса детей имела различные заболевания в период новорожденности;

2,6 % детей родились от матерей больных сифилисом; 2,5 % детей родились в тюрьме. Лишь 5,2 % детей при рождении были здоровыми.

В детский дом поступают дети в самом разном возрасте, начиная от рождения. Основной причиной поступления было лишение родительских прав (54,6 %), пребывание родителей в заключении (7,5 %). Отказные дети и подкидыши составили 25,8 % . Психические заболевания родителей являлись причиной помещения их детей в детский дом в 5,4 % случаев.

В неполных семьях воспитывались 43,6 % детей, из них матери - одиночки составили 24,7 % . По социальному положению преобладали рабочие. Однако более важным является тот факт, что каждый второй из родителей вел паразитический образ жизни, занимался бродяжничеством, тунеядством, проституцией пьянством. Среди родителей высока распространенность вредных привычек: 74,2 % - курили и злоупотребляли алкоголем, 3,8 % - употребляли токсико - наркотические вещества.

Подростковый возраст, переломный, критический для любого человека, особенно труден для воспитанников детских домов. В этом возрасте происходит бурный процесс психофизиологического развития, перестройка социальной активности ребенка, появление качественно нового уровня самосознания. В этот сложный период наиболее важными для формирования личности, ее жизненного и профессионального самоопределения и в то же время наиболее уязвимыми в условиях воспитания вне семьи, нам представляются следующие области развития: психофизиологические особенности, самосознание, временная перспектива.

Прежде всего, нами изучалась динамика недельного психоэмоционального состояния у подростков 8 - 9 классов (14 - 16 лет).

Изучение психоэмоционального состояния подростков осуществлялось с помощью теста Люшера. Результаты обследования показали, что психоэмоциональное состояние подростков постепенно снижается к концу недели как у учащихся 8 - го, так и 9 - го класса (см.табл. 1).

Таблица 1. Данные психоэмоционального состояния учащихся 8 - 9 классов детского дома (по тесту Люшера), в % .

Показатели	Классы			
	8 класс		9 класс	
	Начало недели	Конец недели	Начало недели	Конец недели
Стресс	9,1	50	16,7	64,3
Предстресс	36,4	10	25,0	7,1
Норма	54,5	40	58,3	28,6

Причинами стресса у подростков являются ограничения, запреты и невозможность сопротивляться (40,9 %), подавление физических желаний и недостаток внимания к потребностям детей (27,2 %), а также чрезмерный контроль (27 %). Эти особенности являются результатом образа жизни, который ведут воспитанники детского дома. Они вынуждены почти все время проводить в ограниченном обществе одних и тех же лиц, под постоянной опекой и контролем, в условиях жесткой регламентации. Дети не получают того количества индивидуальной любви и внимания со стороны взрослых, которое необходимо для их полноценного развития. Большинство из них хотят тепла и понимания, ощущают острый дефицит нежного отношения со стороны взрослых. Поэтому часто они пребывают в мире фантазии, любят мечтать, желают быть в центре внимания. В ходе обследования учащиеся заявляли о требовании уважения к себе как исключительной личности, о надежде на самоопределение, недостатке друзей, желании распоряжаться своей судьбой.

Анализ психоэмоционального состояния подростков позволил установить, что дети, имеющие 4 - ую группу здоровья, находятся в основном в стрессовом и предстрессовом состоянии. Это говорит об их физическом утомлении, которое может привести к физическому срыву организма. Все эти особенности психофизиологического состояния организма подростков - воспитанников детского дома мы учитывали в процессе формирования их жизненного и профессионального самоопределения. На этот процесс существенное влияние оказывают социальные особенности детей - сирот, проявляющиеся преимущественно в социальной активности воспитанников. Именно в ходе этой

деятельности и формируется подготовленность подростка к самостоятельной жизни, к будущей профессии.

Исследование показало, что специфический характер воздействия социальных институтов на ребенка, лишенного семьи, и связанные с этой спецификой потери для него как личности отражаются на его ценностной и поведенческой сферах. А поскольку именно в этих сферах индивид проявляется как самообразующийся субъект общественных отношений, то анализ указанных структурных составляющих деятельности подростка - сироты позволяет судить о характере его адаптационного процесса, об особенностях жизненного и профессионального самоопределения.

Для выявления ценностных ориентаций использовался метод анкетирования. Исходя из того, что система ценностей личности отражает разные стороны бытия, структурируем заложенные в вопросник переменные, определяющие ценностные ориентации подростка, по их функциональной направленности: материальная, нравственная, познавательная, эмоциональная, интеллектуальная.

Анализ шкалы ценностей подростков - сирот показывает, что воспитанники Дома детства проявляют низкую активность, уверенность в своих ценностных установках (небольшая наполняемость ответов) и своеобразную структуру их значимости (см.табл.2).

Таблица 2. Ранжирование ценностных ориентаций воспитанников - подростков детского дома

№ п / п	Преимущественная направленность ценностных ориентации	Количество детей, %	Ранг
1	Материальная направленность	18	4
2	Нравственная направленность	32	3
3	Познавательная направленность	13	5
4	Эмоциональная направленность	40	2
5	Интеллектуальная направленность	49	1

Первое место по значимости в системе ценностей подростков - сирот занимают интеллектуальные ценности (достижение высокого профессионального мастерства, получение хорошего образования). По мнению психолога Р.Бернса, ребенку в его

действиях необходима обратная связь - другой человек, отношение которого носит оценочный характер. Обратная связь возбуждает интеллект ребенка в форме поощрения или осуждения, побуждает его к дальнейшему действию, через которое повышается его компетентность [8, с. 232].

Наблюдается свойственная сиротам вялость эмоциональной сферы и крайне низкая познавательная установка. Эти слабо выраженные элементы структуры ценностных ориентаций подростков - сирот становятся впоследствии факторами, определяющими их низкую адаптивность в общественных процессах. Низкий уровень познавательных ценностей (пятое место) приводит, в конечном счете, к примитивному, преимущественно биологическому типу организации сиротами своей самостоятельной жизни.

Высокая значимость для сирот нравственных ценностей скорее отражает их идеальные представления, чем реальные установки. Важную роль в этом, видимо, играет их изначальное семейное неблагополучие (как фактор компенсации), а также воспитываемые в детском доме нравственные идеалы. Действием того же компенсаторного механизма можно объяснить и повышенную потребность в доброжелательном окружении у подростков, лишенных семьи.

С точки зрения особенностей жизненного и профессионального самоопределения подростков - сирот представляется необходимым рассмотреть некоторые наиболее значимые по наполняемости показатели социальных ценностей на уровне индикаторов (см.табл. 3).

Таблица 3.Приоритеты жизненных ценностей у подростков детского дома

№ п / п	Жизненные ценности	Количество воспитанников, %	Ранг
1	Уважение со стороны знакомых, товарищей.	74	1
2	Много денег.	11	6
3	Физическая сила, дающая отсутствие страха перед другими людьми.	21	5
4	Семейное счастье (любящая жена (муж) и дети).	63	3
5	Общественная значимость (чтоб говорили по радио, телевидению, писали в газетах).	-	-

6	Обретение профессии, нужной людям.	67	2
7	Возможность много ездить и видеть интересное.	52	4

Как видно из таблицы 3, подростки на первое место в системе жизненных ценностей выдвигают уважение со стороны знакомых и товарищей. Приоритетность этой ценности представляет высокую значимость для данной возрастной группы как фактор самоутверждения, определения своего места в референтной социальной среде. Для подростка, социальный статус которого еще не определен, достигнуть признания окружающих - главная жизненная цель, обретение самоуважения. Социальные психологи отмечают прямую связь самоуважения с уровнем социальной активности подростка: его недостаточность приводит к отсутствию стремлений к достижению, неуверенности в своих способностях добиться поставленной цели, преувеличенной самокритичности [6].

Отношение сирот к обретению профессии, нужной людям, возводит эту ценность в ранг приоритетной (второе место). Для них служение людям, обществу - ценность почти сравнимая с личным счастьем (соответственно - 67 % и 63 %). В целом высоко оценили подростки возможность много ездить и видеть интересное. Важность физической силы как жизненной ценности умеренно оценили для себя подростки - сироты. По - видимому, это свидетельствует о том, что воспитанники детского дома под влиянием общественного воспитания еще не полностью ощутили на себе возрастание агрессии в обществе. Возможно также, что память о собственной неблагополучной семье повышает порог терпимости сирот к негативным проявлениям в обществе и притупляет остроту их восприятия.

Изучение и анализ ценностных ориентаций показали, что подросток - сирота, выступая как субъект формирования собственной системы ценностей, в силу ряда социальных причин не в состоянии достигнуть самореализации в этой сфере, обеспечивающей его полную социальную адаптацию, жизненное самоопределение.

Таким образом, выявленные нами психологические и социальные особенности детей - сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, практически полностью соответствуют тем, которые описаны другими авторами, исследующими детей, лишенных семейного воспитания. Факт сиротства оказывает на их психическое развитие такое сильное влияние, что его не могут компенсировать воспитательные меры педагогов в детских учреждениях. Вместе с тем, следует отметить, что в детском доме воспитанники

имеют ряд характерных особенностей, обусловленных спецификой воспитательной направленности этого детского учреждения. Без учета этих особенностей невозможно разработать эффективную систему мер по формированию социального самоопределения.

Социальное самоопределение является одной из важнейших задач в подростковом возрасте, которое включает в себя самоопределение относительно социокультурных ценностей, смысла своего существования, формирование жизненной позиции и жизненных перспектив. Не менее важной жизненной задачей, стоящей перед человеком в юном возрасте является выбор профессии, так как, выбирая профессию, он выбирает и образ жизни в будущем. Это всегда сложная задача, но особенно она сложна для выпускников детских домов, которые лишены поддержки семьи и растут без родителей.

Поэтому целью нашего исследования было выявить степень готовности старшеклассников, стоящих на пороге выхода из учреждения, к социально - профессиональному самоопределению.

В исследовании принимали участие 44 воспитанника 9 - 11 классов (Детский дом - школа №95 «Дом детства» г.Новокузнецка). Для исследования степени готовности воспитанников к социально - профессиональному самоопределению нами использовались следующие методики:

- понимание цели и смысла жизни;
- методика отношения к труду как жизненно - смысловой доминанте (12 неоконченных предложений);
- карта самооценки склонностей личности;
- мотивы учебной деятельности и выбора профессии;
- методика Рокича (ценностные ориентации).

Обработка данных велась методом ручного контент - анализа с выделением наиболее значимых категорий и частоты их встречаемости в процентном эквиваленте (см. табл.4).

Цель и смысл жизни обучающиеся видят в хорошей, крепкой семье и успехе в жизни (56 %), получить образование (14 %), стать хорошим человеком и многого добиться в жизни (10 %) и др.

Таблица 4. Методика неоконченных предложений

1. Мое будущее кажется мне … - хорошим, ярким, интересным и светлым;	64

- немного неопределенным и туманным;	24
2. Выбирая профессию, люди чаще всего руководствуются …	
- своими желаниями и возможностями;	47
- заработной платой;	21
3. При выборе профессии люди чаще всего не учитывают	
- нет ответа;	42
- свои способности и возможности;	33
- востребованность профессии;	19
4. Я выбрал(а) эту профессию, потому что …	
- нравится;	43
- нет ответа;	29
- хорошо оплачивается;	18
5. Избранная профессия требует от меня …	
- ответственности, организованности;	46
- нет ответа;	26
6. Мне кажется, что избранная мною профессия будет способствовать …	
- нет ответа;	48
- моему дальнейшему развитию;	32
7. Думаю, что моя профессия позволит мне …	
- нет ответа;	30
- расширить свои знания;	15
- подняться по карьерной лестнице;	10
8. Моя профессия даст мне возможность …	
- нет ответа;	40
- проявить себя;	10
9. Люди чаще всего выбирают профессию, потому что …	
- без денег невозможно жить;	35
- надо обеспечивать свою семью;	15
10. Избранная мною профессия обеспечивает …	
- нет ответа;	65
- много денег и стабильность;	20

11. В любой профессии - самое важное - …	
- любить ее и полностью ей отдаваться;	37
- заработная плата;	15
12. Люди работают ради …	
- заработной платы;	85
- выгоды и удовольствия;	10

Как видно из таблицы 4 у большей части воспитанников есть представление о важности труда в жизни человека, но они недостаточно четко понимают цель своей жизни. Воспитанники слабо информированы о требованиях профессии к индивидуальным качествам человека.

Среди мотивов учебной деятельности обучающиеся указали - подготовку к будущей профессии (59 %), на уроках по предмету интересно (23 %), нравится узнавать новое (11 %) и др. Наиболее популярные мотивы выбора профессии включили в себя - обеспечение стабильного будущего, возможность постоянно самосовершенствоваться и приносить пользу обществу, получение высокой заработной платы, использование всех своих способностей. Наиболее значимые терминальные ценности воспитанников заключаются в счастливой семейной жизни, наличии здоровья и верных друзей, любовь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем), уверенность в себе, активная деятельная жизнь. Значимые инструментальные ценности расположились в порядке убывания – образованность, воспитанность, аккуратность, независимость, терпимость, жизнерадостность, честность, ответственность и др.

Итак, результаты исследования подтвердили недостаточность сформированности готовности выпускников детского дома к социально - профессиональному самоопределению, которая характеризуется тем, что в центре внимания интересов у подростков находится проблема создания семьи, а стремление к интересной работе отходит на второй план. При наличии мотивов выбора профессии и сферы профессиональных интересов у обучающихся личные жизненные планы сформированы частично, у воспитанников есть представление о важности труда в жизни человека, но они недостаточно четко понимают цель своей жизни. Отчетливо выделяется слабая информированность выпускников о требованиях профессии к индивидуальным качествам человека.

Готовность к социально - профессиональному самоопределению выпускников детского дома, является предпосылкой успешной деятельности и относится к устойчивой готовности с определенной структурой: положительное отношение и адекватные требования к профессиональной деятельности, черты характера, способности, мотивация, и необходимые знания, навыки, умения, для чего требуется педагогическая поддержка воспитанников.

Применение интерактивных методов в педагогической поддержке социально - профессионального самоопределения воспитанников детского дома

Современные исследования подтверждают, что не более четверти всех выпускников детских закрытых учреждений благополучно строят свою самостоятельную жизнь [12]. Выбор профессии - задача сложная и достаточно парадоксальная. Парадокс состоит в следующем. С одной стороны, каждая профессия - это целый сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы и учения, и адаптация молодого специалиста к профессиональной общности. При этом, с другой стороны, прежде чем выбрать какую - либо профессию, надо заранее знать, из чего выбираешь. В старшей школе особенно актуализируется профессиональное самоопределение учащихся, поскольку именно в этом возрасте ученики уже начинают испытывать внутреннюю потребность в самоопределении, которая, как правило, не находит удовлетворения по разным причинам.

Основным условием профессионального самоопределения старшеклассников, обеспечивающим правильность выбора профессии, выступает глубина самопознания собственного «Я», слабых и сильных сторон своей личности, умение ориентироваться в мире профессий, способность самостоятельно вырабатывать моральные принципы и руководствоваться ими в деятельности и поведении. Без умения выбирать, без способности к самоопределению старшеклассник теряет возможность освоения общественно выработанного опыта в сочетании с установкой на развитие индивидуальности, реализовать себя как человека, активно преобразующего общественную жизнь и самого себя.

Для этого особое значение имеет педагогическая поддержка выпускников детских домов при социально - профессиональном самоопределении, где ведущая мысль, идея, которая лежит в основе работы с детьми - сиротами: «Не важно, что ты сирота, важно, что ты профессионал в своем деле». Через эту установку достигается главная цель - найти место в жизни.

Педагогическая поддержка рассматривается как совместное с учеником определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сделать профессиональный выбор, принять решение.

В педагогике термин «педагогическая поддержка» является относительно новым. У истоков его понимания стоял О.С. Газман, который за основу брал «педагогику свободы», в ней проблема образования личности выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс — как субъект - субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом; помочь другому обрести уверенность; подкрепить то положительное, что есть в личности; не дать прекратиться, нарушиться тому, что движется - находится в динамике. Человек нуждается в понимании, принятии, поддержке — в тех социально - педагогических условиях, в которых он сможет самоосуществиться и преодолеть негативные, разрушительные силы, которые могут быть не только в социуме, но и в нем самом.

Педагогическая поддержка — это принцип действий в педагогическом процессе. Педагог предъявляет требования к выпускнику в соответствии с его реальными и потенциальными возможностями, выявляя зоны ближайшего и перспективного развития. Он не может не учитывать прохождение возрастных кризисных зон развития, когда выпускник действует на пределе возможных сил, а педагог подстраховывает его, - не подменяет усилий самого ученика, а поддерживает и стимулирует. Ученик должен почувствовать себя способным на поступок, принять осознанное решение в процессе профессионального самоопределения [13].

Сущность деятельности специалистов, работающих в системе психолого - педагогической поддержки, — это оказание помощи обучающемуся или воспитаннику в затруднительной ситуации, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с трудностями. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Некоторые ученые считают, что поддерживать и развивать следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность, неповторимость, особенность человека, которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой [7; 8; 10].

Мы считаем, что необходимость педагогической поддержки как личностно - развивающей стратегии во взаимодействии взрослого с воспитанниками значима в процессе профессионального самоопределения старшеклассников в условиях сиротских учреждений. Именно в юношеский период, когда практически заканчивается формирование устойчивых познавательных интересов, возрастает социальная активность, формируется система ценностей, возрастает роль педагогической поддержки. Она выступает как процесс взаимодействия (сотрудничества, содействия) между педагогом и старшеклассником, направленный на развитие субъектности; предоставляющий возможности для личностного саморазвития, самопознания и самореализации. Поддержка по А. А.Андрееву [7], это процесс - в котором взрослый сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах воспитанника с целью укрепления его самооценки, который:

- помогает ему поверить в себя и свои способности;
- поддерживает его при неудачах;
- помогает ему избегать ошибок.

Для того чтобы поддержать воспитанника, необходимо:

- опираться на его сильные стороны;
- избегать подчеркивания его промахов;
- уметь взаимодействовать с воспитанником;
- поддерживать стремление к самостоятельному решению жизненных проблем и выбору будущей профессии.

Педагогическая поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к учащимся. Это ответ на естественное доверие воспитанников, которые ищут у педагога помощи и защиты, это понимание их беззащитности и сознание собственной ответственности за их жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, социальное развитие.

Важное место в осуществлении педагогической поддержки профессионального самоопределения старших школьников занимают интерактивные методы.

Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем - либо.

К интерактивным методам могут быть отнесены следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс - метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в

процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя, их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что обучающему целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования.

Список использованных источников

1) Конвенция ООН о правах ребенка. – Режим доступа: http: // www.un.org / ru / documents / decl _ conv / conventions / childcon – Загл. с экрана.

2) Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159 - ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (С изменениями и дополнениями от: 8 февраля 1998 г., 7 августа 2000 г., 8 апреля 2002 г., 10 января 2003 г., 22 августа 2004 г., 17 декабря 2009 г., 16, 21 ноября 2011 г., 29 февраля 2012 г., 2 июля, 25 ноября 2013 г.)

3) Федеральный закон "О внесении изменений и дополнений в статью 8 Федерального закона "О дополнительных гарантиях по социальной защите прав детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей" (№ 17 - ФЗ от 08.02.98 г.).

4) Федеральный закон от 21.12.1996 N 159 - ФЗ (ред. от 28.11.2015) "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей"

5) Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. N 324 - ФЗ "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями)

6) «Дом детства» - детства дом: Кн. для учителя–воспитателя дет. дома [Текст] / Под ред. Т. И. Шалавиной. – Новокузнецк, 1997. – 124 с.

7) Андреев, А. А. Психологическая поддержка ребенка [Текст] / А. А.Андреев // Воспитание школьников, 2000 №3. С.20 - 30.

8) Бернс, Р. Развитие «Я - концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. - 421 с.

9) Кочкина, Л. С. Подготовка детей - сирот к жизненному и профессиональному самоопределению в условиях дома детства: Дисс. канд. пед. наук [Текст] / Л. С. Кочкина. – М., 1998. – 198 с.

10) Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах [Текст] : книга для учителя / под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. - Кемерово, 1996. - 149 с.

11) Поддержка социально незащищенных подростков [Текст] : книга для учителя и социального работника / авт. А. Я. Журкина, А. В. Сальцева и др. - Москва : АПО, 1997. - 118 с.

12) Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития [Текст] / Л.Г. Татарникова // Спб.: Изд. “Петроградский и Ко”, 1995. - 352с.

13) Шалавина, Т.И. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов ВУЗа [Текст] / Т.И. Шалавина Педагогическое образование и наука / Научно - методический журнал №11. Москва: ООО «Ремдер», 2011, С. 54 - 58

© Л.С.Кочкина

© И.А.Крашкина, 2016

УДК37

Н.В. Лебедева,

к.псх.н., доцент кафедры психологии и педагогики

Институт дополнительного профессионального образования

работников социальной сферы

г. Москвы, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы профессионально - личностного развития социальных работников. Представлен теоретический обзор по данной проблематике зарубежных и отечественных психологов. Профессиональная компетентность, внутренние и внешние факторы профессионально - личностного развития, самоактуализация и

самореализация, взаимосвязь профессиональной деятельности и развитие личности рассматриваются через призму современных требований к уровню профессионализма социального работника сегодняшнего дня.

Ключевые слова

Профессиональное и личностное развитие, личность, деятельность, социальный работник, профессиональная компетентность

В условиях модернизации российского общества, введения профессиональных стандартов предъявляются особые требования к уровню профессионализма специалистов. Ведущее место отводится профессиональной компетентности, где важную роль играет профессиональное и личностное саморазвитие, которое способствует становлению человека как профессионала на протяжении его жизненного пути, начиная от профессионального самоопределения и заканчивая уходом из профессиональной жизни.

Методолог психологии труда и профессиональной ориентации Е.А. Климов определяет в профессиональном развитии индивидуума пять основных направлений, представляющих элементы психического содержания этого развития, а именно:

- «приобретение человеком все более точной и широкой ориентированности в окружающей среде (природной, технической, социальной, информационной);

- формирование направленности, в частности трудовой, профессиональной (развитие потребности в продуктивной общественно ценной деятельности;

- усвоение (и совершенствование в качестве своих обретений) общественно выработанных способов действия и использования орудий, средств деятельности;

- формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности… (способности);

- развитие…знания о себе» [8, с. 36].

Прежде всего, профессиональное становление социального работника следует рассматривать в контексте развития личности в целом. Каждый этап профессионального становления сопровождается тем, что личности приходится сталкиваться не только с новой ситуацией обучения, с другими требованиями, но изменять саму себя: свое поведение, установки и порой даже черты характера. Как считает А.К. Маркова, профессиональное становление личности означает и появление новых, соответствующих профессиональной

деятельности качеств и возникновение у человека новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения [15, с.32].

Понимание категории развития в отечественной науке отражено в работах К.А. Абульханова - Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского и др., где в первую очередь выступают сложность и многомерность развития, его детерминация.

В процессе исследования профессионально - личностного развития социальных работников необходимо учитывать требования базовых принципов психологии: детерминизм, единство сознания и деятельности, активность сознания, развитие психики в деятельности, принцип действия внешних воздействий посредством внутренних условий развития.

В связи со сложным, многоаспектным характером проблемы профессионально - личностного развития социальных работников основу должен составлять многоуровневый методологический анализ. Такой подход правомерен, так как основывается на диалектической взаимосвязи философских и частно - научных подходов, которые описываются категориями всеобщего, особенного, единичного и интегрально - целостного.

Профессионально - личностное развитие происходит в конкретных социально - экономических условиях через активность личности, пропускающую через сознание и чувства все изменения и преломляет их через собственный практический опыт в ходе профессиональной деятельности. В этом случае человеческая активность как философская категория наполняется иным смыслом и «описывается с учетом предметного характера деятельности человека как ее субъекта» [1, с. 66].

Личность, являясь результатом и итогом прошлого, измеряет свою деятельность временем, а именно: существуя в настоящем как в наличном бытии, она, «осуществляя реальную связь прошлого с настоящим, опосредствует, идеально предвосхищает будущее» [2, с. 68]. В результате этого, профессионально - личностное развитие стоит рассматривать и с точки зрения развиваемого Л.И. Анцыферевой динамического подхода [2, с. 93]. Согласно данного подхода, человек есть деятельное существо и для его развития как личности решающее значение имеет изменение характера деятельности, что возможно в том случае, когда деятельность превращается в полную самодеятельность. В этом процессе человек становится самодеятельной, т.е. способной к свободному целеполаганию личностью.

С учетом вышесказанного, деятельность личности приобретает творческий характер. И это относится к любой продуктивной деятельности, в контексте данного исследования к социальной работе.

Для понимания проблемы профессионально - личностного развития социального работника важным является и гуманитарно - культорологический подход, давший возможность анализировать профессионально - личностное развитие сквозь призму задач приобщения к социальным ценностям.

Необходимо отметить важное значение для проведения методологического исследования данного развития и принцип системного подхода (целостность, иерархичность, структурность, упорядоченность, взаимосвязь системы со средой и др.), что дает возможность выразить их в форме целостного представления о ней как о живой многоуровневой системе, способной постоянно увеличивать роль собственной активности в профессиональном росте и самосовершенствовании, что подтверждается работами Б.Г. Ананьева, К.А. Абульханова - Славской, Л.С. Выготского, А.А. Бодалева, Н,К. Кузьминов и др.

Необходимость системного подхода к исследованию профессионально - личностного развития социальных работников объясняется положением Б.Ф. Ломова о том, что психические свойства личности не могут быть раскрыты ни как функциональные, ни, тем более, как материально - структурные. Они принадлежат к той категории свойств, которые определяются как системные [14, с. 113].

Развитие личности социального работника определяется как внешними условиями, профессиональной деятельностью в области социальной работы, так и ее свойствами, ценностными ориентациями, установками.

Из принципа системного подхода вытекает и то, что профессионально - значимые качества личности социального работника (добросовестность, общительность, ответственность, организованность, рефлексивность, тактичность, эмпатичность и др.) представляют собой подсистему в большой системе свойств человека, и ее невозможно рассматривать изолированно от других подсистем, в частности, от подсистемы более высокого уровня – от направленности личности в целом.

Согласно системного подхода, личность социального работника – это большая саморегулирующая система, причем система открытая. Ее функционирование возможно только при наличии обратной связи между системой и средой. Для развития системы

профессионально важных качеств социального работника имеет значение обратная связь с обществом в целом, и с получателем социальных услуг, которому оказывается практическая помощь.

В 90 - е годы XX века в зарубежной и отечественной психологии профессиональное развитие личности рассматривается как часть личностного развития. В исследованиях профессионализации акцентируется внимание на анализе личностного компонента. Как считает С.И. Краснов, современную "профессиональную культуру можно рассматривать как личностно - профессиональную, которая требует от людей непрерывной рефлексии своей деятельности, постоянного личностного и профессионального роста на основе развития интеллектуальных и творческих способностей" [9, с.92].

Необходимо подчеркнуть, что "характер самовыражения, самоопределения личности в профессии, формальный или творческий способ включения человека в профессию определяют как характер профессионального движения, так и жизненную перспективу личности" [1, с.126].

Данное понимание профессионального развития личности социального работника стало возможным благодаря влиянию ряда гуманистических идей, представленных в работах отечественных и зарубежных ученых. Вопросы развития личности связаны с попытками описать закономерности, согласно которым изменяются мотивационные аспекты функционирования личности на протяжении всей жизни.

Психологи в преобладающем большинстве рассматривают личность как развивающуюся, динамическую структуру: Г.Олпорт "динамическую организацию психофизических систем внутри индивидуума", Б.Г. Ананьев как "субъект общественного поведения и коммуникации", определяет структуру личности, состоящую из интериндивидных и интраиндивидных особенностей, А.Н. Леонтьев как "высшую интегрирующую инстанцию, управляющую психическими процессами, целостное психологическое новообразование", И.С.Кон как "человеческий индивид, являющейся членом общества и обобщающий социально значимые черты" [5, с.17].

В результате определения структуры личности как целостности, формирующейся в процессе общественных отношений с миром, психологи исследуют ее развитие: З.Фрейд неосознаваемые механизмы, А.Адлер стиль жизни личности, формирующийся в социальном контексте, К.Г. Юнг - как эволюционный процесс в течение всей жизни, Э.Эриксон развитие Эго как автономной структуре личности и социальную адаптацию.

А.Маслоу признал личность свободной в построении собственной жизни и потребности человека в самоактуализации, самосовершенствовании. К.Роджерс определил самоопределение личности важной частью ее природы, понимая личность как ответственную за совершенные выборы и за реализацию собственной жизни.

Необходимо подчеркнуть, что развитие личности социального работника определено как внешними, так и внутренними факторами, а также стремлением объединить, структурировать, систематизировать в себе все характеристики собственного бытия [12, с.55].

Психологи отмечают стремление личности к целому единству. Б.Бернс подчеркивает, что личность стремится к достижению внутреннего единства, к преодолению рассогласованности. Зрелая личность не просто осознает происходящее вокруг, но и сознательно относится ко всему происходящему вокруг и внутри самой себя, регулирует свои отношения с миром, при этом ориентируется на их целесообразность в системе значимых достижений [5, с. 21].

Деятельность служит основой для формирования и развития личности. Человек, как личность, формируется в общественных отношениях, в которые он вступает в процессе деятельности. Внутри этих отношений происходит преобразование деятельности, состоящее в объединении ее различных форм и видов, в их соподчинении друг другу. За соотношением деятельностей лежит соотношение их мотивов, их соподчиненность, связность.

А.Н. Леонтьев подчеркивает, что иерархические связи мотивов образуют «ядро личности» [13, с.119].

Взаимосвязь мотивационно - потребностной сферы личности и процессуальной стороны деятельности позволяют рассматривать развитие личности в ее профессиональном становлении, выделить различные уровни развития профессионализма, которые в свою очередь, определяются уровнем развития профессионально значимых личностных качеств.

С позиции личностно - деятельностного подхода профессиональное развитие неотделимо от личностного (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Л.М. Митина).

Профессиональное становление это формирование субъекта труда и развитие личности профессионала в процессах выбора профессии, профессионального образования, продуктивной подготовки к выполнению профессиональной деятельности. Это длительный и многоплановый процесс из нескольких этапов, каждый из которых вносит свой вклад и

может стать поворотным, переход к каждому из них закладывается в ходе предыдущего и сопровождается возникновением и разрешением противоречий (А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков).

Анализируя профессионально - личностное развитие социальных работников, необходимо отметить и рефлексивный подход. Рефлексия как внутриличностный механизм саморазвития и способность социального существа быть в отношении к своему сознанию и способам жизнедеятельности, позволяет рассматривать рефлексивный подход как основной в выработке механизмов профессионального и личностного развития социальных работников, так как обеспечивает запуск саморазвития. Рефлексия осуществляется в процессах целеполагания, анализа, оценочной деятельности, проектирования, специально - организованного взаимодействия. Задействование данных процессов представляет возможности для запуска механизмов профессионально - личностного развития.

К. Роджерс объяснил язык практической методологии интерсубъектного взаимодействия (диалога). Он определил необходимые условия позитивных личностных изменений, среди которых эмпатия, безусловное позитивное отношение к человеку и неподдельность в общении с ним, что можно рассматривать скорее как внутренние установки в данном случае социальных работников. общение с клиентом всегда требует от социального работника определенных умений и условий для их реализации. Соблюдение данных условий, особенно в отношениях «клиент - социальный работник», важно для профессионального развития социальных работников [16, с. 223].

Профессиональное развитие выступает как экзистенциальная проблема, решение которой, по мнению Б.А. Ясько, связано с «принятием личностью профессионализации как жизненной задачи, ее личностно - смысловое “встраивание” в общий жизненный план». Таким образом, для личности конкретной выбираемой профессии и профессионализации в целом определяется субъективной оценкой той роли, которую они призваны сыграть в ее индивидуальной жизни [19, с.58].

Развитие личности взрослого человека во многом зависит от внутренней потребности в самосовершенствовании, расширении сферы собственного влияния на окружение. Личность сама определяет качество, характер, глубину этих отношений. Возникает необходимость взрослому человеку включаться в новые виды отношений: профессиональные, экономические, общественно - политические, а также семейные. Эти сферы жизнедеятельности осваиваются, познаются личностью, включая в уже имеющуюся

систему ценностей, смыслы личности, при этом оценивая возможности самореализации в каждом из осваиваемых видов отношений и их степень необходимости для своего развития. В развитии личности имеют место как определенные обществом отношения, так и те виды деятельности, которые она выбирает самостоятельно, не являющиеся обязательными для общества, но понимаемые личностью как необходимые для ее роста.

Профессиональная деятельность является одной из важных сфер отношений личности с социальным окружением. Профессиональные отношения входят в процесс развития личности в целом, так как пополнение содержания профессиональной деятельности личностным смыслом накладывает серьезный отпечаток на саму личность.

Взаимосвязь личности социального работника и профессиональной деятельности влияют на развитие личности в целом, при этом влияние бывает как положительное, так и отрицательное. Профессиональные отношения иногда могут замедлять развитие личности, разрушая ее стабильность и создавая препятствия для личностного развития, но также ни в одной другой сфере у личности нет таких возможностей для самораскрытия, поиска нового в области самореализации. Практическая деятельность организаций социального обслуживания позволяет наблюдать профессиональное становление молодых социальных работников именно в контексте развития личности в целом.

Согласно Профессионального стандарта социального работника, основная цель профессиональной деятельности заключается в «предоставлении гражданину, признанному нуждающимся в социальном обслуживании, социальных услуг в целях улучшения условий жизнедеятельности и (или) расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности» [20]. Сегодня получатель социальных услуг (понятие, введенное Федеральном Законом № 442 “О социальном обслуживании граждан в Российской Федерации” от 29.12. 2013 г.) образованный, как правило, владеющий интернет - технологиями, знающий свои права, желает видеть в социальном работнике профессионала, который не только оказывает социально - бытовые услуги, но и социально - правовые, социально - медицинские, а также наиболее востребованы социально - психологические и социально - педагогические услуги. Среди необходимых умений, отраженных в Профессиональном стандарте социального работника, указаны такие, как:

- взаимодействие с различными категориями граждан – получателями социальных услуг;

- организация и поддержание беседы, формирование у клиента позитивного настроения;

- отслеживание внешних проявлений патологических психических состояний, депрессии, стрессового расстройства;

- использование в своей деятельности информационно - коммуникационных технологий, в том числе интернет - ресурсов;

- применение технологий мотивации и формирования позитивных интересов;

- обучение членов семьи, в том числе родителей детей - инвалидов, практическим навыками общего ухода и мн.др. [20].

С учетом вышесказанного, постоянное профессионально - личностное развитие социального работника является необходимым условием его практической деятельности.

Обращаясь к теории вопроса, следует отметить, что исследования в области акмеологии связывают психологическое и психическое благополучие взрослого человека с успешностью его профессионального развития.

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что профессиональное развитие личности социального работника является неотделимым компонентом общей жизнедеятельности личности, включая возможности многоаспектного изучения профессиональной деятельности: вопросы профессионального самоопределения, особенности обучения, становления профессионала и т.д. [11, с.39].

В последнее время активно изучаются личностные условия профессионального развития, укрепляется идея о регулирующей роли самой личности социального работника и характеристик в процессе профессионального развития. Так под личностными условиями профессионального развития понимаются: принятие и включение субъекта в процесс освоения профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью, развертывание личностью внутренней работы по удержание аффектов, возникающих в результате неудовлетворенной потребностью, переход субъекта на высокий уровень самосознания, преобразование собственного внутреннего мира и поиск новых возможностей самосовершенствования в труде, углубление рефлексии.

Профессиональному развитию способствуют внутриличностные противоречия, представленные в самосознании Я - действующим, Я - отраженным и Я - творческим [12, с.104]; противоречия между Образом Я, профессиональным эталоном, реальными характеристиками личности, реальными требованиями профессии к качествам профессионала; противоречия между личностными качествами человека и особенностями социума, требованиями профессии к человеку. Противоречия являются важной частью

процесса развития и понимание противоречий ведут к их разрешению. Осознание противоречий детерминирует дальнейшую деятельность личности. Однако осознание может быть неполным или не произойти под влиянием различных факторов: внутренней сложности профессиональной деятельности, наличия различий между содержаниями "эталонного и реальных способов деятельности специалистов"; деформации искажения Образа Я, несоответствия когнитивного и аффективного компонентов самосознания.

Процесс разрешения противоречий связан с разными проблемами. Например, у человека могут отсутствовать внутренние ресурсы для изменения своего наличного бытия, недостаточно развитый уровень рефлексивных способностей личности, низкий уровень профессионального самосознания, отсутствие "выраженного стремления к самоизменению и самосовершенствованию" [12, с.89]. Человек может просто не иметь нужных качеств к преобразованию противоречий или не обладать зрелостью, способностью к рефлексии и антиципации личности, не иметь личностного смысла, а ориентироваться на стереотипный профессиональный эталон личности.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что понятия "профессиональное становление" и "профессиональное развитие" имеют как общие, так и дифференцирующие признаки. Существуют общие особенности понятий такие как, процессуальность, динамичность, стадиальность, индивидуальность данных процессов, содержание которых оказывает влияние на личность человека.

При этом понятие профессиональное становление шире, чем понятие профессиональное развитие. Оно проявляется на разных этапах жизнедеятельности человека в качестве результата, средства, фактора развития личности. Считается, что профессиональное развитие личности начинается позже начала самой профессионализации, с ее второй стадии – стадии принятия и освоения профессии при условии достижения человеком определенного уровня личностного и профессионального самосознания. Оно понимается как непрерывный процесс саморазвития личности, стимулирующий и преобразующий профессиональную деятельность. Профессиональное развитие опережает личностное развитие только до определенного уровня профессионализма человека [4, с.22].

Необходимо отметить и то, что профессиональное становление не может проходить без профессионального развития, где важную роль играет и сама личность, ее самосознание. Профессиональное развитие неразрывно взаимосвязано с личностным развитием. В результате этого, профессиональное развитие и профессиональное становление могут быть

синонимичными тогда, когда в исследовании рассматривается процесс становления личности как непрерывное, качественное преобразование ее в ходе профессионализации [4].

Результаты ранее проведенных отечественными психологами научных исследований показывают, что важными общими психологическими факторами выступают высокая мотивация и потребность в достижениях, высокие личностно - профессиональные стандарты, креативность, стремление к саморазвитию и самореализации. К ним относятся и высокие уровни профессионального восприятия, мышления и антиципации (А.А.Деркач, Н.В. Кузьмина), престиж профессионализма (В.Д. Шадриков). Среди психологических факторов имеют значение и те, которые в конкретных видах деятельности способствуют достижению высоких показателей (организованность, исполнительность, надежность и др.). В профессиональной деятельности социального работника это целеустремленность, чувство сострадания и эмпатии, человечность, милосердие и др., т.е. те, которые называются психологически важными качествами. Помимо этого, необходимо отнести и специальные умения, компетенции социального работника такие как, организаторская, аналитическая, мотивационно - личностная, коммуникативная, рефлексивная и социальная. К социальным факторам относят нравственную активность, креативность как способность к преобразованию знаний, умений, стремление к сотрудничеству. В силу введения оказания платных социальных услуг населению, необходимыми становятся и качества менеджера, т.е. умение вести переговоры, особенности техники продаж услуг гражданам пожилого возраста и др

К психологическим факторам, способствующих процессу развития профессионализма личности социального работника, относятся:

• развитие профессионального самосознания специалиста по социальной работе;

• мотивационная готовность к самоизменениям, формирование общечеловеческих ценностей и высокой мотивации на достижение результатов;

• ориентация специалиста на творческую и креативную самореализацию в социальной сфере;

• развитие личностных и профессиональных способностей, формирование социально - психологических знаний и умений;

• развитие рефлексии специалиста по социальной работе в процессе профессиональной деятельности;

• профессионально - этическая и аксиологическая компетентность [7, с. 236].

Саморазвитие предполагает постоянную работу над собой. Без стремления к самосовершенствованию, личностному росту невозможна успешная профессиональная деятельность. В свою очередь, личностный рост – стремление к идеалу, укрепление своей самооценки. По сути, это составляющая успеха в любом деле. Это труд, который должен совершенствоваться человеком нал самим собой.

Личностный рост необходим для профессионального успеха, он дает возможность достигать поставленных целей и воплощать свои мечты в реальность. Постепенный личностный рост социального работника влечет за собой изменение содержания его профессиональной деятельности (Сергеева Н.И.)

Рассматривая профессионально - личностное развитие социальных работников с позиции методологии, необходимо обратиться к понятиям «компетенция» и «компетентность». Несмотря на то, что иногда данные понятия используют как синонимы, они имеют определенные различия. Так Т.Ю. Базаров дает следующие определения:

«компетенции – это требования успешной деятельности, которые представлены в терминах интегральных качеств индивидуального или коллективного субъекта. Данные качества сочетают в себе знания, профессиональные навыки и индивидуально - типичные или организационно - культурные характеристики, необходимые для успешной работы в профессиональной деятельности. Другими словами, это способность специалиста и готовность к выполнению работы определенного уровня с требуемым уровнем качества;

компетентность – это совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций конкретной должности или компании в целом (Базаров, с.14).

А.А. Деркач определяет профессиональную компетентность, как «законно принятая способность авторитетного лица совершать определенные акты или действия в конкретных условиях, круг полномочий». Поэтому, говоря о компетентном специалисте, можно утверждать, что это «знающий, сведущий в определенной области специалист, имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что - либо, судить о чем - либо, имеющий право решать вопросы как подведомственные». Профессиональная компетентность – способность человека решать определенный круг профессиональных задач. Профессионализм складывается из многих видов профессиональной компетентности. Внутри компетентности иногда выделяются компетенции как

способности к чему - либо, зависимые как знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности пользоваться этой способностью (5, стр. 97).

Е.И. Богданов и В.Г. Зазыкин рассматривают профессиональную компетентность как главный когнитивный компонент подсистемы профессиональной деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнить круг решаемых проблем, вопросов и в целом профессиональная деятельность с высокой продуктивностью (6, с. 82).

Сегодня существуют различные подходы к определению феномена «профессионализм». С позиции деятельностного подхода профессионализм включает знания, умения и навыки, а также способы выполнения деятельности на высоком уровне квалификации в соответствии с конкретными условиями, в интересах удовлетворения определенных потребностей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и др.).

С позиции личностного подхода профессионализм можно рассматривать через соотношение состояния личностной сферы человека и определить как сложное интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности.

А.К. Маркова характеризует категорию профессионализма как совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения определенного труда. Факт обладания человеком нормативным набором психических качеств обозначается ею как профессионализм, являющийся внутренней характеристикой личности. Понятие «квалификация», как считает А.К. Маркова, это система качественных и количественных требований профессиональной деятельности к работнику (Марков с.117).

Понятие профессионализма долгое время рассматривалось в контексте вопросов связанных с достижением высокой эффективности или продуктивности деятельности, профессионально - личностном развитием, оптимизацией деятельности. Преобладание такого направления обусловило преимущественное внимание к разработке деятельностного аспекта профессионализма. Основополагающим определением и методологическим ориентиром является – профессионализм деятельности как качественная характеристика субъекта деятельности – представителя профессии социального работника, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан). При этом, профессионализм необходимо

рассматривать не только в деятельностном контексте, но и в неразрывной связи с личностным, что согласуется с важным методологическим принципом единства деятельности и личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев. Б.Ф. Ломов и др.).

Категорию профессионализма в широком контексте стоит рассматривать в деятельностном, личностном и социальном проявлениях. В процессе становления профессионализма в современной профессиональной деятельности трудового коллектива личность социального работника также обязательно развивается. И здесь речь идет о четырех направлениях данного развития: профессионально - личностном, профессионально - квалифицированном, профессионально - должностном и нравственном. Поэтому, в современных социально - психологических исследованиях интегрируются принципы социального, деятельностного и личностного подходов, тем самым профессионализм социального работника рассматривается как элемент более сложных систем и анализируется с учетом тех закономерностей, условий и факторов, которые обеспечивают высший уровень в какой - либо области профессиональной деятельности.

Понятие «профессионализм» шире понятия «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать как и что делать, но и иметь определенные навыки эти знания воплощать в реальную деятельность, а также стремиться и уметь добиваться необходимого результата. Поэтому, профессиональная компетентность является необходимой составляющей профессионализма.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности, под которой понимается процесс формирования личности профессионала. Профессиональное развитие – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Социальный работник не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Данное воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в личной жизни. Поэтому существует восходящая (прогрессивная) и нисходящая (регрессивная) стадии профессионального развития.

Прогрессивная стадия профессионального развития личности. Прежде всего, связана с формированием мотивов профессиональной деятельности и структуры профессиональных способностей, знаний, умений и навыков.

В профессиональной деятельности удовлетворяются все потребности. Но способы их удовлетворения могут быть разными. Потребности более низкого уровня удовлетворяются косвенным путем через получение необходимых материальных средств. Удовлетворение высших потребностей происходит непосредственно в труде.

Формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется по двум направлениям: превращение общих мотивов личности в профессиональные, а также в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Реализация первого направления заключается в том, что в ходе профессионального развития потребности человека удовлетворяются в профессиональной деятельности. Мотивация человека наполняется профессиональным содержанием. Личность оценивает профессию как возможность удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей. Чем больше возможностей представляет профессия для удовлетворения потребностей и интересов человека, тем выше его включенность в профессиональную деятельность. Наивысшей эффективности в трудовой деятельности социальный работник достигает тогда, когда профессия приобретает для него смысл. Для достижения успехов в профессиональной деятельности социальный работник должен уметь «видеть» все новые смыслы социальной работы.

С учетом вышесказанного, профессионально - личностное развитие социального работника является неотъемлемой частью его профессиональной деятельности, а также активизирует личностное развитие, заставляет «идти вперед».

Реалии настоящего времени предъявляют особые требования к профессионализму социального работника, где большое внимание уделяется постоянному развитию личности. В результате вопросы профессионально - личностного развития социального работника требуют дальнейшего комплексного изучения, а также разработки учебных программ повышения квалификации, переподготовки, стажировки на рабочем месте и создание условий, способствующих профессионально - личностному развитию социальных работников.

Литература:

1. Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности – М., 1980

2. Анцыферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода / Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь / Л.И. Анцыферова – М.: «Наука», 1990. С.7 - 17

3. Базаров Ю.П. Технологии центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие / Т.Ю. Базаров – М.: КНОРУС, 2011. – 304 с.

4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма [текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд - во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004 – 752 с.

5. Гичко А.А. Подготовка управленческого резерва посредством развития профессионально важных качеств личности… дисс….к.псх.н., 2006, Ростов - на - Дону – 212 с.

6. Завалишина Д.Н. Модели профессионального развития человека [текст] / Д.Н. Завалишина / Профессиональная пригодность: субъектно - деятельностный подход / под ред. В.А. Бодрова. - М.: Изд - во «Институт психологии РАН», 2004

7. Зазыкин В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма / профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы: в 2 - х томах. – Т.1 Классические и современные концепции профессионализма / под общ. ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача, А.А. Лаптева, Е.Б. Перелыгиной – М.: Издательскиц дом «ЭКО», 2005 – 512 с.

8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов - на - Дону, 1996 – 203 с.

9. Краснов С.И. Позиция как деятельностное воплощение личностно - профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997. – 98 с.

10. Лебедева Н.В. Личностно - профессиональное развитие слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации, работающих в системе социальной защиты населения города Москвы / Преподаватель XXI век. - № 4. – Ч.2. - 2013. С. 425 - 433

11. Лебедева Н.В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации: монография [текст] / Н.В. Лебедева. – М.: Издательство «Перо», 2013 – 166 с.

12. Лебедева Н.В. Роль дополнительного образования в профессионально - личностном развитии специалистов по социальной работе – Уфа, Издательство Инфинити, 2015. – 225 с.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005 – 401 с.

14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [текст] / Б.Ф. Ломов – 1984 – 444.

15. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. – 312 с.

16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека [текст] / К.Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. Е.И.Есениной – М.: «Прогресс», 1994 – 480 с.

17. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: автореф. дис. д.псх.н., М., 1992 – 31 с.

18. Сергеева Н.И. Профессионально - личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования.–2015 - №2 - 1URL:http: // www.science - education.ru / ru / article / view?id =18933 (дата обращения: 18.02.2016)

19. Ясько Б.А. Профессионализация личности в контексте жизненного пути // Основные направления развития региональной системы социально - психологической поддержки населения. Материалы XII Региональной научно - практической конференции. - Краснодар, 1999 – С. 32 - 41

20. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 №677 н "Об утверждении профессионального стандарта "Социальный работник" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.12.2013 № 30627)

© Н.В. Лебедева, 2016

УДК37

Л.Н.Мокрашова
учитель ГБОУ СОШ № 167, г. Москва, Российская Федерация
С.А.Шилина
д.социол.н., доцент кафедры социологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Брянский государственный
университет имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Российская Федерация

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ (ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСА)

Аннотация

Актуальность завяленной темы не вызывает сомнений: современная школа должна быть нацелена на отражение социокультурных процессов и отвечать вызовам времени. Компетентностный подход призван формировать у сегодняшних школьников такие умения

и навыки, которые способствовали бы самостоятельному освоению знаний вне стен образовательного учреждения, углубляя и расширяя их. На это нацелен такой аспект, как краеведение: здесь школьники могут проявить себя как начинающие исследователи, сформировать определенный дискурс, что поможет в дальнейшем развитию способностей и накоплению знаний.

Ключевые слова

Дискурс, социокультурные процессы, образование, Болонская конвенция, современная школа, компетентностный подход, краеведение

Социокультурные процессы, происходящие в социуме, несомненно оказывают влияние на все стороны общественной жизни. Школа как один из важнейших агентов социализации призвана осуществлять свою деятельность, отвечая вызовам времени. Поэтому влияние социокультурных процессов общественной жизни находит отражение в дискурсе школьного образования. Дискурс рассматривается в различных аспектах современной науки. Приведём некоторые определения этого понятия. В зависимости от того, какой аспект нас интересует, дискурс можно определить как «использование языка», «форму коммуникации», «форму социального взаимодействия», «речевой акт», «текст», «разговор» и так далее.

Лингвистически говоря, дискурс – это «связная последовательность письменных предложений или устных высказываний, выраженных в определенной коммуникативной ситуации с целью передачи информации или выполнения других социальных действий» [1, с. 4 - 5]. Справедливость приведенного выше определения понятия *дискурс*, данного известнейшим зарубежным представителем критического дискурс - анализа Т. ван Дейком, подтверждается исключительным многообразием интерпретаций указанного понятия.

В частности, под дискурсом отдельными исследователями понимаются следующие когнитивные конструкты:

1) «произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса» [2, с. 7];

2) «сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [3, с. 8];

3) «вид речевой коммуникации, ориентированный на обсуждение и обоснование любых значимых аспектов действий, мнений и высказываний ее участников» [22, с. 115];

4) «логически стройное, обоснованное суждение (в отличие от чувственного и интуитивного); текст в собственном аспекте – понятие, особенно популярное в постструктурализме и коммуникативной философии» [13, с. 98];

5) «регламентируемая определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая и воспроизводящая деятельность, рецепция которой формирует или изменяет картину мира и модели опыта человека» [9, с. 14];

6) «термин, несущий в себе печать не одной, а целого ряда социальных и гуманитарных наук – философии, лингвистики, психологии, социологии, этнографии, культурологи, политологии, коммуникативистики, - словом, тех наук, которые изучают речь, ее содержательный потенциал и реализацию этого потенциала» [14, с. 12 - 13];

7) «текст+социальный контекст» [12, с. 18] и др.

Отмеченное выше многообразие существующих интерпретаций общенаучного понятия *дискурс* обусловило наличие столь же пестрой картины в отношении содержания тех определений концепта *управленческий дискурс*, которые представлены в научной литературе, посвященной изучению данного вида дискурса. К примеру, в монографии Т.А. Ширяевой данный концепт описывается следующим образом: управленческий дискурс – это сложная структура, обладающая рядом институциональных и когнитивно - лингвистических особенностей, отличающих его от всех других типов дискурса. Управленческий дискурс – это процесс творческого следования норме, которая диктуется и познается через сложную и многомерную «профессиональную» картину мира, актуализированную через базисные понятия управленческой культуры, профессионально направленные идеи и концепты, нормы институционального и межличностного поведения, детерминирующие деловое общение, ценностные ориентации; схемы, фреймы стереотипных ситуаций, формулы; специальный тезаурус. Все это знания, которые вербализуются в текстах профессиональной направленности на лингвокогнитивном уровне [20, с. 49 - 55].

Нами же [С.Ш.] управленческий дискурс рассматривается как социальная «технология коммуникации» [19], которая является одним из оптимальных и эффективных средств и методов управления, «призванных в условиях демократизации всех сфер общественной жизни обеспечить действенность принимаемых органами государственной власти управленческих актов, сотрудничество с институтами гражданского общества и самоуправления» в интересах отдельного гражданина, общества и государства.

В условиях формирующегося нового порядка социального управления и формирования информационного общества необходима «оптимизация, совершенствование и активное использование адекватных сложившимся условиям коммуникативных технологий взаимодействия субъектов и объектов управления. Такие технологии способствуют оперативному распространению информации, идей, мнений, относящихся к области управленческих компетенций, а также в кратчайшие сроки реализуют обратную связь между управляющими и управляемыми в условиях плюрализма точек зрения и активного участия граждан в принятии решений» [19, с. 4]. Это относится и к школе как социальному институту.

В свете компетентностного подхода, который предполагает, по М.Н. Филатовой, что в процессе обучения учащийся «должен овладеть не только комплексом знаний и умений, …но и рядом личностных и социальных преимуществ» [16, с. 4], необходимо создавать условия для развития умений и навыков.

Краеведение может, с нашей точки зрения, стать тем импульсом, который пробудит в ученике любовь к малой родине, воспитает в нём гордость за родной край, поможет приобрести навыки научного поиска и закрепить умения аналитической работы, что, в конечном итоге и создаст «личностные и социальные» преимущества.

Согласно ФГОС в средней и старшей школе должен быть сформирован и развит новый тип учебной деятельности, благодаря которому «через самообразование и саморазвитие происходит сознательное выстраивание учащимся индивидуальной образовательной траектории на базе общего учебного курса» [15, с. 7, 16]. При создании учебных программ для средней и старшей школы берется за основу «овладение учащимися высшими формами мыслительной деятельности» — теоретическим рефлексивным мышлением, что обусловливает «общую ориентацию учебного процесса на проектную и исследовательскую форму учебной деятельности» [11, с. 9].

В систему требований к личностным и метапредметным действиям учащихся входят умения «видеть противоречия в процессах, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, отбирать материал по критериям, организовывать выводы в универсальной доступной форме в виде таблиц, графиков, схем, участвовать в успешном учебном сотрудничестве входят в систему требований к личностным и метапредметным действиям учащихся» [10, с. 90 - 94].

Многочисленные исследования [25, с. 12] подтверждают, насколько ограничена в использовании языковая и коммуникативная компетенции, если они не подкреплены сформированными компетенциями в других областях. Человек, не понимающий, в каких ситуациях и как он может использовать свои знания, не следующий «логическими и холистическими путями решения проблемы и выполнения задачи, оказывается в ситуации полной бессмысленности». Так бывает, когда «слов в голове много, а умений приложить их к той или иной ситуации без практики, хотя бы в рамках урочной и внеурочной деятельности, не хватает». Современные учебники и для начальной, и для основной школы должны давать учителям возможность реализовать компетентностный подход на ежедневной основе: учить умению «выявлять проблемы, формулировать гипотезы, собирать данные, презентовать результаты, в том числе и в виде «творческих проектов» [23, с. 14; 24, с. 8] Без сомнения, во 2 и в 7 классах данная цепочка будет отличаться своей формой, информационной составляющей, но четкая структура «научно - познавательного, исследовательского процесса будет заложена уже на школьных занятиях». Проектная и исследовательская формы деятельности в настоящее время активно развиваются.

Среди планируемых результатов применения компетентностного подхода в образовании следует выделить следующие:

- формирование общеучебных умений и универсальных способов деятельности, в том числе умений работать с разными источниками информации, планирования и регуляции индивидуальной и групповой учебно - исследовательской деятельности;

- формирование компенсаторных умений, особенно при выполнении интерактивных заданий;

- расширение ролевого репертуара не столько учителя, сколько учеников;

- формирование регулятивной компетенции, в том числе в виде самооценки и взаимной оценки;

- апробация новых форм групповой работы по интернет - технологиям;

- самостоятельное планирование этапов учебного процесса [10, с. 90 - 94].

Приведём конкретные примеры формирования дискурса школьников в процессе исследовательской работы по краеведению. В свете конференции «Достояние Брянщины глазами школьников» (проведенная 25 февраля 2016 года) в филологической секции были представлены работы учеников 5 - 11 классов школ города Брянска и Брянской области. Тематика оказалась широкой и охватывала как именитых земляков, так и неизвестных всей стране, но выдающихся в своей профессиональной деятельности людей.

Если рассматривать дискурс как текстовую деятельность, то обращает на себя внимание то, что учащиеся для оформления своих докладов привлекали различные источники: интернет - издания и энциклопедии на бумажных носителях, интервью с земляками и социологический опрос своих одноклассников и их родителей, анкетирование. Это свидетельствует о приобретении навыков исследовательской работы, что расширяет диапазон возможностей для дальнейшего развития школьников в интеллектуальном и профессиональном планах.

Во - первых, прозвучали доклады об Алексее Константиновиче Толстом, Фёдоре Ивановиче Тютчеве, Константине Георгиевиче Паустовском – имена этих знаменитостей известны всем в России.

Во - вторых, был доклад о дважды Герое Советского Союза Павле Михайловиче Камозине – знаменитом лётчике - герое Великой Отечественной войны.

В - третьих, часть докладов была посвящена менее знаменитым уроженцам Брянщины: клинцовскому поэту Владимиру Ивановичу Селезнёву, брянскому писателю Георгию Константиновичу Реймерсу, брянским мастерам пера Владимиру Евгеньевичу Сорочкину, Людмиле Станиславовне Ашеко, Александру Васильевичу Малахову, Владимиру Владимировичу Потапову, а также одному из старейших работников лесного хозяйства Брянской области Петру Нестеровичу Харковичу.

Остановимся на первой группе докладов. Так как имена А.К. Толстого, Ф.И. Тютчева, К.Г. Паустовского хорошо известны широкому кругу читателей по всей России (это признанные классики русской и советской литературы), то работ по их творчеству большое количество. Задача юных исследователей состояла в том, чтобы рассмотреть один какой - то ракурс творческого наследия и проявить исследовательские навыки следующим образом: сделать обзор работ об этих писателях и поэтах и проанализировать материал в выбранном ракурсе.

Как нам представляется, данная задача была выполнена.

Во - первых, творчество Фёдора Ивановича Тютчева рассмотрено школьниками с точки зрения звуковых образов в стихотворениях о природе. Очень важно, что ученицы обратились к фундаментальным исследованиям Натальи Викторовны Атамановой – учёного - тютчеведа Брянщины.

Заслуживает одобрения то, что ученицы рискнули провести исследование на специфически научную тему. Но риск оказался не оправданным: к сожалению, мы не увидели собственных размышлений авторов работы. Дискурс доклада наполнен научными терминами «идиолект», «семантический комплекс», «семантизация», «принципы семантизации», «ассонанс», «языковой фон». Их, с нашей точки зрения, не сто́ит употреблять в исследовании уровня школьной работы, тем более в науке нет устоявшегося понимания большинства этих специфических лингвистических понятий.

Таким образом, анализ дискурса позволил выявить несамостоятельность доклада о великом сыне Брянщины.

Во - вторых, в работе об А.К. Толстом выбран следующий ракурс: какие композиторы писали музыкальные произведения на стихи великого поэта. Исследование «А.К. Толстой в музыке» отвечает задачам краеведения: изучение поэзии нашего великого земляка воспитывает любовь к малой родине, вселяет гордость за те истоки, которые питают море нашей великой русской поэзии. Экскурсия в Красный Рог, работа в библиотеках (районной и областной) развивает учащихся, даёт им первые навыки научного поиска, что вызывает похвалу.

Несомненным достоинством исследования является составление фонотеки и проведение тематического вечера. Здесь мы наблюдаем важную составляющую каждого научного поиска: применение собранного материала, что формирует навыки реализации теории в практику.

В - третьих, в исследовании о К.Г. Паустовском «Описание природы в сказках К. Паустовского с точки зрения лингвистики» импонирует то, что юные исследователи связали цели и задачи своей работы с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, это придаёт фундаментальность труду учениц.

Очень интересно изложена биография К.Г. Паустовского: особая эмоциональность окрашивает те эпизоды, которые посвящены тем или иным страницам жизни писателя, что показывает личное отношение исследовательниц к материалу.

Глубоко проанализированы средства выразительности: выявлены интересные метафоры, олицетворения, эпитеты, сравнения и т.д., указана их роль (к сожалению, только в общем плане. Интересно было бы проследить на нескольких примерах, как то или иное средство создаёт образность текста).

В части работы, отведенной фонетическим и грамматическим особенностям текста, поверхностно указаны некоторые диалектные черты речи персонажей сказок К.Г. Паустовского, что снижает впечатление от исследования. Заявленная широко тема, к сожалению, не нашла полного освещения в этом разделе.

Итак, мы рассмотрели первую группу докладов, посвященных знаменитым писателям и поэтам, так или иначе связанным с Брянской землёй.

К этой группе примыкает доклад «От летчика к писателю» (анализ профессиональной лексики в повести Г.К. Реймерса «Ахтунг! Внимание! В небе Камозин!»)». Работа о дважды Герое Советского Союза Павле Михайловиче Камозине – знаменитом лётчике - герое Великой Отечественной войны по - настоящему исследовательская, так как собранный материал по профессиональной лексике интересен, проанализирован и расклассифицирован в соответствии с принятыми в языкознании критериями.

Разбивка на тематические группы - показатель сформированности навыков и умений научного исследования.

Анализ дискурса доклада выявил самостоятельность вклада исследователя в работу.

Выбранное ученицей произведение соответствует тематике конференции: имя легендарного П. Камозина гремит по всей стране, а написанная о нём книга помогает выявить ещё одно славное имя, связанное с Брянской землёй - писателя Г.К. Реймерса.

Очень интересное и значимое исследование.

Третья группа докладов посвящена менее знаменитым уроженцам Брянской области.

Во - первых, доклад на тему «Литературное краеведение: учебный исследовательский проект «Русская» и другие темы в литературном наследии клинцовского поэта В.И.Селезнева» сделан на краеведческом материале.

Очень важно открытие неизвестных широкому читателю имен, тем более если это земляк. Очень актуально заявленное ученицей положение о духовном оскудении нашего народа, что необходимо всячески исправлять в том числе и популяризацией малоизвестных писателей и поэтов.

О фундаментальности подхода к исследованию свидетельствует многообразие методов, использованных ученицей.

Исследование проведено очень большое, но материал подан неровно: анализ поэтического наследия В.И. Селезнёва недостаточно глубокий.

Импонирует, что ученица наряду с поэтом рассказала и о других людях нашего края, внёсших большой вклад в развитие Брянщины, в частности, об одном из старейших работников лесного хозяйства Брянской области Петре Нестеровиче Харковиче (в связи с очёрком, написанным о нём В.И. Селезнёвым).

Во - вторых, доклад на тему «В глубину литературной души…» посвящён брянским поэтам и писателям Владимиру Евгеньевичу Сорочкину, Людмиле Станиславовне Ашеко, Александру Васильевичу Малахову, Владимиру Владимировичу Потапову. Ученица так обосновывает свой интерес к проблеме открытия новых имён в литературной жизни города Брянска: «результаты социологического опроса среди учеников лицея показал, что 73 % никогда не слышали о брянских поэтах, а связь человека с его малой Родиной необходима, чтобы не оказаться без корней, без прошлого и будущего, человек обязан знать, чем интересна его земля, где и в чем его опора».

Целью данной исследовательской работы является изучение жизни и творчества поэтов Брянщины, которые «свои стихи посвящают нашему прекрасному Брянску, гордятся своей историей, изумительными реками и озёрами, замечательными людьми Брянска и Брянской области» (Цит.по докладу Зайцевой Е.).

Анализ дискурса доклада показал владение навыками и умениями исследовательской работы (при сборе материала были использованы различные источники информации: материалы областной библиотеки, Интернет - ресурсы, личный опыт учителей - эти методы можно назвать информационными, метод анализа информации, обобщения информации, поисковый метод, метод сравнения и сопоставления литературного и географического образа).

Работа выглядит основательной, так как использован научный социологический метод исследования. Это характеризует ученицу как обладающую первичными навыками научного поиска.

Важно, что ученица не только воспользовалась библиотечными фондами, но и побеседовала лично с героями своего исследования.

Популяризация брянских поэтов – прекрасное дело, заслуживающее несомненного одобрения.

В целом работа интересная, имеет большое практическое значение в деле распространения информации о людях Брянщины, внесших большой вклад в прославление родного уголка.

В связи с проведенным анализом можно говорить, с нашей точки зрения, об уровне «информационной культуры» [6, с. 220]. Как сказано в работе П.Н Киричка «Этика массмедиа», «самая разнообразная социальная информация, которая трактуется как сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чём - либо, передаваемые людьми, в системе массовой коммуникации в зависимости от уровня нравственной зрелости её производителей и потребителей может быть тройственно функциональной: а) способствовать достижению целей самосохранения и развития общества; б) препятствовать этому процессу; в) сохранять по отношению к нему инструментальную нейтральность» [6, с. 220; 5]. Если исходить из данной классификации, то информационная культура школьников и их учителей очень высока, а информация, полученная в ходе исследований, способствует «достижению целей самосохранения и развития общества».

Говоря о социологической науке, В.К. Щербин пишет о постоянном усложнении её структуры, что «создает очевидные проблемы для всех работающих в рамках её парадигмы, поскольку требует от каждого…непрерывного пополнения им своих теоретических знаний, помогающих ему интерпретировать мир. Причем эти новейшие …знания должны приобретаться им своевременно, иначе он не сможет на должном …уровне решать поставленные социально - экономической практикой новые задачи» [21, с. 291]. Эти слова справедливы и по отношению к школе. Отвечать вызовам времени – важнейшая задача сегодняшнего образовательного процесса. Реализуя компетентностный подход, современная школа должна готовить людей, не просто способных усвоить определенную сумму знаний, но и умеющих творчески мыслить и применять полученные знания на практике.

Школьников нужно готовить к обучению в высшей школе, реализующей Болонскую конвенцию. Итоговой целью Болонской конвенции является создание общеевропейского пространства высшего образования и обеспечение условий для

мобильности студентов и преподавателей. Реализация указанной цели связана с решением следующих задач:

- переход образования на систему сравнительных степеней, базирующихся на двух основных циклах: бакалавриат – магистратура; включение аспирантуры в общую систему в качестве третьего цикла;

- введение системы кредитов для оценки трудоемкости предметов и поддержка европейского сотрудничества в области обеспечения качества и европейского измерения в высшем образовании;

- расширение мобильности путем устранения административных барьеров, проблем, связанных с признанием, и развитие стратегии образования в течение всей жизни;

- привлечение вузов и студентов к процессу в качестве партнеров и усиление социальной составляющей в высшем образовании [4, с. 10].

Часть из изложенных задач находится в ведении центральной власти. Задачи внутриуниверситетской власти сводятся к безболезненному переходу на двухуровневую систему и предполагают в целом структурирование подготовки степеней по различным направлениям, способность эффективно осуществлять образовательную деятельность в условиях непривычной мобильности преподавательских кадров, так как в условиях перехода на кредитную систему преподавателей ежегодно придется набирать под ту образовательную программу, которую выбрало большинство студентов, при этом сохранить принцип фундаментальности, который выгодно отличает отечественную систему подготовки специалистов.

Значение Болонской конвенции для процесса коммуникации субъектов вузовского социума заключается в том, что конвенция конкретизирует принципы деятельности университета, его права и обязанности. Деятельность учебного заведения как функционирующей структуры определяется и обеспечивается конкретными властными структурами, исходящими из прав и обязанностей университета как образовательного учреждения.

Цель обучения на первой ступени – определение места человека во взаимосвязи обстоятельств и результатов как первый вид инструментального действия, на второй – формируется стратегическое действие как степень влияния на личность, принимающую решения. Если просто инструментальное действие может быть дополнительно связано с социальным взаимодействием, то стратегическое – это рефлексивный учет другого

субъекта. В этом контексте коммуникация направлена на выработку общей линии понимания ситуации и достижения взаимного согласия. С этой точки зрения основной парадокс динамики современного мира в том, что, с одной стороны, постоянно происходит и осуществляется рационализация жизни, с другой - эффект каждый раз используется обществом на все большее усложнение и дифференциацию социальной структуры как системы.

Социальная реальность усложняется, социальные связи замещаются средами – средствами типа «власть - деньги», в которых согласуются общественные интересы и происходит теоретическое переопределение и трансформация социального взаимодействия в разрезе трех миров, однако, использование мыслительно – деятельностной методологии обучения позволяет интегрировать миропонимание модальности миров и таким образом выявить альтернативы для осуществления консенсуса, направленного на установление взаимной понимающей связи коммуникантов.

Анализ научно - теоретических и методологических подходов к формированию логического мышления подводит к основным целям и задачам современного образования – не только включить обучаемого в мыслительно - коммуникативную деятельность, но и предоставить возможность студентам самостоятельно конструировать социальную реальность в виде конкретных проектов, пиар - акций и кампаний, выработки креативных решений [4]. Использование данной логической конструкции социального познания основано на игротехнике, методология которой восходит к коммуникативной теории Ю. Хабермаса, определяющего познание как различие актов коммуникации. Это ситуация, когда между пониманием сказанного и необходимой реакцией на поступившую информацию возникает разнообразие действий [17, с. 103 - 112].

Именно с этой непредзаданностью мы [18] связываем огромные возможности коммуникации, в отличие от действий по М. Веберу, основанных на предсказуемой калькуляции выгод и происходящих на этой основе перемещений по шкале: цель, средство, результат.

Условием логической конструкции мыслительно - коммуникативной деятельности является «предугадывание» заложенного в речевом акте притязания на значимость. Усвоение значимости высказывания реципиентом делает речевой акт понимаемым и приемлемым. Это своеобразный код, или рефлексивное понимание, в котором наличествует соотнесение информации со всеми тремя мирами: внешним (объективным),

состоящим из объективных фактов, социальным миром первого и второго коммуникантов и, наконец, с внутренним (субъективным) миром каждого из субъектов коммуникации. В процессе разнесения информации между мирами происходит формирование проблемы и ее институционализация в обществе, как основы для конструирования реальности.

Формирование такого мыслительно - коммуникативного акта - это взаимный договор понимания, меняющий систему мышления, форму организации действия и реальный мир. Именно такой подход к формированию познавательной деятельности позволяет говорить об эффективном образовании, конструировании социальной реальности специалистом, выпускником современной российской школы, выпускником, ориентированным на мобильность.

Это предполагает выработку единомотивированности, формальной идентичности, содержательной адекватности властно - коммуникативных интенций. Для устранения коммуникативных помех и барьеров, которые сопровождают процесс коммуникации, обратимся еще к одному явлению - статусным барьерам.

Статусные барьеры, по мысли французского социолога А. Турена, основа социальной стратификации как отношение групп людей и индивидов к информации, принадлежность к более высокой страте; это объясняется доступом к информации, отсутствие или ограничение доступа к информации квалифицирует принадлежность субъекта к страте ниже рангом. Сформированную по принципу доступности к информации группу А. Турен и определяет в качестве социальной страты. Данная стратификационная методология, адаптированная к современному социуму, оказалась особенно востребованной в управлении.

Ряд представителей конфликтологических теорий (Р. Дарендорф, Р. Коллинз) методологическую основу подхода к исследованию барьеров объясняют конфликтом по поводу власти. По его мнению, конфликт наиболее точно характеризует отношение различных субъектов общества к власти, и то, что в ходе конфликта вычленяется «авторитет», который не только фиксирует диспозицию сторон, но и разграничивает принадлежность сторон к различным стратам, объясняет и наличие барьеров другого рода - коммуникативных. Выдвигая постулат неравных доходов, социальных возможностей и престижа, находящихся в основе социального расслоения, сторонники теории стратификации опираются на непосредственные наблюдения и анализ исторического материала [18].

Социальная среда во все исторические эпохи оказывалась определенным образом организованной, т.е. одни люди и группы выступают в качестве лидеров, другие - исполнителей; в ней есть более, а есть менее уважаемые члены сообщества. В зависимости от статуса в обществе распределяются привилегии и награды, права и обязанности. Без такой шкалы – иерархии отношений невозможно эффективное взаимодействие, нерезультативен любой вид деятельности. Указанные закономерности отражают всеобщность стратификации и позволяют фиксировать факторы, влияющие на эффективность процесса коммуникации [7; 8].

Преодоление коммуникативных барьеров обусловлено четкой регламентацией обязанностей, полномочий, ответственности и должностных лиц, и коллегиальных субъектов власти. При этом следует отметить, что основные компоненты властно – коммуникативных действий должны находить адекватное отражение в содержании управленческих текстов и их форме – устной или письменной.

Таким образом, в образовательном пространстве современной школы находят отражение социокультурные процессы: стремление к знаниям как основе социальной мобильности, повышение общей культуры как стартовая площадка для приобретения нового, более престижного социального статуса, формирование научного дискурса как отражение интересов школьников к научным исследованиям.

Список использованной литературы:

1. Дейк Т. ван, О трендах в дискурсном подавлении, европейском национализме и гуманитарной ядерной бомбе (Интервью брали Я. Тяжлов и Е. Кожемякин) // Современный дискурс - анализ. 2013. Вып. 9. (Электронный журнал: www / discourseanalysis.org).

2. Демьянков В.З. Англо - русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. Вып. 2. Методы анализа текста // Всесоюзный центр переводов. Тетради новых терминов. 39. М., 1982.

3. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. М., 1989.

4. Карачарова, Е. Что такое Болонский процесс? // Компьютерра. - 2007. - № 23.

5. Киричёк П.Н. Современная информационная политика: императивно - модусная трансформация. - Социологические исследования. 2007. № 10. С. 86 - 96.

6. Киричёк П.Н. Этика массмедиа. – М.: Изд - во «Наука», 2014. 280 с.

7. Ключникова Т.Н., Исаева Е.Ю. Историческая память о Великой Отечественной войне как процесс формирования гражданской идентичности молодежи // Научный, информационно - аналитический журнал «Образование и общество» № 4 (87). Июль - август. 2014 С. 65 - 70.

8. Ключникова Т.Н. Социальная активность граждан как источник преобразований в местном самоуправлении. - Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 2 (46). С. 155 - 170.

9. Кожемякин Е.А. Концептуально - методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры. Автореф. дис. … д - ра филос. наук. Белгород, 2009.

10. Колерова Ю. М. Компетентностный подход как основа реализации ФГОС для средней и старшей школы. Методика использования дистанционного интернет - пространства в курсе немецкого языка для общеобразовательных школ // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт - Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 90 - 94 // http: // www.moluch.ru / conf / ped / archive / 70 / 3879 /

11. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования. М., 2012.

12. Савич Е. Дискурс – контекст // LaTableRonde: сборник материалов. Вып. 1. Дискурс в академическом пространстве: Материалы Международного круглого стола (3 - 5 апреля 2009 г., Минск, Беларусь). Мн., 2010.

13. Современный словарь по общественным наукам / Под общ.ред. О.Г. Данильяна, Н.И. Панова. М., 2005.

14. Ухванова - Шмыгова И. Прошлое и будущее понятия «дискурс» // LaTableRonde: сборник материалов. Вып. 1. Дискурс в академическом пространстве: Материалы Международного круглого стола (3 - 5 апреля 2009 г., Минск, Беларусь). Мн., 2010.

15. ФГОС. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011.

16. Филатова М.Н. Социокультурная среда вуза: теоретико - методологический аспект. – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2012. – 210 с.

17. Хабермас, Ю. Вовлечение другого. Очерк политической теории. - СПб., 2001.

18. Шилина С.А. Болонский процесс: управление внутривузовской власти субъектами коммуникации // Образование и общество. № 6 (53). Ноябрь - декабрь. 2008. С. 11 - 15.

19. Шилина С.А. Управленческий дискурс как технология коммуникации в системе отношений государства и общества. Дисс... докт.социол.н. – М., 2015. 311 с.

20. Ширяева Т.А. Когнитивная модель делового дискурса: монография. Пятигорск, 2006.

21. Щербин В.К. Методология выявления социально - экономических и научно - технологических мегатрендов // Знать, чтобы предвидеть.. Социологические этюды / А.Н. Данилов и др.; под общ.ред. А.Н. Данилова. – Минск: БГУ, 2015. – 359 с.

22. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 1999. С. 115.

23. Mehisto Peeeter, Marsh David. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. - Oxford: McMillan, 2012.

24. Rod Ellis. The Methodology of Task - Based Teaching. - Asian EFL Journal. - 2006. - № 8.

25. Wicke Rainer. Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeitim Unterricht. - Hueber Verlag, 2009.

Доклады

1. Борзыкина А.Ю., Малючкова В.Б. Описание природы в сказках К. Паустовского с точки зрения лингвистики (МБОУ СОШ № 11 г. Брянска, учитель - Диденко Л.Д.).

2. Зайцева Е. В глубину литературной души (МБОУ «Лицей № 1 Брянского района», учитель - Агейченкова Н.Д.).

3. Костакова Ю.В., Хлопкова А.А. Звуковые образы в стихотворениях Ф.И.Тютчева о природе (МБОУ СОШ № 3 им. С. Орджоникидзе г. Клинцы, учитель - Пожарская С.В.).

4. Кузнецова О.А., Кисленкова В.А. А.К.Толстой в музыке (МБОУ «Лицей №1 Брянского района», учитель - Дунина А.А.).

5. Толстова А.И. Литературное краеведение: учебный исследовательский проект «Русская» и другие темы в литературном наследии клинцовского поэта В.И.Селезнева (Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение - средняя общеобразовательная школа № 5 им. Н. Островского, учитель - Голик Н.А.).

6. Федосова Ю.А. От летчика к писателю (анализ профессиональной лексики в повести Г.К. Реймерса «Ахтунг! Внимание! В небе Камозин!») (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11 им. П.М. Камозина» г. Брянска, учитель - Борисова Л.А.).

7. Цурикова Ю.В. Природа Брянского края в жизни и творчестве А.К. Толстого (МБОУ «Брянский городской лицей №1 им. А.С. Пушкина», учитель - Есликова Е.В.).

© Л.Н. Мокрашова, 2016

© С.А. Шилина, 2016

УДК37

Ю.В. Рыжов
доктор культурологии, доцент
Южный федеральный университет
г. Таганрог, Российская Федерация

ЗАБОТА О ДРУГИХ: СОЦИАЛЬНОЕ СЛУЖЕНИЕ ЦЕРКВИ И ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 14 - 06 - 00315а

Введение. Традиции милосердия, благотворительной деятельности активно развивались в христианской Церкви с самого начала ее существования (*здесь и далее под словом "Церковь" с заглавной буквы подразумевается вся совокупность христианских церквей, независимо от их вероисповедных особенностей; а слово "церковь" с маленькой буквы относится к конкретной религиозной организации - например, Русской православной церкви (РПЦ), Католической церкви, различным протестантским церквям и общинам*). Во все времена государство не справлялось целиком с возложенным на его плечи социальным бременем. Поэтому Церковь выполняла функции нравственного воспитания народа, решения конкретных семейно - бытовых проблем, помощи в социальном определении дезадаптированных индивидов, потерявших работу, семью, привычную социальную среду (то есть, занималась социальным служением в самом широком смысле этого слова).

Сегодня в России накопилось множество социальных проблем, нуждающихся в скорейшем разрешении, что является задачей всех институтов общества и государства, включая и религиозные организации. Церковь не остается в стороне от этих проблем; наиболее сильные позиции она может занять в традиционной для себя сфере поддержки незащищенных слоев населения, без которой невозможно представить себе современное цивилизованное правовое государство. Для этого Церковь не только осуществляет многовековую деятельность по оказанию практической помощи нуждающимся, но и стремится выработать надежный теоретический фундамент этой деятельности – собственные социальные доктрины, которые, опираясь на вероучения, отвечали бы потребностям социального развития современного общества. Важно отметить, что в

российской благотворительности традиционно велико присутствие именно христианских церквей (гораздо меньше – ислама, иудаизма и других религий). Это не удивительно: несмотря на многонациональный состав, российские верующие по преимуществу христиане, а среди них, в свою очередь, особенно много православных.

В советский период замалчивался тот реальный вклад, который внесла Церковь в дело помощи "сирым и убогим" - социально незащищенным группам населения. Однако по мере возрождения в конце XX – начале XXI вв. отечественной благотворительности и формирования института социальной работы становится очевидной необходимость как теоретического изучения, так и практического применения богатого опыта церковной благотворительности.

Проблема социального служения современной Церкви разработана в современной науке в целом недостаточно полно. И если история церковной благотворительности изучена весьма подробно (П. Власов, В. Мельников, Е. Холостова, М. Фирсов, П. Циткилов, В. Ярская и др. авторы), то современная ситуация еще ждет своего анализа. В некоторых работах исследуется роль РПЦ в социальной защите населения (Е. Воронова, Н. Митрохин, С. Филатов и др.), что же касается католической и протестантских церквей, то их служение в России практически не изучено. Сами церкви, конечно, дают информацию о своих благотворительных проектах, но относится к ней следует осторожно.

Основой для анализа богословского понимания социального служения Церкви являются Библия, труды Отцов Церкви и авторитетных богословов (в том числе - современных). Современное богословие, адаптируя догматы вероучений к духовным и практическим основам жизнедеятельности современного общества, столкнулось с вопросами соотнесения идеи греховности человека с идеей служения Церкви этому человеку, принципа правоверности с принципом свободы совести, роли Церкви в секуляризованном обществе, причастности религиозных организаций к бедам человечества и т.д.

Нас же будут интересовать, в первую очередь, педагогические аспекты социального служения, которые можно выразить через концепт «забота о других». Понятие заботы о себе (epimeleia heautou) восходит к античной философии и вводится Платоном в диалоге «Алкивиад». Философ Мишель Фуко возвратил в широкий обиход это понятие, осмысливая его как задачу и процесс принятия своего существования [15]. На наш взгляд, одной из необходимых граней заботы о себе является забота о других – поскольку становление и развитие человеческой личности всегда происходит в социуме.

Применительно к тематике церковного социального служения, забота о других означает, что обе стороны – как служащий, так и тот, кому служат – участвуют в процессе личностного (взаимо)развития, который, таким образом, можно рассматривать как педагогический процесс.

История церковного социального служения. Христианская Церковь всегда была немыслима без благотворительности и дел милосердия. Современная Церковь во многом старается продолжать эти традиции, а потому для лучшего понимания некоторых современных проблем вначале следует обратиться к истории христианства.

Уже в ранней Церкви принцип благотворительности осуществился в полной мере. Книги Нового Завета - Деяния святых апостолов, Послания апостола Павла свидетельствуют об организации церковной благотворительности: "Все же верующие были вместе и имели все общее. И продавали имения и всякую собственность, и разделяли всем, смотря по нужде каждого" (Деян 2:44 - 45; 6:34); своего рода милостыней от лица Церкви являлись для бедняков вечери любви (агапы), где все верующие имели братское общение в пище; первые христиане заботились о поддержке вдов (Деян 6:1). Апостол Иаков призывает к оказанию помощи сиротам и вдовам (Иак 1:27).

Христианский памятник конца I в. "Дидахе" наставляет: "Блажен дающий по заповеди" (1:5); "не будь простирающим руки, чтобы брать, и убирающим, когда нужно дать. Если имеешь от трудов рук своих, отдай в искупление грехов твоих. Давай не колеблясь, и давая не ропщи, ибо ты знаешь, Кто есть добрый Воздаятель награды. Не отвергай нуждающегося, но во всем будь общник с братом твоим…" (4:5 - 8). В "Пастыре" Ерма (написан до середины II в.) говорится: когда богатый подает бедному то, в чем тот нуждается, бедный молит Господа за богатого, и Господь подает богатому все блага, ибо "бедные, моля Господа за богатых, бывают услышаны, и умножают богатства их, а богатые, помогая бедным, ободряют их души".

Одушевленная братская любовь ранней Церкви не побуждала останавливаться на частных вопросах благотворения, например, на вопросе о том, кому должно благотворить и как можно творить милостыню самому малоимущему человеку. Но уже с середины III в. в писаниях Отцов Церкви встречаются призывы к милостыне с ярким изображением ее значения в жизни христианина. Например, Василий Великий определял милосердие как "болезнование об угнетаемых сверх их вины, ощущаемое сострадательными". Иоанн Златоуст учил, что "человек более всего должен учиться милосердию, ибо оно и делает его

человеком". А Григорий Богослов призывал к служению такими словами: "Будь для несчастного Богом" [5, с.8].

Отцы, учители и пастыри Церкви служили делу христианской благотворительности как пастырским научением, так и личным примером. Так, святитель Василий Великий не только творил личные благодеяния, но и организовывал церковную благотворительность во время жестокого голода: призвав имущих открыть свои хранилища, он собрал в одно место голодающих и накормил их, выставив котлы, полные еды, а затем позаботился и об их духовных проблемах. Он же впервые учредил приют, в котором принимали странников, нищих, больных, в том числе прокаженных, в котором, по выражению Григория Богослова, "учится любомудрию болезнь, ублажается несчастье, испытывается сострадательность". Святитель Иоанн Златоуст, будучи Патриархом Константинопольским, построил больницы для немощных и убогих, снабжал их необходимым и приставил к ним двух священников, чтобы заботились о них. Святитель Иоанн Милостивый построил семь больниц в Александрии.

С IV в., когда христианство стало государственной религией Римской империи, Церковь получила право наследования и смогла принимать пожертвования, часть которых предназначалась благотворительным учреждениям; вскоре она уже располагала большим числом таких учреждений. В правление императоров Аркадия и Гонория в 398 г. клирикам и монахам было даровано официальное и исключительное право ходатайствовать за осужденных и просить о милости к ним.

Из Кодекса императора Юстиниана (534 г.) явствует, что в Византийской империи имелись приюты для нищих и паломников, больницы, учреждения для сирот, престарелых и нищих. Святитель Иоанн Златоуст свидетельствует, что только Антиохийская церковь, в которой он был пресвитером, содержала до трех тысяч нуждающихся вдовиц и дев, кроме того,— заключенных, странников, калек, сидящих при храме ради пищи и одежды. Больницами, сиротскими приютами, странноприимными домами, богадельнями обычно заведовали священники и диаконы. На диаконах и диаконисах лежала основная обязанность в деле благотворения. О наличии большого числа богоугодных заведений в Церкви свидетельствует принятие Халкидонским собором правила, определяющего подчиненность "клириков при богадельнях" епископу соответствующего города.

Важную роль в развитии благотворительности играли монастыри. Императоры боялись усиления власти монастырей и пытались ее ограничить. Византийский император Никифор

II издал в 964 г. закон, запрещавший учреждение новых монастырей, монастырских гостиниц и приютов для бедных, управляемых монахами. Воспрещались пожертвования этим учреждениям, исключения делались только для тех приютов, которые своей практической деятельностью уже доказали пользу для общества. Впрочем, этот закон был вскоре отменен император Василием II.

П.Я. Циткилов показывает, что в Средние века Церковь имела широкие возможности для социального служения: например, в Католической церкви существовала обязанность под угрозой отлучения жертвовать церковную десятину (от всего, что было произведено за год). "Располагая немалыми средствами и возможностями, церкви, монастыри и некоторые монастырские ордена активно занимались благотворительностью и общественным призрением. Эта деятельность осуществлялась преимущественно в следующих формах: раздача милостыни, устройство даровых трапез, учреждение и содержание различных богоугодных заведений и др." [18, с.82].

Дальнейшее развитие благотворительности, несмотря на различные исторические условия и формы, которые она принимает, в основе своей имеет обращение к практике древней Церкви, для членов которой "быть во Христе" означало повседневную жизнь, являвшую собой воплощение заповедей любви и жертвенности. Во все времена как на христианском Западе, так и на Востоке благотворительности также уделялось большое значение. Так, можно привести великое множество западных святых, избравших путь милосердного делания, заботы о нуждающихся - это Елизавета Венгерская и Иоанн Божий, Камилло де Леллис и Винсент де Поль, Дамиан де Вестер и Тереза Калькуттская... У католиков социальным служением занимались многочисленные монашеские ордены (а также - под их духовным руководством - набожные миряне), а верующие - протестанты считали долгом каждого заботиться о ближних, попавших в беду. Иногда считается, что западное христианство более деятельно по сравнению с "созерцательным" восточным православием, но, как будет показано на примере социального служения РПЦ, это не так.

Рассмотрим историю церковной благотворительности в нашей стране (которая тесно связана с историей русского православия вообще).

Древнейшими формами благотворительности на Руси были милостыня и призрение нищих. Одним из известных примеров христианской благотворительности на Руси является деятельность святого князя Владимира, по приказу которого нищих и убогих кормили на княжеском дворе и на городских улицах. Уставом 996 г. князь Владимир

поручал общественное призрение духовенству, этим же уставом он определил десятину на содержание монастырей, храмов, богаделен и больниц. Великий князь Владимир Мономах считал опеку бедных одной из главных своих обязанностей. Нищелюбие было характерно также и для правителей из московского дома: от князя Иоанна Даниловича Калиты до царя Алексея Михайловича. О необходимости быть нищелюбивым и сострадательным к бедным записано в "Домострое" - сборнике XVI в., содержащем предписания в отношении бытовой жизни русского народа.

В XI - XVII вв. призрение бедных было прерогативой Церкви, благотворительная деятельность которой состояла в создании и содержании при храмах богаделен, "убогих домов". По мнению Е.И. Холостовой, "по сути приходская благотворительность была не церковной, а гражданской, т.е. преследовала не только религиозные цели - спасение душ прихожан, но и цели социальной поддержки и помощи нуждающимся" [17, с.22].

Особенно же активной была благотворительная деятельность монастырей, начиная с Киево - Печерского. Преподобный Феодосий Печерский благословил отчислять на бедных десятую долю доходов монастыря, устроил отдельный двор, где жили нищие, калеки и больные. Каждую субботу из обители воз хлеба посылался в тюрьмы.

М.В. Фирсов указывает на то, что первые монастыри на Руси были ктиторскими (ктитор - это богатый жертвователь, обычно приносящий дар монастырю перед своим пострижением в монахи), заложившие основу "пансионной" системы поддержки как для мужчин, так и для женщин. На смену ктиторским монастырям начиная с XIV в. приходят монастыри - вотчины, находящиеся за пределами городов и являющиеся крупными землевладельцами [14, с.59 - 62].

Монастыри - вотчины были более богатыми и соответственно имели больше возможностей для благотворительности. В голодные годы эти монастыри кормили окрестных жителей. В один такой год Кириллов монастырь кормил ежедневно по 600 нищих, а Пафнутиев монастырь — до 1 тысячи. Около обителей существовали богадельни, больницы и гостиницы. Итак, что касается благотворительности в периоды Древней и Московской Руси, "важнейшая роль здесь принадлежала церквям и монастырям. Не только сохранились, но были приумножены традиции частной благотворительности. Число ее субъектов расширилось за счет части государственных служащих, боярства, купечества, поместного дворянства, других социальных слоев и сословий" [18, с.309].

Приблизительно с XVI в. начала складываться система государственного призрения. Стоглавый Собор 1551 г. постановил в каждом городе создать мужские и женские богадельни "для прокаженных и престарившихся", а работоспособных нищих - заставлять трудиться. В 1670 г. был учрежден приказ для строения богаделен, отнесенных к ведомству Патриаршего дома. По мере того как русское правительство знакомилось с порядками в Западной Европе, оно задавалось мыслью об устройстве в России благотворительных учреждений по образцу европейских. Царь Федор Алексеевич в своем указе перечисляет всевозможные благотворительные учреждения "еуропских стран" и ввиду этого предписывает, отобрав в Москве "увечных людей от притворных нищих", первых поместить в двух "шпитальных", а "здоровым лентяям дать работу". На протяжении следующих столетий такой подход государства к социальным проблемам в общих чертах сохранялся. Предельно обобщая, можно сказать, что современная парадигма социальной работы начала формироваться именно тогда, когда государство осознало важность проблемы призрения нуждающихся и взяло на себя большую часть социальных функций Церкви.

В XVII в. возросло значение частной благотворительности. Патриарх Филарет в 1626 г. основал на свои средства в Москве, у Никитских ворот, Феодоровский больничный монастырь на 20 коек для увечных воинов. Заслуга открытия первой в Москве гражданской больницы принадлежит боярину Ф.М. Ртищеву, с этой целью купившему дом и устроившему в нем две палаты на 13 - 15 человек. С именем Ртищева связана организация и первых в России "медвытрезвителей": он велел собирать на московских улицах пьяных и больных в особый приют, где содержал их до излечения, при приюте устроил богадельню для неизлечимо больных и престарелых.

Серьезную попытку организации системы государственного призрения предпринял Петр I. С одной стороны, он принимал строгие меры против "ленивых прошаков", приказывал их бить батогами, водворять на место жительства, возвращавшихся к своему промыслу ссылать на каторгу, запрещал подаяние милости под угрозой денежного штрафа. С другой стороны, Петр требовал повсеместного устройства по губерниям "гошпиталей", то есть приютов для всякого рода призреваемых, заботился о размещении инвалидов по монастырям и приказывал строить в городах, на церковных дворах, приюты для "зазорных" (внебрачных) детей. В то же время "роль духовенства в деле призрения становится все более подотчетной и регламентируемой" [14, с.90].

В целом реформы Петра I по отношению к Церкви имели негативное значение (РПЦ была превращена фактически в одно из государственных ведомств), что нанесло существенный удар и по церковной благотворительности. Тем не менее, современные теоретики социальной работы (например, Е.И. Холостова) положительно оценивают петровские реформы, указывая на то, что Петр I, "устанавливая деление нуждающихся на категории и виды призрения сообразно с нуждами этих категорий, принимая на себя и на государство законодательное упорядочение призрения и поручая выполнение его в значительной части организованным общественным силам, отрицая при этом безразборчивую раздачу милостыни, стоял на правильном пути" [17, с.32 - 33]. Становление системы государственного призрения, как мы видим, происходило за счет разрушения традиционной церковной благотворительности.

В дальнейшем императрица Екатерина II создала в каждой из 26 епархий Русской Церкви по одной богадельне, что являлось подготовительными мерами для систематической организации общественного призрения, основание которой было положено указом 7 ноября 1775 г. об "учреждениях для управления губерниями". В состав новых губернских правлений должен был входить приказ общественного призрения, на который возлагалась забота об устройстве народных школ, сиротских домов, больниц, убежищ для неизлечимых, домов для умалишенных, богаделен, работных и смирительных домов. В основе деятельности приказов общественного призрения лежали три принципа: самостоятельность местных благотворительных учреждений, привлечение к управлению ими местного населения и обеспечение их денежными средствами.

Что же касается Церкви, то для нее с начала XVIII в. наступает вековой период гонений (в лучшем случае - притеснений), связанный с процессом секуляризации, начатым Петром I и продолженным Екатериной II. "Управление Церковью стало не церковным, а государственным, духовенство отныне несло службу "духовнаго чина", оно обязано доносить о грехах против государства и не должно иметь влияние на народ… Монастыри обезлюдели. С момента отнятия земель и вотчин богатые обители обеднели до крайности, а средние закрылись," - пишет церковный историк И.М. Концевич [3, с.201]. Понятно, что в таких условиях Церковь не имела возможности нормально заниматься социальным служением.

Возрождение церковной благотворительности (наряду с массовым появлением светских благотворительных организаций) приходится на вторую половину XIX века и во многом

связано с либерально - демократическими реформами Александра II. Земская (1864 г.) и городская (1870 г.) реформы переложили основную тяжесть социальной помощи на городское и сельское общественное самоуправление, приказы общественного призрения были упразднены, их капиталы переданы земствам и городам. К 1890 г. земства тратили на благотворительность, не считая расходов на медицинскую помощь, 10 % своего бюджета (3 миллиона рублей). Одновременно по всей России создается широкая сеть церковно - приходских братств и попечительств [11, с.16 - 23].

Тем не менее, идеализировать дореволюционную ситуацию не стоит. Развитие частной и церковной благотворительности не могло решить масштабные социальные проблемы, а уровень христианского просвещения и практического служения Церкви был явно недостаточным. Так, великий русский писатель Л.Н. Толстой с горечью писал: "Человек нашего круга… мог прожить десятки лет, не вспомнив ни разу о том, что он живет среди христиан и сам считается исповедующим христианскую православную веру" [12, с.95]. Вину же за это он возлагал на Церковь: "Было время, что церковь руководила духовной жизнью людей нашего мира; церковь обещала людям благо и за это выгородила себя из участия в борьбе человечества за жизнь. И та церковь, которая сделала это, отступила от своего призвания, и люди отвернулись от нее. Не заблуждения церкви погубили ее, а отступление служителей ее от закона труда, выговоренное с помощью власти при Константине; их право праздности и роскоши породили ее заблуждения. С этого права начались заботы церкви о церкви, а не о людях, которым они взялись служить. И служители церкви предались праздности и разврату" [13, с.349].

Так или иначе, несмотря на рост церковного служения, социальная несправедливость сохранялась, продолжалась нещадная эксплуатация рабочих ("узаконенное рабство", по словам Л. Толстого), чем воспользовались известные политические силы. Но революция 1917 г. привела к новым гонениям на Церковь, положение же большинства русских людей скорее даже ухудшилось.

Характерной чертой советского периода истории было провозглашение государством полной ответственности за решение всех социальных проблем, что привело к закрытию благотворительных организаций. Тем не менее, Церковь пыталась продолжать дело благотворительности. Во время голода в Поволжье в начале 1920 - х гг. святой Патриарх Тихон учредил Всероссийскую церковную комиссию для оказания помощи голодающим. В 1922 г. эта комиссия была распущена властями, а собранные средства конфискованы. В

1928 г. общецерковная благотворительность была запрещена (запрет был подтвержден в 1961 и 1967 гг.). Государственные меры борьбы с нищетой переросли в борьбу с нищими. Бродяжничество объявили преступлением, бездомных отправляли подальше от больших городов, зачастую - в места заключения. Лишь в конце 1980 - х гг. государство признало необходимость предоставления возможности гражданам инициативно участвовать в социальной взаимопомощи, видя в этом как путь к частичному освобождению государственного бюджета от расходов на социальные нужды, так и одно из средств формирования гражданского общества.

Благотворительная деятельность РПЦ осуществляется в настоящее время через синодальный Отдел по церковной благотворительности и социальному служению (создан в 1991 г.), который тесно взаимодействует с епархиальными, приходскими и монастырскими благотворительными учреждениями. Значительный вклад в общецерковную благотворительность вносят православные братства и сестричества, а также созданные при участии РПЦ благотворительные организации. Большая поддержка церковной благотворительности оказывается и частными лицами, и различными компаниями.

«Забота о других» в социальном учении христианских церквей. Истоки социального учения церквей находятся в самом начале существования неразделенной христианской Церкви. Так, в Новом Завете постоянно указывается на обязанность верующих быть быть милосердными "как Отец ваш милосерд" (Лк 6:36). Быть милостивым - непременное условие для вхождения в Царство небесное (Мф 5:7), - говорит Иисус Христос. Чувство милосердия должно сближать верующих, как милосердного Самарянина (Лк 10:30 - 37). Отсутствие милосердия навлекает на людей Божий гнев (Рим 1:31), христианин же должен любить и быть "сострадательным" (Флп 2:1; Еф 4:32; 1 Петр 3:8); он не может "затворять сердце свое" от брата, находящегося в нужде: любовь Божия пребывает только в тех, кто проявляет милосердие (1 Ин 3:17). Современные богословы подчеркивают, что основной формой практической реализации принципа милосердия является милостыня (понимаемая как благотворительность вообще) - как частная, так и церковная [7, с.560 - 569].

На милостыню Иисус Христос указывает как на один из трех столпов религиозной жизни, наряду с постом и молитвой (Мф 6:1 - 18), и вместе с тем требует, чтобы она делалась с полным бескорыстием, не напоказ, "ничего не ожидая обратно" (Лк 6:35; 14:14) и даже без меры (Лк 6:30). Поэтому и для Церкви благотворительность считается повседневной нормой: "Кто... видя брата своего в нужде, затворяет от него сердце свое, -

как пребывает в том любовь Божия?" (1 Ин 3:17). Апостол Павел даже дает священное наименование производящемуся им сбору пожертвований в пользу Иерусалимской церкви: это - "служение святым" (диакония) (2 Кор 8:4; 9:1,12), "благодарение Богу" (литургия) (2 Кор 9:12).

Итак, уже в Библии (особенно в Новом Завете) имеется ясный и определенный призыв к милосердию и благотворительности, который в первые века существования Церкви конкретизировался в "церковных правилах" - постановлениях различных церковных Соборов, которые до сих пор являются действующими. Вот некоторые из них:

"Вдовицы и убогие, и странствующие пришельцы да получают всякое успокоение…" (11 - е правило святителя Феофила Александрийского).

"Аще кто, епископ или пресвитер, или диакон некоему от клира нуждающемуся не подает потребного, да будет отлучен. Закосневая же в том, да будет низвержен, яко убивый брата своего" (59 - е Апостольское правило).

"Епископу имети власть над церковным имуществом, да распоряжает оным…на пользу всех нуждающихся: и сам да взимает из оного должную часть, аще имеет нужду… и на потребности странноприемлемых им братий…" (25 - е правило Антиохийского Собора).

"Избыточествующие благотворения братий…посредством Церкви нищим бывающие ублажаем" (21 - е правило Гангрского Собора).

"…Епископ града (может) поручить, кому иметь попечение… о сиротах, и вдовах беспомощных, и о лицах, которым особенно нужно оказать церковную помощь…" (3 - е правило 4 Вселенского Собора).

В Средние века как на Западе, так и на Востоке Церковь выполняла интегрирующую функцию, сохраняя культуру и формируя социальные структуры. Если в ранней Церкви благотворительностью занимались как отдельные верующие, так и духовенство, то уже начиная с раннего Средневековья появляется новая сила - монашество. В дальнейшем как в Римско - католической, так и в Греко - православной церквях монастыри будут являться важнейшими центрами благотворительности.

Развитие как церковных, так и светских социальных структур привело к необходимости богословски осмыслить проблемы социального служения Церкви (и ее отношения к обществу в целом). Одним из первых здесь был Фома Аквинский (XIII в.), среди прочего рассмотревший вопросы социальной жизни и пришедший к выводу о необходимости сочетания личных интересов и общественного блага [6, с.136 - 137] (его учение до сих пор

является официальной доктриной Католической церкви). В позднее Средневековье зарождается движение за обновление Церкви, за возврат к "евангельской бедности" (представленное как католическими, так и еретическими группами), впоследствии сменившееся протестантской Реформацией. Изменения в европейском мировоззрении, привнесенные протестантами, привели к тому, что любовь к ближнему приобретает характер деятельности, направленной на рациональное преобразование социальной среды.

"Осмысление феномена социального служения продолжается и в наше время. Поиск разнообразных форм "служения миру" выступил для Церкви как внутренняя необходимость, позволяющая выйти за пределы удовлетворения только религиозных потребностей верующих, преодолеть разрыв между богословскими поисками и практическим участием Церкви в решении разнообразных проблем современности", - отмечает современный исследователь Т.А. Костылева. "Поэтому "служение миру" рассматривается как такое, которое должно иметь конкретный, духовно - материальный характер. Одним из весомых аргументов выступает понимание человека как общественного существа, находящегося под огромным влиянием общества, воспитывающего его в своем духе, часто вопреки желаниям Церкви" [4, с.10].

Структуры социальных концепций отдельных христианских конфессий обладают общими чертами, но не полностью идентичны (что связанно с особенностями как вероучения, так и церковной организации). Несколько по - разному представлены и программы социального служения.

Из всех христианских конфессий Католическая церковь обладает наиболее развитым социальным учением. Это обусловлено тем, что она имеет обширный опыт выполнения светских функций в период Средневековья, а позднее – взаимодействия с обществом и государством в условиях демократии.

Известный католический теолог Й. Хеффнер дал определение социального учения Церкви как "совокупности социально - философских (взятых, в сущности, из социальной природы человека) и социально - теологических (взятых из христианского учения о Спасении) знаний о сущности и устройстве человеческого общества и о вытекающих отсюда и применимых к конкретным общественным отношениям нормам и задачам строя" [16, с.15]. Разумеется, основной источник социального учения для любой христианской церкви – Библия. Наряду с Библией важнейшими источниками современного католического социального учения являются решения II Ватиканского Собора, папские

энциклики, труды Отцов Церкви и современных теологов. Сегодня Католическая церковь декларирует свою аполитичность, утверждает, что она "всегда выступает в защиту человека, проявляет заботу об условиях, позволяющих человеку жить в мире, пользуясь своими естественными личными правами и стремясь к своей высшей цели - спасению во Христе" [6, с.459].

Основополагающими началами социального учения Католической церкви являются принципы справедливости и общественной любви. Таким образом, объектами социального служения выступают человеческая личность и общество. Государству приписывается вспомогательная функция, подразумевающая минимум стратегического вмешательства – максимум конкретной помощи. В качестве фундамента государственной системы предлагается поддерживать демократию и рыночную экономику. Социальная доктрина католицизма стала всеохватывающей концепцией о человеке, семье, быте, экономике, политике, государственном устройстве, мире и т.д. Она являет собой попытку систематизации проблем различных общественных и гуманитарных наук, призывая к тому, чтобы на ее принципы опирались социально - политические ориентации и общественное поведение католиков. Социальное учение Католической церкви в качестве основного способа решения данных проблем указывает необходимость солидаризоваться всем людям, т.е. заботу о других. Солидарность признается одной из важнейших добродетелей, долгом человека по отношению к сообществу.

Это позволяет сделать вывод о том, что католическая общественная мысль оказывает влияние не только на умонастроение католиков, но и на мировое сообщество. Католическая система все время модифицируется, стремится к созданию оптимального варианта социальной структуры и модели справедливого распределения материальных благ.

Относительно недавно появилась программа православного социального служения - "Основы социальной концепции РПЦ" [8], регламентирующая различные аспекты ее социального бытия и активности. Документ, принятый на Архиерейском соборе 2000 года, – бесспорно, важный шаг вперед на путях социального служения церкви. Опыт социального служения Православной церкви насчитывает почти две тысячи лет, а РПЦ - больше тысячи лет, поэтому "нельзя сказать, что в России вообще никогда не было никакой социально - политической доктрины" [1, с.148]. Говоря о развитии церковной благотворительности в России, мы видели, что это развитие не было хаотичным, но опиралось на библейские и святоотеческие основания.

Но лишь в “Основах…”, затрагивающих более или менее подробно всю совокупность проблематики, связанной с социальным служением, вопросами церковно - государственных отношений, отношением к современному миру и т.д. РПЦ документально отказывается от поддержки каких - либо политических сил, от вмешательства в дела государства, признавая иные формы социальной активности, взаимодействия с властями разных уровней во имя всеобщего блага, особенно на поприще миротворчества, благотворительности, решения социальных проблем, сохранения и развития культурного наследия, заботы об общественной нравственности.

В социальной концепции дано богословское обоснование участия церкви в мирских делах, связи социального служения с миссией спасения человеческого рода. Исконной миссии церкви, как церкви бедных, соответствует ряд идей "Основ…", выражающих тревогу за здоровье, благосостояние, нравственный уровень широких слоев населения. Но если в истории эта миссия нередко отодвигалась на второй план, то в данном документе приоритетны забота и попечение о нуждающихся членах общества. Конкретные формы социального служения, рассматривающиеся в “Основах…”, традиционно называющиеся церковной диаконией, охватывают всю социальную проблематику и конкретизируются по мере ее актуализации для каждой проблемы. Так, РПЦ намерена взаимодействовать с государством в делах милосердия и благотворительности, развитии совместных социальных программ и возвышать свой голос в защиту народа, отдельных граждан и групп (III.8). Она выступает в защиту безгласных и бессильных и призывает общество к справедливому распределению продуктов труда, и взаимопомощи (VI.6, VII.2). Церковь старается искоренить сами причины преступности и заботиться о заключенных (IX.2 - 4). РПЦ видит свой долг в укреплении семьи (X.4), в опеке больных (XI.2), в том числе - в реабилитации алкоголиков и наркоманов (XI.6).

Исследование современной социальной концепции РПЦ показывает, что она, с одной стороны, подтверждает традиционное христианское учение о "поврежденной грехом личности", но в то же время гуманистична. "РПЦ заявляет о готовности разделить судьбу российского общества. Она выражает свою поддержку самым нуждающимся гражданам страны и призывает к резкому усилению благотворительного и милосердного служения… В целом, социальная концепция

православия призвана интегрировать РПЦ в современное общество, сохранив в неприкосновенности ее мистическую природу и традиции", - справедливо резюмирует В.В. Гаврилова [2, с.34].

Мы согласны с тем, что ценность социальной концепции РПЦ состоит не только в систематизации церковного социального учения, но "в стремлении содействовать решению общегосударственных социальных задач в современном обществе, опираясь как на верующих, так и на светских людей с позиций общенациональных интересов… Церковь в России отделена от государства, но не отделена от общества, от решения его насущных проблем" [9, с.27].

Исторический протестантизм в отличие от православия и католичества требовал от верующих не отдельных "хороших поступков", но святости, возведенной в систему, что должно было выражаться в неуклонном следовании человека своему божественному предначертанию. Наивысшей задачей нравственной жизни человека стало полагаться выполнение долга в рамках мирской профессии. В соответствии с этим сложился и образ идеального протестанта: благонадежный гражданин, рассматривающий приумножение своего капитала как самоцель. Протестанты постепенно пришли к выводу, что нищие не угодны Богу, и поэтому их должно сделать обеспеченными.

"Самый лучший способ сделать добро беднякам, - утверждал протестант Бенджамин Франклин, - это не облегчать им жизнь в бедности, а вывести из нее". Другими словами, протестантская забота о других заключалась в принципе: давать голодному не рыбу, но удочку. Именно этому принципу следовала, например, знаменитая Армия Спасения, международная христианская благотворительная организация, основанная в 1878 году пастором методистской церкви Уильямом Бутом. Армия открыла в Лондоне ночлежные дома и приюты для инвалидов. Денег нищим не давали, предлагая заработать их в мастерской. Бут считал, что милостыня развращает работоспособного человека, толкает его к апатии и безделью. Практически все протестантский конфессии в той или иной степени придерживались этой же точки зрения: "Тот, кто честно трудится, не может быть неуспешным". С другой стороны, неприличным стало не только нищенство, но и бедность. В западном деловом протестантском мире благотворительность стала терять свои религиозные корни, превращаясь в инструмент улучшения жизни и

преобразования социума. Обмирщась, благотворительность превратилась в социально направленный бизнес.

Основные российские протестантские конфессии (евангельские христиане - баптисты, христиане - адвентисты седьмого дня, христиане веры евангельской, пятидесятники) в 2003 г. подготовили общую социальную концепцию [10] в соответствии с решением Консультативного совета глав протестантских церквей. Так, протестантские церкви заявляют о своей готовности сотрудничать с государством, в том числе в сфере служения милосердия и благотворительности; осуждают алкоголизм, наркоманию и готовы создавать реабилитационные центры для жетв этих социальных пороков; подчеркивают важность права собственности, труда и предпринимательской деятельности, но в то же время - и благотворительности.

Все христианские церкви указывают направления своего участия в социальной деятельности и перспективы социального служения. Заявления о необходимости попечения церквей о слабых, страждущих и отверженных имеют все шансы получить развитие, реальное подкрепление в ее многосторонней деятельности на благо российского общества.

Выводы. Итак, мы рассмотрели теоретические основания социального служения Церкви, изучив историю церковной благотворительности и проанализировав социальное учение современных христианских церквей, в том числе – в ракурсе духовно - нравственного воспитания личности.

Показано, что истоки социальных концепций всех христианских церквей - общие, и находятся в Новом Завете и жизни ранней Церкви. Структуры современных социальных концепций различных конфессий обладают общими чертами, но не полностью идентичны. Католическая церковь обладает наиболее развитым социальным учением, в котором подчеркиваются принципы справедливости и солидарности. "Основы социальной концепции РПЦ" (2000 г.) затрагивают проблематику социального служения церкви и ее взаимоотношений с государством и обществом; выражается тревога за здоровье, благосостояние, нравственный уровень россиян. Особенности протестантской социальной доктрины – важность труда и предпринимательской деятельности, святость в миру.

Россия будет являться свободной, сильной и процветающей державой лишь при условии ликвидации многочисленных социально - экономических проблем, приоритета общечеловеческих ценностей, заботы о других в самом широком смысле. А этими проблемами уже много веков занимается Церковь, чей опыт социального служения необходимо широко использовать и в современном мире.

Список использованной литературы:

1. Вениамин (Новик), игумен. Православие. Христианство. Демократия. М., 1999.
2. Гаврилова В.В. Философский анализ социальной доктрины Русской православной церкви в 20 веке. Автореф. дис. … к.ф.н. Пермь, 2005.
3. Концевич И.М. Стяжание Духа Святаго в путях Древней Руси. М., 1994.
4. Костылева Т.А. Социальное служение религиозных организаций. Автореф. дис. к.ф.н. Омск, 2006.
5. Кукушин В.С. Социальная благотворительность. Учебное пособие для студентов специальностей "Социальная работа" и "Управление в социальной сфере". Ростов - на - Дону, 2005.
6. Майка Ю. Социальное учение Католической церкви. Рим - Люблин, 1994.
7. Милосердие. Милостыня // Словарь библейского богословия. К., М., 1998.
8. Основы социальной концепции Русской православной церкви. М., 2000.
9. Рузанова Н.П. Социальные программы разных конфессий // Отечественный журнал социальной работы. 2004. №3.
10. Социальная позиция протестантских церквей России. М., 2003.
11. Тимченко В.А. Деятельность южнороссийских благотворительных обществ, заведений, братств и попечительств во второй половине XIX века. На материалах Дона, Кубани и Ставрополья. Автореф. дис. … к.и.н. Новочеркасск, 2004.
12. Толстой Л.Н. Исповедь // Толстой Л.Н. Собр. соч. Т. 16. М., 1964.
13. Толстой Л.Н. Так что же нам делать? // Толстой Л.Н. Собр. соч. Т. 16. М., 1964.
14. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001.
15. Фуко М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981 - 1982 гг.) // Социо - Логос. Вып 1. М., 1991.
16. Хеффнер Й. Христианское социальное учение. М., 2001.

17. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. М., 2004.

18. Циткилов П.Я. История социальной работы: Учеб. пособие для студентов вузов. Ростов - на - Дону, 2006.

© Ю.В. Рыжов, 2016

УДК37

Е.В. Сухова

д.мед.н., профессор, профессор кафедры

«Экономика труда и управление персоналом»

Самарский государственный экономический университет

Е.Н. Николаевский

д.мед.н., профессор, профессор кафедры

«Безопасность жизнедеятельности и экология»

Самарский государственный университет путей сообщения

г. Самара, Российская Федерация

УПРАВЛЕНИЕ НАПРАВЛЕННЫМ ОБУЧЕНИЕМ ВЗРОСЛЫХ

Бронхиальная астма (БА) - это заболевание, которое характеризуется повышенной реактивностью дыхательных путей на многие факторы - физические, химические, в том числе и фармакологические [1, 2].

Воспалительные изменения слизистой бронхиального дерева, возникающие под воздействием этих факторов, способствуют формированию обструкции воздушных путей различной степени тяжести. При этом отмечаются значительные колебания сопротивления внутрилегочных воздушных путей в течение короткого времени. Обструкция воздушных путей и клинические симптомы, такие как кашель, хрипы, одышка, в большей или меньшей степени или полностью обратимы под влиянием лечения бронходилататорами и противовоспалительными препаратами. Пусковыми факторами БА чаще всего являются ингалированные аллергены, физическая нагрузка с охлаждением, осмотические изменения

жидкости бронхиальных путей, инфекции верхних отделов респираторного тракта и психологические факторы [1, 2].

Бронхиальная астма (БА) является одним из наиболее распространенных заболеваний. В России, как и в большинстве стран Европы, астма распространена примерно среди 5 % взрослого и более 7 % детского населения, в целом насчитывается более 7 миллионов больных. Данное заболевание является не только медицинской, но и социальной проблемой. При подсчете экономических затрат, приносимых болезнями легких, следует учитывать не только прямые медицинские расходы и потери производительности труда, но и расходы социального характера в виде выплаты пенсий по инвалидности и по больничным листам, а также по уходу за больными людьми [2].

Хотя БА неизлечима, адекватное лечение позволяет достигнуть контроля над заболеванием у большинства пациентов. Задачами лечения БА являются: достижение и поддержания контроля над симптомами, поддержание нормального уровня активности, включая физические нагрузки, поддержание функции легких на нормальном или максимально приближенном к нормальному уровню, предупреждение обострений БА, предотвращение нежелательных эффектов противоастматических препаратов, предупреждение смертей от БА [3, 4].

Терапия, направленная на подавление воспаления и устранение его последствий, а также лечение бронхоспазма и связанных с ним симптомов позволяют достигнуть контроля над БА. Кроме того, раннее устранение факторов риска, вызывающих сенсибилизацию дыхательных путей, может способствовать улучшению контроля над заболеванием и снижению потребности в лекарствах. Факторы, влияющие на развитие и проявления БА следующие:

Внутренние факторы: генетические - гены, предрасполагающие к атопии, гены, предрасполагающие к бронхиальной гиперреакивности; ожирение; пол. Внешние факторы: аллергены помещений – клещи домашней пыли, шерсть домашних животных (собак, кошек, мышей), аллергены тараканов, грибы, в том числе плесневые и дрожжевые; внешние аллергены – пыльца, грибы, в том числе плесневые и дрожжевые. Инфекции (главным образом вирусные). Курение табака – активное и пассивное. Загрязнение воздуха внутри и снаружи помещений.

Бронхиальная астма чаще встречается у людей, страдающих ожирением (индекс массы тела более 30 кг / м2) и хуже поддается контролю. Приступы астмы часто следуют за

респираторными инфекциями. Аллергены помещений и внешние аллергены могут вызывать обострения. Аллергия присутствует приблизительно у 50 % бронхиальной астмой. Для успешного лечения БА необходимо обучить больного БА контролировать собственное состояние, т.е. управляемое самоведение. Пациент должен знать цели лечения, иметь индивидуальный план самоведения, уметь самостоятельно оценивать свое состояние [3, 4].

При этом надо учесть, что больные БА не имеют медицинского образования, не информированы об анатомических и физиологических особенностях легких, механизме бронхоспазма, не понимают причин развития приступов удушья, которые вызывают у больных людей экзистенциальный страх, и способах самопомощи при приступе удушья. Всему этому их следует обучить. Успешное обучение больных БА возможно лишь с учетом их личностных особенностей, защитных психологических реакций на болезнь. Для больного бронхиальной астмой большое значение имеет устранение аллергенов и триггеров, а также регулярные физические нагрузки.

Кроме того, следует учитывать особенности обучения взрослых людей: осознанное отношение к обучению; стремление к самостоятельности; стремление к осмысленности обучения (знания нужны для решения конкретной проблемы и достижения конкретной цели); практическая направленность: стремление к применению полученных знаний и навыков; наличие жизненного опыта; влияние на обучение социальных, бытовых и временных факторов.

При обучении взрослых людей, не имеющих медицинского образования, но имеющих смертельный страх перед приступом удушья, необходимо учитывать их личностные особенности, реакцию на болезнь [4, 8, 9, 10, 11].

Для изучения личностных особенностей больных бронхиальной астмой группа больных была обследована блоком психологических тестов, включавшем тест Люшера, тест СМИЛ (стандартизованный метод исследования личности) и изучение типа отношения к болезни (ТОБ). С помощью специально разработанной авторской анкеты были изучены причины развития чувства страха у больных бронхиальной астмой. Больные предъявляли жалобы на сухой кашель, периодические приступы удушья и нарушение ночного сна. Появление дневных симптомов в виде эпизодов свистящего дыхания, заложенности в груди отмечали при «сезонной инфекции» дыхательных путей, а также при использовании в быту различных аэрозолей, или резком перепаде температуры помещения.

У всех наблюдаемых нами больных бронхиальная астма была средней степени тяжести и в фазе клинической ремиссии. Воспалительный синдром был выражен умеренно (СОЭ 12,1 ±1,1 мм / час, лейкоцитов 6,4 ±1,2 в 1 мкл, фибриноген 3,3 ±0,2 г / л). Все больные получали базисную терапию, в основном, ингаляционными кортикостероидами, обычно это был флунизолид. Суточная потребность в применении бронхолитиков была небольшой. Снижения работоспособности не наблюдалось [4, 5].

127 больных БА средней тяжести - 62 мужчины (средний возраст 38,8 ±3,7 лет) и 65 женщин (средний возраст 35,9±3,6 лет) были тестированы с помощью «Стандартизованного многофакторного метода исследования личности» (СМИЛ). У всех обследованных уровень оценочных шкал соответствовал необходимому уровню валидности и достоверности. Оценки по трем оценочным и 10 основным клиническим шкалам мужчин, страдающих бронхиальной астмой (БА) представлены в таблице 1 [5].

Таблица 1 - Показатели СМИЛ мужчин с бронхиальной астмой

Шкалы	Показатели	
	M ± m	σ
L - ложь	44,9+1,6	5,99
F - достоверность	82,9+2,81	10,5
K - контроль	49,3+1,79	6,74
Hs - сверхконтроль	52,1 +2,49	9,29
D - пессимистичность	72,4+4,12	15,4
Hy - эмоциональная лабильность	63,3+2,89	10,8
Pd - импульсивность	73,6+2,14	8,0
Mf - женственность – мужественность	78,9+2,3	8,65
Pa - ригидность	66,4+2,3	8,59
Pt - тревожность	67,4+3,37	12,6
Sc - индивидуалистичность	76,9+4,44	16,6
Ma - оптимистичность	70,2+2,7	10,1
Si - интроверсия	53,1+2,1	7,82

Примечание к таблице: M – среднее арифметическое по группе, m - ошибка средней арифметической, σ – среднеквадратичное отклонение. Код усредненного профиля по Уэлшу - 8429’763 - 01 / F”KL.

Для мужчин, больных БА, свойственна дисгармония личности по типу актуализации разнонаправленных тенденций: мягкость, желание сгладить острые углы и одновременно стремление доминировать, активность, экспансивность, созерцательная позиция и при этом активно деятельностный подход к действительности. Избегание неудач является ведущим мотивом достижения. Данный тип личности может быть отнесен к «нарциссическому»: характерна самовлюбленность, эгоцентризм, ориентированность на собственную персону, склонность оценивать все через призму своего мнения как единственно правильного, некритичность к собственным поступкам, тенденции самооправдания, эстетствующее резонерство, манерность.

Мужчины с БА чувствительны к диссонансу своего «Я» с окружающим миром, однако не рассматривают свои действия как причину неудач. В фрустрирующей ситуации они легко декомпенсируются, но не принимают на себя ответственность, не склонны менять что - либо в себе. Характерна эмоциональная незрелость, подростковые эмоциональные реакции, экзальтированность, перепады настроения, склонность к сомнениям, эмоциональный дискомфорт, неуверенность в себе, неудовлетворенность.

Подводя итого, можно сказать, что мужчинам с БА свойственно перекладывание с себя ответственности на других, самооправдание, некритичность к себе, расценивание своего мнения как правильного в любой ситуации, непринятие ответственности. Группа женщин, страдающих БА, была обследована с помощью методики СМИЛ. Данные исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Показатели СМИЛ женщин с бронхиальной астмой

Шкалы	Показатели	
	M±m	σ
L - ложь	48,7+2,25	9,76
F - достоверность	84,7+2,5	10,9
K - контроль	48,5+2,2	9,61
Hs - сверхконтроль	69,9+3,1	13,3
D - пессимистичность	75,4+2,52	11,0
Hy - эмоциональная лабильность	66,6+3,03	13,2
Pd - импульсивность	71,2+2,29	9,92
Mf - женственность – мужественность	72,8+2,41	10,5

Pa - ригидность	69,7+2,94	12,8
Pt - тревожность	67,3+2,39	10,4
Sc - индивидуалистичность	71,1+2,84	12,4
Ma - оптимистичность	64,5+2,34	10,2
Si - интроверсия	57,5+1,79	7,78

Примечание к таблице: M – среднее арифметическое по группе, m - ошибка средней арифметической, σ – среднеквадратичное отклонение, Код усредненного профиля по Уэлшу - 2548’16739–0 / F”LK.

Личность женщин с БА может быть охарактеризована следующим образом: пассивная личностная позиция и одновременно высокие притязания на достижения, желание социального успеха и пессимистическая оценка своих перспектив, неудовлетворенность. Неуверенность в себе компенсируется выражаемой вовне агрессией. Характерно осознание своих проблем, склонность к раздумьям, к глубокому переживанию психотравмирующей ситуации, инертность в принятии решений, скептицизм. Женщины с БА способны на отказ от реализации сиюминутных потребностей ради отдаленных планов. Они рационализируют свои неудачи, чтобы избежать повторения негативного опыта, это ограничивает сферу их социальной активности. Им свойственны: мужественность, стремление к независимости, эмансипации, самостоятельности. При этом реально они не могут реализовать свои стремления из - за страха неудачи. Эти разнонаправленные тенденции приводят к личностной дисгармонии, которая усиливается неудовлетворенностью в сфере сексуальных отношений. Претендуя на активную роль в отношениях и не прикладывая усилий для их построения, они постоянно недовольны тем, что имеют. Потребность в понимании, признании и любви не насыщенна, она наиболее фрустрируемая, является ведущей зоной психотравмирующего воздействия. В контактах женщины с БА избирательны, с трудом создают близкие отношения. Они осознают свою ранимость, и, испытывая потребность в теплых отношениях, в то же время боятся создавать их [6].

Подводя итог, можно заключить, что женщинам с БА свойственны высокие претензии и отсутствие любых усилий для их достижения из - за страха неудачи, пессимистическая оценка перспектив, неуверенность в себе и своих силах, что компенсируется агрессией к окружающим.

Таким образом, тест СМИЛ показал, что больным БА мужчинам и женщинам свойственны дисгармония личности, страх неудач, пассивная личностная позиция, неуверенность в себе, опасения, тревожность. Для выявления причин страхов у больных БА была разработана специальная анкета (рационализаторское предложение № 216 Самарского военно - медицинского института) и проведено анкетирование 100 больных БА - 62 мужчин и 38 женщин, из числа тестированных СМИЛ [7]. Балльные показатели результатов анкетирования представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Балльные показатели результатов анкетирования больных БА

Утверждения	Балльный показатель
Я боюсь наступления приступа	76,18
Я боюсь умереть от приступа удушья	74,54
Я боюсь гормональных препаратов	71,70
Я боюсь привыкнуть к ингаляторам	61,88
Я боюсь, что не смогу сделать карьеру	57,98
Я боюсь, что у лекарств много побочных действий	53,90
Я боюсь проблем с трудоустройством	52,60
Я боюсь, что мне придется вести образ жизни больного	47,60
Я боюсь рано умереть	35,64
Я боюсь, что мне придется ограничивать себя в чем - то из - за болезни	33,68
Я боюсь, что должен изменить привычный образ жизни	28,50
Я боюсь, что не смогу соблюдать все рекомендации	27,32
Я боюсь, что мне назначили много лекарств	20,72

Из таблицы 3 видно, что у больных БА наиболее высоки страхи перед развитием приступа удушья и перед смертью во время приступа. Чуть ниже балльные показатели страхов перед лечением гормональными препаратами, возможным привыканием к ингаляторам, возможностью не сделать карьеру и побочным действием лекарств. Заслуживает внимания страх перед необходимостью вести образ жизни больного человека, т.е. ограничивать себя в чем - то. Из представленной таблицы видно, что страхи больных

БА специфичны, связаны с заболеванием и лечением. При анализе данных гендерные различия не были выявлены. Данные страхи свойственны и для мужчин, и для женщин, больных БА.

Был проведен корреляционный анализ по Пирсону для выявления возможной взаимосвязи специфических для больных БА страхов. Была выявлена прямая статистически достоверная зависимость между страхами: «Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь, что мне придется ограничивать себя в чем - то из - за болезни» ($r = 0, 394$; $p = 0,005$); «Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь, что не смогу соблюдать все рекомендации» ($r = 0, 384$; $p = 0,003$); «Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь гормональных препаратов» ($r = 0,415$; $p = 0,001$). Таким образом, страх перед побочным действием препаратов прямо взаимосвязан с другими страхами. Т.е. в основе всех страхов у больного БА лежит страх перед побочным действием препаратов.

У 19 мужчин, страдающих бронхиальной астмой, было проведено определение типа отношения к болезни. У 7 мужчин (30 %) был отмечен ипохондрический тип отношения к болезни – сосредоточенность на субъективных ощущениях, преувеличение страданий, выискивание несуществующих болезней, требование тщательного обследования и боязни вреда и болезненности процедур. У 12 мужчин – смешанный тип (70 %), причем у 9 человек тревожно - ипохондричекий (75 %) - сосредоточенность на субъективных ощущениях, преувеличение страданий, выискивание несуществующих болезней сочетались с непрерывным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнениях, неэффективности и опасности лечения, поиском новых способов лечения, жаждой дополнительной информации о болезни и способах лечения. У 3 человек – ипохондрически - меланхолический (25 %) – сосредоточенность на субъективных ощущениях, преувеличение страданий, выискивание несуществующих болезней. Преувеличение побочного действия лекарств сочетались с удрученностью болезнью, неверием в выздоровление, в улучшение состояния, с активными депрессивными высказываниями [5, 6].

У 18 женщин, страдающих бронхиальной астмой, было проведено определение типа отношения к болезни. У 9 женщин (50 %) был отмечен ипохондрический тип отношения к болезни - сосредоточенность на субъективных ощущениях, преувеличение страданий,

выискивание несуществующих болезней, требование тщательного обследования и боязни вреда и болезненности процедур, у 5 женщин (29 %) –смешанный, причем у 3 женщин (17 %) он был тревожно - ипохондрическим - сосредоточенность на субъективных ощущениях, преувеличение страданий, выискивание несуществующих болезней сочетались с непрерывным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнениях, неэффективности и опасности лечения, поиском новых способов лечения, жаждой дополнительной информации о болезни и способах лечения, у 1 женщины (5 %) – дисфорически - ипохондрическим - мрачно - озлобленное настроение, зависть и ненависть к здоровым, склонность винить в своей болезни других сочетались с сосредоточенностью на субъективных ощущениях, преувеличением страданий, симптоматики, выискиванием несуществующих болезней, и у 1 женщины (5 %) – тревожно – сенситивным - чрезмерная озабоченность о возможном неблагоприятном впечатлении, которое могут произвести на окружающих сведения о болезни, опасение, что окружающие станут считать ее неполноценными, пренебрежительно к ней относиться, сочетались с непрерывным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнениях, неэффективности и опасности лечения, поиском новых способов лечения, жаждой дополнительной информации о болезни и способах лечения. У 3 женщин (17 %) был выявлен дисфорический тип отношения к болезни - доминировало мрачно - озлобленное настроение, зависть и ненависть к здоровым, вспышки озлобленности со склонностью винить в своей болезни других, требование особого внимания к себе и подозрительность к процедурам и лечению, требование от близких во всем им угождать [7].

62 мужчины (средний возраст 38,8 ± 3,7 лет) и 65 женщин (средний возраст 35,9 ± 3,6 лет) были тестированы с помощью цветового теста Люшера. Компьютерная обработка данных позволила получить ряд показателей. У мужчин показатели были следующие. Фактор нестабильности выбора составил 17,6 ± 2,8 % , фактор отклонения от аутогенной нормы составил 46,7 ± 3,1 % , фактор тревожности был 28,2 ± 3,3 % , фактор активности показал 44,6 ± 3,2 % , фактор работоспособности составил 63,9 ± 3,4 % , индекс симпатической нервной системы был 0,82 ± 0,20 условных единиц, индекс парасимпатической нервной системы показал 0,61 ± 0,10 условных единиц.

У 65 женщин показатели были следующие. Фактор нестабильности выбора составил 13,1±1,6 % , фактор отклонения от аутогенной нормы составил 43,6±1,6 % , фактор

тревожности был 27,7±1,3 % , фактор активности показал 65,1±1,2 % , фактор работоспособности составил 69,2±2,8 % , индекс симпатической нервной системы был 1,52 ±0,1условных единиц, индекс парасимпатической нервной системы был 0,59 ±0,1 условных единиц.

Таким образом, подводя итог результатам обследования больных бронхиальной астмой мужчин и женщин, можно сделать следующие выводы.

У всех больных БА имеется экзистенциональный страх и ипохондрическая фиксация на физиологическом неблагополучии. Интеллектуальные активность и продуктивность снижены. Отмечен переход от социально одобряемого удовлетворения к физиологическому гедонизму. Выявлена неспособность к эмоциональному самовыражению.

Эмоциональный контроль поведения нарушен. Повышена импульсивность, снижено самообладание. Выявлены повышенная тревога за здоровье, внутренняя напряженность, мнительность, беспокойство, неуверенность, боязливость. Самооценка понижена. Отмечена неспособность стойко переносить боль и страдание, снижена выносливость физическая и к интеллектуальному труду. Выявлены конформизм и зависимость с одновременным отчуждением от социума. Имеет место некий эксгибиционизм и тенденция к аморальности, что можно интерпретировать как своеобразный копинг - механизм совладения с фрустрирующей ситуацией путем девиантного поведения. Настроение понижено. Личностная позиция пассивна. Отмечена тенденция к перекладыванию ответственности за лечение и исход на врача. Выявлена тенденция к самоизоляции, неспособность бескорыстно прийти на помощь другим, сосредоточенность на собственных проблемах, отсутствие созидательных стремлений. Отмечено снижение чувства общественного долга на фоне повышенного желания жить за счет обществ, нежелания участвовать в общественной жизни. Неспособность следовать своим убеждениям и принципам, неумение адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, приобретать необходимые навыки. Характерна неуверенность в стабильности своего социального и материального положения, в своей социальной значимости, неуверенность в собственном социальном и материальном благополучии. Оценка перспектив пессимистична. Мужчины, страдающие БА, в психотравмирующей ситуации склонны давать агрессивные поведенческие реакции. Известие о прогнозе, необходимости базисной гормональной

терапии является для них психотравмирующей ситуацией, и возможно агрессивное поведение в кабинете врача.

У мужчин, страдающих БА, выявлена тенденция к особой интерпретации симптомов заболевания, постоянный страх перед наступлением «смертельного приступа удушья», и в связи с этим - целая гамма отрицательных эмоций. Иногда только страх перед приступом удушья и прогрессирующей дыхательной недостаточностью заставляет больного принимать препараты, в связи с чем затруднена планомерная базисная терапия. Ответственность за лечение и выполнение назначений перекладывается на других, возможно отреагирование по внешнеобвиняющему типу («врач неправильно лечил, назначил плохие препараты»). Отмечается враждебность к близким из - за недостаточной, по мнению больных, заботы о них. Пациента раздражает неопределенность информации, отсутствие конкретных рекомендаций, неаккуратность медперсонала. Больной может манипулировать, использовать болезнь таким образом, чтобы вызвать вину у окружающих, переложить на них ответственность.

У женщин, страдающих бронхиальной астмой, выявлены эмоциональная лабильность, разнонаправленность интересов, пассивная личностная позиция. Высокий уровень притязаний сочетается с высокой потребностью в признании. Эмоциональный контроль поведения нарушен. Повышена импульсивность, снижено самообладание. Самооценка понижена. Отмечено общее снижение адаптации, и в частности, к заболеванию. Они имеют высокие притязания на достижения и хотят иметь определенный социальный успех, пессимистически оценивают перспективы, склонны к раздумьям, к глубокому переживанию травмирующей ситуации, инертны в принятии решений, скептичны. Их неуверенность в себе может компенсироваться выражаемой вовне агрессией, в том числе и по отношению к медицинскому персоналу. Для женщин с БА характерна маскулинизация характера. В контактах они избирательны, склонны рационализировать свои неудачи, избегать повторения негативного опыта. Они эмоционально декомпенсированы, нестабильны, у них преобладают дискомфортные переживания. У всех женщин с БА отмечено манипулирование симптоматикой для воздействия на окружающих. Коммуникативный эффект бронхоспазма проявляется в том, что он позволяет манипулировать социальным окружением, в какой – то мере снижая интенсивность стрессогенной ситуации. Имеется собственная, отличная от мнения других оценки происходящего, в том числе и своего заболевания. Позиция к врачу своеобразна.

В наступлении приступа удушья для больных БА присутствует элемент неожиданности, приступ застает их врасплох. Для снятия специфических страхов у больных БА необходимо информирование. Их специфические страхи вызваны отсутствием достоверной научной информации по своему заболеванию и компенсацией ее различного рода домыслами, опасениями, слухами, легендами, которыми они обмениваются и которые, в свою очередь, еще больше распаляют страхи. Анкетирование по специальной анкете позволило выявить причины страхов у больных БА, которые специфичны и связаны между собой. Страх перед побочным действием препаратов объясняется тем, что больные БА не следуют рекомендациям, пренебрегают базисной терапией, пытаются контролировать свое заболевание с помощью увеличения суточной дозы бронхолитиков. При передозировке закономерно появляются побочные эффекты, которые своими проявлениями пугают больных БА.

Корреляционный анализ полученных показателей выявил зависимость между страхами: «Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь, что мне придется ограничивать себя в чем - то из - за болезни». Эта зависимость объясняется тем, что невыполнение врачебных рекомендаций, нежелание ограничивать себя в чем - то привычным в связи с заболеванием, игнорирование врачебных советов приводит к увеличению числа ингаляций бронхолитиков и появлению побочных эффектов.

«Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь, что не смогу соблюдать все рекомендации». Выявленная корреляция показала, что больные БА не соблюдают врачебные рекомендации, что приводит к развитию обострения заболевания, которое больные пытаются купировать увеличением суточных доз бронхолитиков, получая при этом побочные эффекты.

«Я боюсь, что у лекарств много побочных действий» и «Я боюсь гормональных препаратов». Корреляция этих страхов показывает, что страх перед базисной терапией приводит к увеличению суточных доз бронхолитиков и развитию побочных эффектов. Страх перед гормональными препаратами объясняется отсутствием достоверной информации о них, восполнением ее слухами.

Таким образом, выявленные страхи больных БА доказывают их низкую информированность о своем заболевании, плохую дисциплину лечения, невыполнение лечебных рекомендаций, нежелание ограничивать себя в чем - то в связи с заболеванием. Однако, их личностные особенности не позволяют им признавать свои ошибки,

сознаваться в своей вине за нарушения. Поведение внешнеобвиняющее, при этом агрессивность маскирует страхи.

В «Глобальной стратегии лечения и профилактики бронхиальной астмы» пересмотра 2011 г. целью сотрудничества врача и пациента, страдающего бронхиальной астмой, обозначено управляемое самоведение [1]. В рамках борьбы с бронхиальной астмой в нашей стране существует образовательная программа «Астма - Школа», которая разработана для информирования, настроя на лечение, соблюдение рекомендаций и назначений, мотивации на дисциплину лечения.

В городской поликлинике № 5 города Самары также существует «Астма - Школа». Информационный блок соответствовал рекомендациям «Глобальной стратегии лечения и профилактики бронхиальной астмы» [1].

Были проведены занятия со 125 пациентами – 75 женщинами и 50 мужчинами. При проведении занятий учитывались результаты изучения психологических особенностей больных БА и причины развития специфических страхов и тревог, и делалась поправка на личностные особенности и на вероятность развития конкретных страхов и опасений при лечении. На каждом занятии отрабатывались конкретные действия, информация преподносилась четко в позитивном ключе под запись. Больные вели дневники самонаблюдений, точность и правильность действий в конкретных ситуациях анализировалась вместе с врачом. Им ближе ведомая позиция, их поведением нужно руководить [3].

На занятиях «Астма - Школы» необходимо не только вооружить их достоверной научной информацией для снятия причин специфических страхов, но и отрабатывать алгоритм самопомощи во время приступа удушья. Больные БА склонны подробно рассказывать о своих страхах, индуцируя при этом как себя, так и других больных. Врачу не нужно фиксировать внимание больных БА на страхах и опасениях, а целесообразно отрабатывать действия до автоматизма [4].

Поэтому «Астма - Школа» проводилась автором как тренинги действий. Каждый пациент сначала получал информацию под запись, а затем демонстрировал свои навыки пользования ингалятором, пикфлоуметрии, действий во время приступа. Как только больные БА делали попытки соскользнуть на негативные эмоции, собственные страхи и опасения, их внимание сразу переключалось на конкретные действия: «Если будете делать именно так, то вам нечего бояться приступа удушья, давайте повторим действие».

Больные БА склонны к перекладыванию ответственности, не принимают на себя ответственность за выполнение назначений, поэтому важным этапом обучения самоконтролю являлся анализ записей в дневнике вместе с врачом.

При этом нужно заранее объяснить, что в дневнике описываются не иррациональные страхи, а конкретные действия при конкретных ситуациях, которые и анализируются [8, 9, 10, 11].

Ведущим мотивом достижения у мужчин с БА является стремление избежать неудачи. Вопросы по ходу занятий им целесообразно задавать только те, на которые они заведомо могут правильно ответить. Для них характерна самовлюбленность, самолюбование, их стоит постоянно хвалить и одобрять, выслушивать с подчеркнутым вниманием их мнение. Они убеждены в том, что оно единственное верное, поэтому к правильному выводу их следует подводить постепенно, оставляя в уверенности, что этот вывод сделан ими самими.

У женщин с БА личностная позиция пассивна, они зависимы от мнения авторитетной для них личности, в данном случае врача. Поэтому разговаривать нужно внушительно, подчеркнуть уверенно. Пессимистическая оценка собственных перспектив женщинами с БА требует создания привлекательных перспектив на будущее, реальных для них при освоении навыков самоконтроля, например, путешествие, смена работы. Возможность реализации своих планов служит мотивацией к активной работе в «Астма - Школе».

Желание социального успеха и страх неудачи требует ситуативного одобрения. На занятиях «Астма - Школы» женщин нужно хвалить за малейшие успехи. Агрессия маскирует неуверенность в себе, и как только поведение становится агрессивным, врачу стоит задуматься, какие его слова иди действия могли спровоцировать тревогу, неуверенность.

Женщины с БА осознают свои проблемы, поэтому при общении с ними врач может вести диалог, ставя вопросы таким образом, чтобы у них создалась иллюзия того, что они сами пришли к правильному выводу и решению. Полезен прием «Выбор без выбора», которым ежедневно пользуются родители, спрашивая ребенка: «Ты сейчас пойдешь спать или после «спокойной ночи, малыши?».

Инертность в принятии решений заставляет женщин с БА действовать по шаблону. Поэтому действия во время приступа удушья, навыки пользования ингалятором, пикфлоуметром нужно доводить до автоматизма. В контактах женщины с БА

избирательны, поэтому на первых занятиях лучше дать им возможность оглядеться и привыкнуть, привлекать к активности мужчин с БА.

Для преодоления специфических страхов достаточно информирования в рамках «Астма - Школы». Помочь больным БА преодолеть их специфические страхи врач может путем информирования о безопасности лечения в назначенной дозировке, об отсутствии системного эффекта ингаляционных кортикостероидов, путем аргументирования необходимости определенных ограничений при БА - рациональным разъяснением причин страхов. Однако, для того, чтобы больные БА сумели воспринять эту крайне необходимую для них информацию, необходимо ее преподносить с учетом личностных особенностей.

Больные БА пренебрегают врачебными назначениями из страха развития побочных эффектов, страха перед «Гормонами» и другими описанными выше опасениями. Неучитывание этих страхов при лечении приводит к низкой дисциплине лечения. Информирование в рамках «Астма - Школы» проводится без учета личностных особенностей больных БА. Но для того, чтобы они смогли воспринять информацию, ее следует преподносить с учетом психологических особенностей.

Информирование о способах лечения, профилактики обострений, предупреждении развития осложнений снимало страхи у больных БА. При преодолении страхов перед лечением и препаратами они начинали выполнять врачебные рекомендации. Как показали результаты занятий в «Астма - Школе», эффективность лечения больных БА повышается при условии их информирования. Их отношение к лечению становится рефлексивным. Больной БА должен четко представлять разницу между препаратами неотложной помощи и препаратами, контролирующими течение заболевания. Он должен уметь пользоваться ингаляционным устройством, уметь проводить профилактику симптомов и обострения, хорошо знать признаки, позволяющие предположить, что течение БА ухудшается и действия, которые необходимо предпринять. Он должен четко знать, когда и как обращаться за медицинской помощью.

План действий должен быть у пациента в письменном виде. Пациенту необходимо предоставить инструкции, какие лекарственные препараты следует принимать постоянно, а какие по потребности и как изменять терапию в ответ на ухудшение контроля над БА.

Необходимо убедиться в том, что больной знаком с правилами пользования ингалятором, затратить время для инструктажа. После обучения пациент должен показать, что он может правильно применять ингалятор, и его умение следует проверять при

следующих визитах. Даже если больные говорят, что знакомы с работой дозирующего ингалятора, нужно понаблюдать за его применением. Большинство препаратов, назначаемых для ведения с помощью ингалятора, вводят по 2 ингаляции несколько раз в день.

Информирование должно проводиться с учетом личностных особенностей и наличия специфических страхов. Если не учитывать их, то занятия в «Астма – Школе» мало повлияют на дисциплину лечения.

Были проведены занятия со 125 пациентами – 75 женщинами и 50 мужчинами. В таблице 4 представлена динамика некоторых клинических показателей у мужчин с БА на фоне стандартной терапии с посещением «Астма - Школы» и без посещения занятий.

Таблица 4 - Сравнение клинических показателей у мужчин с БА при базисной терапии с посещением «Астма - Школы» и без нее

Показатели	До начала базисной терапии n=48	После базисной терапии с посещением «Астма - Школы» n=18	После базисной терапии без посещения «Астма - Школы» n=20
Дневные симптомы	2,6±0,2	1,6±0,1 (T=4,5)	2,1±0,2 (T=2,2)* (T=1,5)
Ночные симптомы	2,3±0,1	1,5±0,2 (T=3,6)	1,9±0,1 (T=1,8)* (T=2,8)
β - агонисты	3,4±0,4	2,1±0,3 (T=2,6)	2,3±0,3 (T=2,2)
ОФВ - 1 (объем форсированного выдоха)	62,3±5,8	72,6±6,1	70,4±6,2

Примечание к таблице:

T - сравнение данной группы с исходными данными,

T* - сравнение двух групп после лечения.

Как показывают результаты представленной таблицы, у мужчин с БА после курса базисной терапии отмечается положительная клиническая динамика (достоверное уменьшение дневных и ночных симптомов, уменьшение бронхолитиков). Однако у мужчин с БА, получавших базисную терапию одновременно с посещением занятий в «Астма - Школе», количество дневных и ночных симптомов стало достоверно ниже.

В таблице 5 представлена динамика некоторых клинических показателей у женщин с БА на фоне стандартной терапии с посещением «Астма - Школы» и без посещения занятий.

Таблица 5 - Сравнение клинических показателей у женщин с БА при базисной терапии с посещением «Астма - Школы» и без нее

Показатели	До начала базисной терапии n=36	После базисной терапии с посещением «Астма - Школы» n=16	После базисной терапии без посещения «Астма - Школы» n=20
Дневные симптомы	2,6±0,3	1,4±0,2 (T=3,3)	2,0±0,3 (T=1,6)* (T=1,5)
Ночные симптомы	2,8±0,2	1,6±0,3 (T=3,3)	1,8±0,2 (T=3,6)
β - агонисты	3,6±0,4	1,8±0,3 (T=3,6)	2,5±0,2 (T=1,6)* (T=2,2)
ОФВ - 1(объем форсированного выдоха)	60,5±6,7	73,5±6,3 (T=1,4)	71,3±6,9 (T =1,2)

Примечание к таблице:

T - сравнение данной группы с исходными данными,

T* - сравнение двух групп после лечения.

Как показывает анализ результатов представленной таблицы, у женщин с БА после курса стандартной базисной терапии статистически достоверно уменьшилось количество

дневных, ночных симптомов, а также используемых бронхолитиков. Однако количество дневных симптомов и число ингаляций бронхолитика у женщин, стандартное лечение которых проводилось с одновременным посещением занятий в «Астма - Школе», статистически достоверно стало еще меньше.

Таким образом, занятия в «Астма - Школе» показали высокую эффективность потому, что были учтены личностные особенности мужчин и женщин, больных БА и их ранжированные специфические страхи. В качестве рекомендаций по обучению взрослых людей можно выделить следующее:

1. Занятия со взрослыми людьми лучше строить в виде тренинга определенных навыков с предварительным инструктажем. В данном случае это были тренинги самостоятельного купирования приступов удушья, которые вызывают экзистенциальный страх у больных БА.

2. Навыки необходимо отрабатывать до автоматизма, так как при приступе удушья из - за гипоксии мозга развивается паника, контроль за поведением нарушен. И больной должен настолько отработать действия при приступе бронхоспазма под контролем врача, чтобы у него развилась уверенность в том, что он способен сделать правильные действия и самостоятельно справиться с приступом удушья.

3. К нужным выводам взрослых людей нужно подводить так, чтобы они были уверены, что это именно их решение.

4. Перед обучением целесообразно проводить психологическую диагностику будущей учебной аудитории с помощью блока специально подобранных психологических тестов.

5. Психологические тесты следует подбирать в зависимости от целей обучения.

6. Полезно дополнять психологические тесты результатами специальных социологических анкет.

7. Необходимо учитывать личностные особенности обучаемой категории лиц и преподносить информацию с учетом этих особенностей (в данном случае это было ситуативное одобрение, повышение самооценки, похвала, повышенное внимание к мнению).

8. Важен контроль за обучением, в нашем случае это был дневник самонаблюдений. Важной составной частью обучения был анализ дневника вместе с врачом, совместный поиск ошибок и совместное решение способов их устранения (у каждого больного имеется

индивидуальная непереносимость определенных препаратов, аллергия на медикаменты, пыль, продукты питания, и рекомендации врача должны быть строго индивидуальными).

9. Больные могут иметь собственный негативный опыт применения ингаляторов, передозировки препаратов, аллергических реакций на лекарства и другой опыт. Их негативный опыт следует учитывать при обучении, обсуждать страхи, выслушивать сомнения, рационально разъяснять причины страхов, вырабатывая в нашем случае рефлексивное отношение к болезни, а в целом - к обучению.

10. Для лучшего усвоения материала взрослым людям полезно давать задания на дом, их надо обязательно проверять и хвалить за успехи.

11. Не стоит критиковать, фиксировать внимание группы на ошибках, лучше показать еще раз.

12. При появлении агрессивности следует помнить, что это маскировка страхов и тревоги. Нужно проанализировать причину этих страхов.

13. Преодолеть страх можно только научным аргументированием.

14. Признание взрослого больного БА в своих страхах и сомнениях означает, что он ждет аргументированного разубеждения в них, заверения в безопасности препаратов, пользе назначенного лечения.

15. Больные БА убеждены в своей уникальности, поэтому стоит подчеркивать, что врач подошел к его лечению строго индивидуально, после тщательного анализа всех данных, обдумывания и размышления.

16. При внешнеобвиняющем поведении больного БА - врач неправильно лечил, назначал плохие препараты и т.п. следует обращаться к записям в дневнике и подробно анализировать вместе с больным его поведение при приступе удушья и выполнение им назначений. Анализируются не страхи и эмоции, а только действия, их точность и последовательность. Как правило, имеются нарушения в выполнении рекомендаций.

17. Информация по заболеванию и лечению должна быть представлена максимально четко и конкретно, лучше в виде алгоритма конкретных действий, под запись. Врачу желательно убедиться в том, что записи были сделаны правильно, без смысловой путаницы.

18. Предоставление информации в виде понятных и логичных инструкций.

Список использованной литературы:

1. Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы (Пересмотр 2011). Под ред. А.С. Белевского. - М.: Российское респираторное общество, 2012. - 108 с., ил.

2. Клинические рекомендации. Пульмонология / Под ред. А.Г. Чучалина. - М.: ГЭОТАР – Медиа, 2007. - 240 с.

3. Сухова Е.В. Психологическая коррекция больных бронхиальной астмой в рамках «Астма - Школы» // Психология и психотехника. - М., 2014. - № 3. - С. 293 - 301.

4. Сухова Е.В. Учет личностных особенностей больных бронхиальной астмой и их специфических страхов при обучении в «Астма - Школе» // Реабилитация. - Санкт - Петербург. - 2015. - № 1. - С. 28 - 32.

5. Сухова Е.В., Фридман И.Л. Бронхиальная астма: фактор деформации личности и снижения качества жизни. Монография. - Изд.: СамГЭУ, 2011. - 100 с.

6. Сухова Е.В., Е.Н.Николаевский, В.М. Сухов Субъективная оценка своего состояния больными бронхиальной астмой тяжелой и средней степени тяжести // Вестник Самарского государственного экономического университета. - Самара, 2011. - №7 (80). - С.140 - 145.

7. Сухова Е.В. Роль семьи в развитии психологических проблем у пожилых больных бронхиальной астмой // Психология зрелости и старения. - Москва. - 2014. - № 4. - С. 89 - 106.

8. Сухова Е.В., Залогина Н.Г.Взаимозависимость между объективными и субъективными показателями качества жизни у пациентов с хронической обструктивной болезнью легких // Пульмонология. - М. - 2008. - № 6. - С.34 - 38.

9. Сухова Е.В. Мишени для психо - социальной коррекции мужчин, злостных курильщиков, страдающих хронической обструктивной болезнью легких // Реабилитация. - Санкт - Петербург. - 2014. - № 3. - С. 36 - 39.

10. Сухова Е.В. Психологическая реабилитация больных хронической обструктивной болезнью легких // Паллиативная медицина и реабилитация. - Москва. – 2015. - № 3. – С. 49 - 54.

11. Сухова Е.В., Залогина Н.Г. Хроническая обструктивная болезнь легких и качество жизни у людей пожилого возраста, зависимость от табакокурения и взаимосвязь с сердечно - сосудистой патологией. Научно - практическое пособие. - Самара, 2009. - Изд.: ООО «Волга - Бизнес». - 94 с.

© Е.В. Сухова, Е.Н. Николаевский, 2016

УДК37

Т.В. Улитенко
к.псх.н., старший преподаватель кафедры психологии
Приамурский государственный университет имени Шолом - Алейхема
г. Биробиджан, Российская Федерация

СООТНОШЕНИЕ СЛОЖНОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования на основе психобиографического подхода. Анализируются уровни сложности субъективной картины жизненного пути личности в соотнесении со структурой ценностей. Выборочная совокупность составила 192 человека (21 - 23 лет). Для сбора и анализа эмпирических данных использовался компьютерный вариант каузометрии и методика Е.Б. Фанталовой. Описана факторная структура ценностно - смысловой сферы личности студентов, которая послужила основанием для типологии.

Ключевые слова

Жизненное самоопределение, субъективная картина жизненного пути, сложность, критерии сложности, архитектоника.

Современная социальная реальность характеризуется нарастающей динамичностью, в которой ценностное и смысловое пространство жизнедеятельности человека постоянно изменяется. В связи с этим у молодежи не успевает сформироваться адекватное понимание своего места в мире и социуме, что затрудняет процесс жизненного самоопределения студентов. Нарушаются межпоколенные связи, вместе с которыми утрачивается преемственность традиций и ценностей. Обеднение экзистенциальных смыслов и преобладание гедонистических ценностей приводит к неадекватному отражению социальной реальности молодежью, что хорошо заметно при анализе сложности субъективной картины жизненного пути личности.

Социальный кризис всегда вызывает обострение не только внешних, но и внутренних проблем. Наиболее важным становится понимание изменений во внутреннем мире

личности. Эти изменения приобретают особую значимость, поскольку субъективная картина жизненного пути (далее – СКЖП) влияет на самоопределение человека. Внутренне - целостная личность в концепции Е.Ю. Коржовой рассматривается как «субъект своего жизненного пути, обладающий духовно - нравственными качествами» [8, с.11]. Такую личность отличает устремленность к высшим ценностям. От ценностно - смыслового содержания жизненного самоопределения зависит позитивное разрешение внутренних противоречий и направленность развития личности.

Жизненное самоопределение личности изучалось в работах: Б. Г. Ананьева, В. Н. Маркина, С. Л. Рубинштейна и др. Анализ первоисточников показывает, что в фокусе внимания этих исследователей находились различные аспекты жизненного самоопределения личности: система «человек и мир» и степень ее открытости, которая влияет на жизненное самоопределение личности (В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский); проблема личностной организации времени и временной перспективы (К. А. Абульханова - Славская, М. Р. Гинзбург, В. И. Ковалёв, L. W. Doob, L. K. Frank и др.). Представления о субъективной картине жизненного пути в контексте жизненного самоопределения и таких феноменов, как психологическое время, будущее личности, развивалось в работах Н. Ю. Галой, Е. Ю. Коржовой, В. Х. Манёрова и др. Наиболее фундаментально и системно субъективную картину жизни изучали Р. А. Ахмеров, Е. И. Головаха, А. А. Кроник. Особенности временной перспективы и жизненного самоопределения личности у юношества и студенческой молодежи изучали О. В. Белановская, А. А. Гольцова, Е. В. Логинова, В. И. Моросанова и др.

В социально - психологическом контексте взаимосвязь смысловых и ценностных оснований субъективной картины жизненного пути в соотнесении её со сложностью СКЖП и влиянием на жизненное самоопределение практически не изучалась. Необходимость понимания взаимосвязи смысловых и *ценностных оснований* субъективной картины жизненного пути в социально - психологическом контексте, в соотнесении их со сложностью и влиянием на жизненное самоопределение студентов обусловили выбор направления данного исследования.

Представители *экзистенциального* и *феноменологического* подходов жизненное самоопределение человека рассматривают через проблему выбора, пространство свободы самоопределения (Дж. Бюджентал, Ф. Е. Василюк, Д. А. Леонтьев, М. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейн, А. М. Улановский и др.). Феноменологический подход определяет такие

основания и способы познания, которые не представляются отвлеченными от внутреннего мира человека, сохраняют его целостность. В рамках *гуманистического* направления жизненный путь определяется врожденным стремлением к самореализации (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). С позиции *психоаналитического* подхода рассматривается влияние воспоминаний на представления о своем жизненном самоопределении (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Г. Юнг и др.). Идеи *синергетического* (В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, И. Пригожин и др.), *экзистенциального и феноменологического* подходов являются взаимодополняющими. Подчеркивается нелинейность жизненного самоопределения, обусловленность настоящего жизненного пути не только прошлым, но и будущим. *Каузометрический психобиографический* подход располагает методологическими, теоретическими и методическими возможностями для исследования содержательных характеристик личности в контексте жизненного самоопределения (Р. А. Ахмеров, К. В. Карпинский, А. В. Кондрашёв, Г. С. Прыгин и др.).

В литературе используются понятия «стиля жизни» и типа жизненного самоопределения для описания специфичности характера самоопределения у разных людей. Н. С. Пряжников выделил две взаимосвязанные структуры: жизненную и профессиональную, которые являются основными для самоопределяющегося человека. Н. С. Пряжников анализирует понятие «образа жизни», которое понимается как содержание жизнедеятельности – труд, быт, общественная жизнь. Также он вводит понятие «стиля жизни» – типа поведения людей, при котором акцент делается на субъективной и динамической стороне жизни отдельного человека [15, с.340]. По мнению Н. С. Пряжникова, для человека «внешние причины», «внешняя детерминация» это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, рассматривающееся как самодетерминация, является механизмом социальной детерминации, которая активно преломляется самим субъектом.

Для личности как субъекта жизненного самоопределения характерен индивидуальный стиль жизни. Теоретических разработок о стиле жизни в научной психологии крайне мало (Адлер А., Кроник А. А., Логинова Н. А. и др.). Индивидуальный стиль жизни в них рассматривается как характеристика жизненного пути.

Стиль жизни – один из ключевых принципов теории А. Адлера [1]. По его мнению, стиль жизни (в первоначальном варианте «жизненный план») основан на наших усилиях, направляемых на преодоление чувства неполноценности. Жизненная линия проходит

красной нитью через все социально - психологические проявления личности. Стиль жизни сохраняется и становится главным стержнем поведения в будущем. Целью и смыслом жизни структурируется единый, присущий личности жизненный стиль. Согласно данной теории, стиль жизни включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, определяют неповторимую картину существования индивидуума. А. Адлер дал свою типологию жизненного стиля: полезный, правящий, избегающий и получающий.

Г. Томэ показал, что в юношеском возрасте происходит выбор индивидуального социально - психологического регулирования стиля жизни. Сообразно с индивидуальными и социальными условиями существуют различные «стили развития» [17, с.194]. Автор выделил «гомеостатический» и «творчески ориентированный» стили развития. В данной оппозиции заметны различия в степени субъектности как свойстве личности, в индивидуальной мере напряженности усилий при реализации жизненных программ.

Социально - психологическую типологию индивидуальных стилей жизни разработал А. А. Кроник. Появлению данной типологии предшествовало обращение автора к идеям древнегреческих философов. Индивидуальный стиль жизни отражает единство всех жизненных проявлений человека как индивидуальности: представления человека о счастье, о способах его обретения, о нравственно - духовном потенциале содержания смысла жизни. А. А. Кроник [9] привел в соответствие межсобытийные связи, стили жизни, эвдемонические установки и принципы мотивационной регуляции.

По мнению Н. А. Логиновой, стиль жизни – это система социально - психологических механизмов, обеспечивающих тот или иной образ жизни. Теоретический анализ позволил выделить характеристики индивидуального стиля жизни. Необходимо особо отметить позицию Н. А. Логиновой [12], согласно которой в основе биографического метода заложены следующие концептуальные опоры: «событие», «хронотоп», «стиль жизни». Биографический метод позволяет изучать личность как субъект жизненного самоопределения и является основополагающим в психобиографическом подходе.

Жизненное самоопределение, согласно позиции Р. М. Гинзбурга, разворачивается в «жизненном поле личности», которое понимается как «совокупность индивидуальных ценностей, смысла и пространства действования реального и потенциального, – охватывающего прошлое настоящее и будущее» [5, с.22]. В данном понятии фиксируется социально - психологическое, специфичное для человека качество индивидуального бытия.

Е. Ю. Коржова [8, с.15], рассматривая социальные аспекты человеческого бытия, выделяет значимые проблемы ценностных, нравственных и смысложизненных ориентаций. Они являются основой для успешного построения жизненного пути, выступая как основы процесса жизненного самоопределения.

В концепции М. Я. Дворецкой [6] жизненное самоопределение имеет трехуровневую структуру: витальный (стремление к гомеостазу), социальный (социальная адаптация) и экзистенциальный (смысложизненное наполнение человеческого существования) уровни. Витальное самоопределение характеризуется как «эгоистическое стремление индивида к чувственному физическому удовольствию и гомеостазу». Этот уровень жизнедеятельности человека определяется в различных контекстах как гедонистический, утилитарный и прагматический. Уровень социального самоопределения включает в себя комплекс социальных потребностей (когнитивные, коммуникативные, потребность в труде и др.). Уровень экзистенциального самоопределения предполагает ориентацию личности на высшие смысложизненные ценности. В зависимости от соотношения этих уровней у личности можно говорить об определенном типе жизненного самоопределения.

Центральным моментом жизненного самоопределения является осознание ценностей, целей и смыслов жизни. Это понятие *интегрирует* различные аспекты, характеризующие жизнь человека: жизненный путь, жизненный выбор в различных социальных обстоятельствах, тип жизненного самоопределения, причинно - следственную и целе - средственную детерминацию жизненных событий, жизненную перспективу. Жизненное самоопределение оказывает влияние, в свою очередь, на построение жизненных стратегий, стиля жизни, в соответствие с которыми выстраивается жизненный путь личности.

События, происходящие в социуме, в жизни человека, оказывают влияние на жизненное самоопределение. Большинство авторов понимают событие как поворотный этап жизни личности, как явление, субъективно значимое для человека (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Е. Ю. Коржова, М. Ш. Магомед - Эминов, С. Л. Рубинштейн и др.).

Исследование картины жизни и психобиографических образований личности в нашей работе основывается на причинно - целевой концепции (Е. И. Головаха, А. А. Кроник). В рамках данной концепции человеческая жизнь может быть детерминирована прошлыми (причинная обусловленность) и будущими событиями (целевая связь). В русле причинно - целевой концепции находят свое объяснение такие феномены психологического времени,

как многомерность, нелинейность, обратимость, прерывность времени. Базовыми понятиями причинно - целевой концепции являются:

- *субъективная картина жизненного пути* личности (СКЖП);

- *жизненная программа* – разумное или неразумное использование человеком благоприятных или неблагоприятных социальных жизненных обстоятельств в планах достижения целей или избегания неудач;

- *психологическое время* – форма переживания человеком структуры причинных и целевых отношений между событиями его жизненного пути;

- *индивидуальный стиль жизни* – отражает единство всех жизненных проявлений человека как индивидуальности, определяется целью и смыслом жизни и может быть описан через тип, яркость и напряженность.

Психологическое время и временная перспектива рассматриваются как феномены, которые влияют на процесс жизненного самоопределения, построения жизненного пути личности (Е. И. Головаха, К. Левин, Ж. Нюттен, Н. Н. Толстых, T. L. Cottle, P. Fraisse и др.). Ряд авторов временную перспективу рассматривает как представление о будущем (Р. М. Гинзбург, Е. Ю. Мандрикова).

Р. М. Гинзбург, Е. Ю. Мандрикова, И. В. Рябикина рассматривают временную перспективу как представление о будущем, упорядоченном, имеющем план:«видение своего будущего во времени, или собственно планирование» [5, с.51]; «выделяемый в сознании план представлений о будущей жизни» [16, с.99]. Различая временную перспективу и временную ретроспективу, Е. Ю. Мандрикова [14 с.37] подчеркивает значение будущего: «временная перспектива является совокупностью субъективных представлений личности о ее будущем, упорядоченных относительно временной оси». Особенностью современного общества является «избыточная фиксация на будущем», и это «разрушает восприятие человеком целостности собственной жизненной истории» [3, с.54].

Большинство авторов подчеркивает значение психологического будущего для человека, поскольку оно дает направление, перспективу жизненного пути личности. Планирование времени, структурирование будущего помогает устанавливать целевые, смысловые и временные связи с настоящим. Реализация планов возможна на основе такого качества личности, как субъектность. Наличие целевых связей или детерминации будущим в субъективной картине жизненного пути человека

обладает побудительным потенциалом. Человек видит цели, может проектировать свое жизненное самоопределение. В его самосознании присутствуют ближайшая и отдаленная временная перспектива.

В данной работе используется понятие *«временная трансспектива»*. Под *временной трансспективой* мы понимаем интеграцию представлений личности о ее прошлом, настоящем и будущем как способность «сквозного видения» (В. И. Ковалев). Значимость временной трансспективы позволила расширить определение СКЖП. *Субъективная картина жизненного пути личности* – это представление личности о собственном жизненном пути, отражающее временную трансспективу (т.е. значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно - следственные и целе - средственные связи) и характеризующее жизненное самоопределение в социальных ситуациях, ставящих личность перед необходимостью выбора. Таким образом, *субъективная картина жизненного пути личности* включает психолого - биографические характеристики личности, жизненную программу, психологическое время, временную трансспективу и отражает индивидуальный стиль жизни личности. Субъективная картина жизненного пути является сложным многомерным образованием, имеющим структуру, обладающим как содержательными (цели, ценности и смыслы), так и структурными характеристиками (структура и связи между основными элементами или событиями).

На рисунке 1 представлено соотношение понятий «жизненное самоопределение» и «субъективная картина жизненного пути». Цели, ценности и смыслы являются основой жизненного самоопределения и одновременно содержательными характеристиками СКЖП. В соответствии с принимаемой личностью иерархией ценностей формируются типы жизненного самоопределения.

Изучение субъективной картины жизненного пути личности и ее характеристик в психологии операционализировано с помощью каузометрии. Анализ картины жизни как многомерного феномена позволяет подойти к проблеме измерения сложности этого образа.

Из обзора литературы следует, что субъективная картина жизненного пути является сложным многомерным образованием, имеющим структуру и обладающим как содержательными (цели, ценности и смыслы), так и структурными

характеристиками (структура и связи между основными элементами или событиями).

Рис. 1. Соотношение понятий «жизненное самоопределение» и «субъективная картина жизненного пути» личности

Идеи П. Г. Щедровицкого [20] явились основой для обращения к феномену сложности СКЖП личности. В психологическом исследовании упрощение оказывается недопустимым. Методология в современной науке предполагает рассмотрение объекта в виде сложной системы.

В современной науке не существует общепринятого понимания того, что такое «сложность». На современном этапе развития психологическая наука обращается к синергетике (В. Г. Буданов, Г. Г. Малинецкий, И. Пригожин и др.). В русле данного подхода принято рассматривать идеи о неповторимости жизненного самоопределения в социальном контексте, индивидуальной вариативности картины жизненного пути личности, наличии направленности траектории жизненного самоопределения человека.

В психологических исследованиях зарубежных авторов подчеркивается сложность человека (Дж. Келли, К. Левин, Ж. Нюттен, М. Чиксентмихайи и др.). В отечественной психологии к категории «сложность» обращались В. А. Васильев, Ф. Е. Василюк, Р. М.

Гинзбург, Е. И. Головаха, А. А. Кроник и др. В работах данных авторов под усложнением системы понимается увеличение протяженности, связанности элементов, структурированность, дифференцированность, многомерность психологического времени, увеличение количества разнородных компонентов. Сложность и наличие связей противопоставляется хаосу, энтропии и предполагает наличие относительной структуры и «двунаправленной каузальности» [13]. Особо подчеркивается наличие *целесообразной* активности как свойства усложняющейся системы (В. Е. Клочко, Д. А. Леонтьев, М. Чиксентмихайи).

На основе теоретического анализа нами были выделены инвариантные составляющие категории «*сложность*». Под *сложностью субъективной картины жизненного пути* мы понимаем отраженную совокупность причинно - следственных и целе - средственных связей между событиями социальной жизни, образующих архитектонически - устойчивые отношения. Эти связи определяют изменчивость и подвижность картины жизни. Как полагают А. А. Кроник, К. Обуховский, К. В. Карпинский, ценностно - смысловая сфера является основанием интеграции СЖКП. Теоретический анализ позволил обосновать возможность оценки сложности субъективной картины жизненного пути личности. Сложность СКЖП оценивается по каузометрическим показателям. *Критериями* сложности СКЖП являются: сетевидность (диффузность), многомерность, дифференцированность, протяженность пространственно - временной перспективы, структурированность (упорядоченность). В соответствии с критериями были определены каузометрические *показатели* для измерения уровня сложности.

А. **Сетевидность** (диффузность):

1) связанность СКЖП (отсутствие «разрывов» и случайных событий);

2) наличие разнородных связей (четыре типа связей);

3) количество всех связей (напряженность стиля);

В. **Многомерность**:

4) наличие стартовых событий или причинно - целевых цепочек в картине жизни (более одного);

5) наличие (более одной) сферы из семи возможных;

С. **Структурированность** (упорядоченность):

6) максимизация сложности (выраженность межсобытийных связей «достичь»: от 30 % и выше);

D. **Протяженность пространственно - временной перспективы:**

7) наличие трех временных зон (в картине есть прошлое, настоящее, будущее);

E. **Дифференцированность**:

8) стратегичность (выход за пределы ситуативной перспективы или надситуативность).

Введено понятие об уровнях сложности СКЖП. *Первый уровень сложности (низкий)* – отсутствие представленности отдельных критериев сложности по показателям (не представлены два и более критерия). *Второй уровень сложности(средний)* – частичная представленность критериев по отдельным показателям. *Третий уровень сложности (высокий)*– полная представленность критериев по всем показателям.

Для понимания специфики феномена сложности СКЖП личности, на наш взгляд, весьма эвристичным является понятие «*архитектоника*» как наиболее адекватное данному феномену. В психологии термин «архитектоника» использовался такими авторами, как К. А. Абульханова - Славская, Т. Н. Березина, А. В. Карпов, М. А. Холодная и др. Анализ их работ показал, что связи между событиями жизни могут быть *архитектонически - устойчивыми;* система сохраняет динамическое единство, целостность.

В литературе подчеркивается, что соотношение компонентов системы в рамках целостной системы определяется ценностью или смыслом (А. Ю. Агафонов, Ф. В. Бассин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Архитектоника сложной сопряженности характеристик субъективной картины жизненного пути интегрируется *интенциональной силой ценностей, смыслов*.

С одной стороны, цели, ценности могут определять соотношение слоев архитектонического единства, но поскольку «бытие полицентрично», то в результате перехода событий или психического метаболизма центр архитектоники СКЖП может смещаться с одного события на другое, могут меняться отношения в картине жизни, что приводит к изменению жизненного самоопределения.

Итак, социально - психологические содержательные характеристики (цели, ценности и смыслы) и структурные характеристики (сетевидность, многомерность, дифференцированность, протяженность пространственно - временной перспективы, структурированность) сложности субъективной картины жизненного пути составляют архитектоническое единство.

Возможность оценки проявлений сложности СКЖП позволяет классифицировать жизненные цели, смыслы и ценности, от содержания которых зависит жизненное самоопределение.

В соответствии с целью исследования были изучены взаимосвязи содержательных и структурных характеристик сложности с типами жизненного самоопределения (рис. 2).

Рис. 2. Концептуальная модель социально - психологических аспектов сложности субъективной картины жизненного пути и жизненного самоопределения (витального, социального и экзистенциального)

Выборочная совокупность составила 192 человека (2008 - 2014гг.). В выборку вошли студенты Дальневосточного государственного гуманитарного университета, Приамурского государственного университета им. Шолом - Алейхема.

Анализ каузометрических показателей позволил выделить три группы студентов с разным уровнем сложности СКЖП личности. Каузометрия относится к классу биографических методов исследования жизненного пути и позволяет провести глубинный анализ картины жизни. Определяя методологический статус каузометрии как исследовательского, психодиагностического метода, Д. А. Леонтьев [11, с.63] полагает, что он «представляет собой метод нового типа», поскольку испытуемые генерируют элементы (события) сами, а не предъявляют ответы на фиксированные стимулы. В дальнейшем респонденты устанавливают отношения между событиями. «Результатом обследования выступает индивидуальная структура, репрезентирующая некоторый существенный аспект психологической реальности обследуемого».

Из таблицы 1 видно, что у респондентов преобладают картины второго (50 %) и первого (31,3 %) уровней сложности. У 18,7 % респондентов выявлен третий уровень сложности. СКЖП личности у большинства студентов не достигает высокого уровня сложности.

Таблица 1

Субъективная картина жизненного пути по уровням сложности
у студентов (в абсолютных числах и процентах)

Уровни сложности			
I уровень сложности СКЖП (1 группа)	II уровень сложности СКЖП (2 группа)	III уровень сложности СКЖП (3 группа)	Всего
60 (31,3)	**96** (50)	**36** (18,7)	192 (100)

Для сложной сопряженности характеристик СКЖП, с одной стороны, человеку необходима дополнительная энергия и стремление подняться над ситуацией, с другой стороны, необходимы возможность и умение обнаружить особенности собственной СКЖП (наличие «зеркала времени»). Для человека важно понимать, «где он находится», какие особенности характерны для его субъективной картины жизненного пути. Это является одним из условий организации жизненного пути личности, ее самоорганизации.

Вероятно, третий уровень сложности СКЖП свидетельствует о большей индивидуальной вариативности личности. Простота СКЖП личности является

гипотетическим феноменом. СКЖП личности у большинства современных студентов не достигает высокого уровня сложности.

Ценностно - смысловая сфера личности определяет содержательные социально - психологические характеристики субъективной картины жизненного пути личности и является основой жизненного самоопределения.

Как показал теоретический анализ, факторами, определяющими специфику СКЖП личности, являются ценностные ориентации человека, его базовые смыслы. Для их выявления была использована методика Е. Б. Фанталовой.

Результаты сравнения показателей, полученных по методике Е. Б. Фанталовой представлены в таблице 2. Выявлены достоверные различия между тремя группами.

Таблица 2

Результаты сравнения значимости различий видов ценностей между группами по тесту Манна - Уитни (методика Е. Б. Фанталовой)

Ценности	Средние показатели **значимости** ценности (в баллах)	Средние показатели **значимости** ценности (в баллах)
	1 группа	*2 группа*
Здоровье	6,23*	7,2
Красота природы и искусства	2,38**	1,62
	1 группа	*3 группа*
Любовь	8,2**	7,1
Свобода	4,8*	6,6

Примечание: * - $p \leq 0.05$, ** - $p \leq 0.01$

Наличие значимых различий в ценностях между первой и второй, первой и третьей группами указывает на то, что ценностно - смысловая сфера личности является фактором, определяющим соотношение частей субъективной картины жизненного пути, а также уровень сложности СКЖП личности. Полученный массив оценок по методике Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» был подвергнут

процедуре факторного анализа. Факторные структуры терминальных ценностей в трех группах с различным уровнем сложности СКЖП личности приведены в таблице 3.

Таблица 3

Факторная структура ценностей (по методике Е. Б. Фанталовой)

у студентов трех групп

«Гедонист» (1 уровень сложности СКЖП) N=60		
№ п / п	Фактор	% дисперсии
1	«интересная работа, лишающая свободы и досуга»	16,01
2	«активная, материально обеспеченная жизнь, лишающая любви»	15,90
3	«стремление к познанию, уверенность в себе, ограничивающие проявления любви и лишающие здоровья»	15,02
4	«наличие друзей и семьи, ограничивающих творческую активность»	12,37
«Гармоничный» (2 уровень сложности СКЖП) N=96		
1	«деятельная жизнь, интересная работа, забота о здоровье ограничивают свободу и уверенность в себе»	16,01
2	«любовь, определяющая семейные отношения»	15,90
3	«дружеские отношения, препятствующие получению знаний»	15,02
4	«потребность в прекрасном и творчество противостоят материальным ценностям»	12,37
«Противоречивый» (3 уровень сложности СКЖП) N=36		
1	«потребность в прекрасном и творческая активность противостоят материальным ценностям и заботе о здоровье»	25,67
2	«любовь, определяющая семейные отношения, не способствует получению знаний и обучению»	23,57
3	«стремление к свободе от ограничений и самоуверенность не позволяют реализоваться в интересной работе»	21,63
4	«активная, деятельная жизнь препятствует доверительному общению с друзьями»	17,02

На основании анализа факторных структур ценностей у студентов первой, второй и третьей групп была предложена следующая типология:

1 группа – **тип гедонист (витальный)** (прагматичный, ищет материального благополучия и обеспеченной жизни, которые планирует получить благодаря наличию знаний, интересной работы и активной, деятельной жизни, уверен в себе, эгоистичен, стремится к получению удовольствий, которые готов разделять с семьей и друзьями, но при этом не испытывает к ним любви, не ищет свободы и красоты в окружающем его мире, ему не свойственно творческое озарение);

2 группа – **тип гармоничный (экзистенциальный)** (склонен проявлять активную жизненную позицию, заинтересован состоянием своего здоровья, при наличии интересной работы и склонности к познанию не отрицает ценности любви и счастливой семейной жизни, увлечен красотой природного мира и склонен к его творческому преобразованию, но при этом не проявляет эгоцентрической самоуверенности и не рассматривает материальную обеспеченность как цель своей жизни, его приверженность получению новых знаний лишает его досуга и друзей);

3 группа – **тип противоречивый (промежуточный тип между витальным и экзистенциальным)** (наиболее значимыми ценностями для него являются красота природного мира и его творческое преобразование, любовь в семейной жизни, но стремление к обретению свободы и независимости при наличии излишней самоуверенности и активной жизненной позиции приводит к тому, что он не имеет интересной работы, хороших и верных друзей, для него не важно состояние его здоровья, материальный достаток и приобретение новых знаний, внешне он самодостаточен и независим, а внутренне раним).

Таблица 4

Соотношение уровней сложности субъективной картины жизненного пути личности с целями, ценностями и смыслами

Ценностно - смысловая сфера личности	Первый уровень сложности СКЖП (витальный)	Второй уровень сложности СКЖП (экзистенциальный)	Третий уровень сложности СКЖП (социальный)
Цели	Ситуативные	Целостные	Конфликтные
Ценности	Гедонистические	Альтруистические	Эго - альтруистические
Смысл	Отсутствует	Смысл жизни	Противоречивые

	сквозной общий смысл жизни	интегрирован единой экзистенциальной направленностью	смыслы, противостояние витальных и экзистенциальных стремлений

Взаимосвязь социально - психологических характеристик сложности СКЖП и жизненного самоопределения представлена в таблице 4.

Выявлены связи между проявлением уровня сложности СКЖП, стилем жизни и психолого - биографическими характеристиками.

Ценности и нормы личности определяют индивидуальный стиль жизни. На основе анализа эмпирических данных, полученных с помощью каузометрии, были выявлены преобладающие индивидуальные стили жизни у студентов.

Исследование показало, что такое соотношение стилей в трех группах связано со сложностью СКЖП личности как характеристикой жизненного самоопределения. У студентов с наименьшим уровнем сложности СКЖП в индивидуальном стиле жизни преобладают гедонистические установки, у респондентов третьей группы с наиболее выраженным уровнем сложности СКЖП доминируют деятельные установки, в то время как у студентов второй группы прослеживается увеличение деятельных и уменьшение гедонистических установок в индивидуальном стиле жизни.

Сравнительный анализ результатов каузометрии с помощью теста Манна - Уитни выявил достоверные различия между группами по *рациональности*. Средний показатель данной психолого - биографической характеристики у представителей 1 - й группы составляет 66 % , а у респондентов 3 - й группы – 79 % , значимость различий на уровне $p \leq 0{,}05$. Среднее значение рациональности во 2 - й группе – 70 % , что намного превышает показатель в 3 - й группе ($p \leq 0.001$). По мере увеличения сложности СКЖП личности, увеличивается и рациональность. Наряду с этим уменьшается среднее количество случайных событий.

Сравнение показателей между тремя группами с помощью теста Тамхейна позволило выявить значимые различия. У студентов 1 - й группы *стратегичность* составляет 3,6 ед., а у 3 - й группы – 18,1 ед., что обнаруживает значительное отличие ($p \leq 0.001$). Показатели стратегичности у 3 - й группы намного выше ($p \leq 0.001$), чем у испытуемых во 2 - й группе (6 ед.). Студентам, имеющим третий уровень сложности СКЖП личности, свойственна большая масштабность замыслов.

Сравнительный анализ результатов с помощью критерия Крускала - Уоллиса выявил достоверные различия между группами по такой психолого - биографической характеристике, как *уверенность* ($p \leq 0.001$). По мере увеличения сложности СКЖП личности, данный показатель уменьшается: в первой группе – 82,3 % , во второй – 78,04 % , в третьей – 72 % . В третьей группе выявлено уменьшение уверенности и увеличение стратегичности, рациональности, насыщенности жизни и напряженности индивидуального стиля жизни по каузометрии.

Таким образом, понятие «*жизненное самоопределение*» в психологической науке рассматривается в контексте разных подходов, что позволяет увидеть многомерность, вариативность сущностных характеристик жизненного самоопределения личности и зафиксировать в нем специфичное для человека качество индивидуального бытия. Однако содержательное наполнение данного феномена социально - психологическими характеристиками предполагает необходимость обращения к интеграции базовых идей таких подходов, как экзистенциальный, феноменологический, психобиографический, синергетический и др.

Исследование жизненного самоопределения личности связано с изучением ценностей субъективной картины жизненного пути личности. Теоретический анализ позволил выявить ряд общих социально - психологических характеристик СКЖП личности как психологического феномена. Субъективная картина жизненного пути личности отражает значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно - следственные и целе - средственные связи; особую роль в ней играют представления личности о временной трансспективе. Она определяется особенностями ценностно - смысловой сферы человека. Важной характеристикой СКЖП личности является индивидуальный стиль жизни. Эти особенности СКЖП личности позволяют говорить о субъективной картине жизненного пути как сложном интегративном образовании.

Анализ картины жизни как многомерного феномена позволил подойти к проблеме измерения *сложности* СКЖП. Одной из сущностных характеристик субъективной картины жизненного пути личности является ее сложность, которая рассматривается нами как совокупность разнородных связей между событиями жизни, образующих архитектонически - устойчивые отношения. Социально - психологическими *критериями сложности* СКЖП являются сетевидность (диффузность), многомерность, дифференцированность, протяженность пространственно - временной перспективы, структурированность. На основе данных критериев выделены три уровня сложности картин жизненного пути личности (по степени их выраженности).

Субъективная картина жизненного пути не хаотична, многомерна, целостна и имеет *архитектонически - устойчивые отношения*. Психологическая архитектоника СКЖП личности определяется соотношением слоев, целостным построением системы нелинейных связей, обладает полицентричностью, открытостью, обратимостью.

Как показало эмпирическое исследование, все студенты разделились на три группы.

Первая группа – 1 уровень сложности СКЖП – тип гедонист.

Вторая группа – 2 уровень сложности – тип гармоничный.

Третья группа – 3 уровень сложности – тип противоречивый.

Выявленные эмпирические составляющие, характеризующие второй уровень сложности СКЖП личности, позволяют отнести его к *социально - психологическому эталону жизненного самоопределения*.

Полученные результаты помогут определить приоритеты в работе со студентами. Педагогам и психологам важно понимать, что сложность свойственна феномену СКЖП личности. Рассматривая некоторые аспекты связи мировоззрения и нравственности личности, Е.К. Веселова подчеркнула роль психологов, которые призваны изучать и понимать основы нравственного функционирования личности, сравнивать нравственные идеалы мировоззренческих систем, формировать мировоззрение [4, с.6].

Последующая работа на основе каузометрического метода может быть проведена в области исследования сложности субъективной картины жизненного пути личности и ее взаимосвязи с прогнозированием событий психологического будущего. Перспективы дальнейших исследований СКЖП личности могут быть связаны с исследованиями в области психогенеалогии.

Список использованной литературы:

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковикова. – М.: Академический проект, 2007. – 240 с.

2. Алёхин, А. Н. Психологический феномен как методологическая проблема / А. Н. Алёхин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 16 - 23.

3. Бочавер, А. А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии / А. А. Бочавер // Психологический журнал. – 2008. - №5. – С. 54 - 62.

4. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. - Спб.: Изд - во С. - Петерб. Ун - та, 2002. – 316 с.

5. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / Р. М. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. - 1995. - №3. – С.21 - 27

6. Дворецкая М.Я. Особенности взаимосвязи жизненного и профессионального самоопределения в образах желаемого и избегаемого будущего у представителей разных социальных групп // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – Т.5. – №2. – С.10 - 18.

7. Ковалев, В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В. И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории: отв. ред. К. А. Абульханова - Славская. – М.: Наука, 1995. – С. 179 - 184

8. Коржова Е.Ю. Здоровье личности в персонологических моделях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 148. – С.5 - 13.

9. Кроник, А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – 2 - е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2008. – 294с.

10. Кроник А. LifeLine® Professional (компьютерная программа). Версия 4.5. / Кроник А., Пажитов А., Левин Б. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.

11. Леонтьев, Д. А. Каузометрия в методологическом контексте / Д. А. Леонтьев // Каузометрия в исследованиях психологического времени и жизненного пути личности: прошлое, настоящее и будущее / под ред. Р. А. Ахмерова, Е. И. Головахи и др. - К.: Изд - во Института социологии НАН Украины, 2008. – С. 62 - 63.

12. Логинова, Н. А.Психобиографический метод исследования и коррекции личности / Н. А. Логинова. – Алматы: Казак университет, 2001. – 172 с.

13. Мак - Гайр, У. Дж. Ин и янь прогресса в социальной психологии: семь принципов / У. Дж. Мак - Гайр // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: МГУ, 1984. – С. 32—49.

14. Мандрикова, Е. Ю. Временная перспектива личности: современные зарубежные и отечественные подходы к ее изучению // Время пути: исследования и размышления / под ред. Р. А. Ахмерова, Е. И. Головахи и др. – К.: Изд - во Ин - та социологии НАН Украины, 2008. –С. 37 - 69.

15. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - М.: «Академия», 2001. - 477 с.

16. Рябикина, И. В. Соотношение временной перспективы и самореализации старшеклассников в учебной деятельности / И. В. Рябикина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. – СПб.: Изд - во С. - Петербург. Ун - та, 2007. – С.98 - 108

17. Томэ, Г. Теоретические и эмпирические основы психологического развития человеческой жизни / Г. Томэ // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. – С. 173 - 196.

18. Улитенко Т.В. К проблеме сложности субъективной картины жизненного пути личности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – Т.41. – № 4. – С. 272 - 274.

19. Чернявская В.С. Образовательные факторы и психологические механизмы развития стратегического мышления студентов: разработка и внедрение в вузе информационных рефлексивных кросс - технологий // Мир науки, культуры, образования – 2012. – Т.37. – №6. – С. 316 - 318.

20. Щедровицкий, П. Г.Избранные труды / П. Г. Щедровицкий. – М.: ШКП, 1995. - 759 с.

21. Cottle, T. J.Thepresentofthingsfuture / T. J. Cottle, S. L. Klineberg. - NewYork: FreePress, 1974. – 290 pgs.

22. Doob, L. W. Patterning of time / L. W. Doob. – New Haven, Yale university press, 1971. – 472 pgs.

23. Frank, L. K. Time perspectives / L. K. Frank // Journal of Social Philosophy. – 1939. - №4. – P. 293 - 312.

© Т.В.Улитенко, 2016

УДК37

Р.Ю. Хурум, К.п.н., доцент кафедры ПМИТи ИБ.
Е.Б.Птущенко, К.п.н., доцент кафедры ПМИТи ИБ.
И.Г. Мегрикян, старший преподаватель кафедры ПМИТи ИБ.
Адыгейский государственный университет
г. Майкоп, Российская Федерация.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается процесс развития информационной компетентности старшеклассников общеобразовательной школы с профильным обучением. В результате исследования уточнено и конкретизировано понятие «информационная компетентность»,

анализируется состояние подготовки школьников в области информационных технологий, представлены критерии и оценки уровня развития информационной компетентности учащихся профильных классов.

Ключевые слова

Компетенция, компетентность, информационная компетентность, информационная культура, информационные технологии, профильное обучение.

Введение: В настоящее время произошли важнейшие изменения в идеологии человечества – понимание роли человека как существенной значимости, ценности прогрессивного развития общества страны; повышение роста класса образованных интеллектуальных людей. Современные социально - экономические условия создали предпосылки к появлению новых профессий на рынке труда, повышению интенсивности производственной деятельности и возрастанию требований к конкурентоспособности специалистов. Эти тенденции напрямую коснулись жизни молодёжи в России, началось её возрождение, как в процессе получения общего и профессионального образования, так и на этапе начала трудовой деятельности, что потребует поиска новых подходов к управлению образовательным процессом. При разработке стратегии дальнейшего развития системы образования, необходимо учитывать, что в нашей стране стоит острая проблема возрождения высококвалифицированных кадров. В связи с этим главной целью образования становится социальная зрелость выпускников школ как важнейший фактор развития личности и сохранения её индивидуальности. Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускников школ, которые должны обладать необходимыми знаниями, и владеть соответствующими умениями и навыками, для решения различных задач, то есть быть компетентными. Основным направлением инновационной деятельности стало введение профильного обучения как средства формирования социальной компетентности учащегося в процессе обучения в общеобразовательной школе.

2. Методы исследования: В ходе проведенного исследования:

Теоретические - теоретический анализ научно - методической, психолого - педагогической литературы и научных источников по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта, сравнительно - сопоставительный анализ; эмпирические – наблюдение, беседа, анализ продуктов информационной деятельности, анкетирование и тестирование обучаемых.

3. Результаты и обсуждение:

3.1. Профильное обучение как основа развития информационной компетентности. Согласно Концепции модернизации российского образования», на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, разработка которого как системы специализированной подготовки, ориентирована на индивидуализацию и социализацию обучения. С учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Вместе с тем содержание профильного обучения должно быть направлено на формирование ключевых компетентностей, предопределяющих успешность адаптации в постоянно меняющемся современном мире.

В условиях профильного обучения особенное значение обретает информационная компетентность будущих специалистов в связи с приоритетной задачей формирования навыков самостоятельного овладения знаниями. Следует рассмотреть и разграничить такие понятия как «профильное обучение» и «профильная школа». Профильное обучение вводится в режиме личностно - ориентированного образования и направлено на расширение возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории, что позволяет наиболее глубоко учитывать интересы, склонности и способности учащихся за счет построения индивидуальных образовательных программ и изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса. Для дальнейшего продолжения образования, нужно создавать все условия для обучения старшеклассников в соответствии с профессиональными интересами и намерениями. А профильная школа – это институционная форма реализации этой цели. Результат образования, его качество следует оценивать как на индивидуально – личностном уровне с учетом реальных образовательных приобретений личности.

На сегодняшний день понятие компетентность прочно заняло свое место в образовательной сфере, педагогической науке, являясь одним из ключевых понятий стандарта нового поколения. В информационном обществе, главной целью и ценностью становится самостоятельное приобретение нового знания учащимися, полученного благодаря свободному доступу к информации и наличия базовых навыков, умений и компетенций грамотно работать с информацией. Основными целями профильного обучения являются: обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы

образования; установление равного доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; - более эффективная подготовка выпускников школ, реализующих программы среднего общего образования к освоению программ высшего профессионального образования; создание условий дифференциации содержания обучения старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ с более широкими и гибкими возможностями [10,с. 173] . Сегодня все, что связано с профильным обучением, находится в стадии становления и формируется без соответствующего психолого - педагогического обоснования. Не обеспечивает выпускников общеобразовательной школы фундаментальными знаниями устаревшее и перегруженное содержание школьного образования. Профессиональное образование ещё не способно решить проблему профессионального самоопределения личности, проблему кадровой нехватки, обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В основу новых образовательных стандартов, как общего, так и профессионального, положена методология компетентностного подхода. Таким образом, учитель обязан не только передавать соответствующую сумму знаний, но выработать у них способы самостоятельного приобретения знаний, а основное умение анализировать и перерабатывать полученную информацию, с целью выражения своего мнения, позиции и отношения к содержанию полученной информации. Кроме того, учитель должен не только владеть содержанием и методикой преподавания предмета, но и уметь формировать у учащихся надпредметные компетенции. Анализ теоретических моделей и принципов компетентностного подхода не дает ответа на вопрос, как средствами учебного предмета педагог может формировать ту или иную компетенцию учащихся.

В научно - педагогической литературе отмечается, что сложившаяся общеобразовательная система не решает многие проблемы в процессе профильного обучения. Нет достаточного научного обоснования и готового к реализации содержания профильного обучения, не определен необходимый уровень общей и предпрофессиональной компетентности. Согласно стратегии модернизации содержания общего образования в настоящее время разработаны системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших 10 - 11 классах общеобразовательной школы, ориентированное на индивидуализацию обучения и на возможность обучающимся

самоопределяться в выборе профессии на основе личностных качеств, потребностей и самореализации в соответствии со своими способностями и интересами.

3.2. Формирование информационной компетентности учащихся профильных классов.

Информатизация образовательного учреждения – это создание единой информационной и образовательной среды, которая содержит совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, разрешающих использовать в образовательном процессе новые информационные технологии. Новые виды, формы и типы информации, способы её обработки и хранения требуют и совершенно новых нетрадиционных подходов, и поэтому компьютерные технологии заняли прочное место в процессе обучения. Создание глобальных информационных сетей, фактически стерших границы между государствами в сфере потоков открытой информации, поставило образование перед фактом, что источником получения новых знаний и обучающей информации стали не только образовательные учреждения, но и глобальные информационные ресурсы. В связи с этим перед системой образования возникла проблема обеспечения всеобщей компьютерной грамотности, а также появилась необходимость использования мультимедийных технологий и создания на их основе новых приемов и методов обеспечения образовательного процесса.

Серьезные изменения произошли в рамках реализации идеи профильного обучения и в работе учителей, которые должны обеспечить выполнение социального заказа на получение качественного образования; удовлетворить желание (выбор) обучающихся в продолжении образования по избранному профилю; улучшить ресурсное обеспечение учебно - воспитательного процесса, что предполагает обязательное внедрение в учебно - воспитательный процесс современных информационных технологий.

По мнению многих учителей, общее образование, должно стать ступенькой на пути формирования будущего профессионализма, то есть хорошего владения своей профессией. Академик РАО А.М. Новиков считает, что «компетентность» (понятие, все более используемое вместо понятий профессионализм и образованность) подразумевает помимо технологической подготовки (профессионализма) ряд других компонентов, имеющих в основном непрофессиональный характер, но необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к

делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания; такие качества мышления как гибкость, абстрактное, системное и экспериментальное мышление; такие коммуникативные качества, как коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог и др. [7, 257с].

И.В.Зимняя выделяет понятие «компетенции» в области информационных технологий, которое относится к ключевым компетенциям и к группе компетентностей, определяющих жизнедеятельность человека. Компетенции, относящиеся к жизнедеятельности человека, определяется и классифицируется ею таким образом:

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: приём, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийнные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Internet - технологией [1, 40с.].

В исследованиях (Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской,) подчеркивается, что в связи с переходом в нашей стране к новым социально - экономическим отношениям происходит изменение роли человека в производственной сфере, пересмотр требований к нему как к профессиональному работнику и на передний план выходят такие его качества как предприимчивость, ответственность, способность принимать самостоятельные решения, инициативность, профессиональная мобильность, коммуникабельность и т. п. На более высоком уровне сформированные компетенции позволяют решать задачи профессионального совершенствования, интенсировать все виды учебно - образовательной системы, организовывать процесс профильного обучения с применением современных информационных технологий. В первую очередь, отличие современной парадигмы образования состоит, в том, что оно рассматривается как деятельность, целю которой, является формирование личности посредством воспитания и образования.

3.3. Педагогические условия формирования информационной компетентности.

В сфере образования распространена модель развивающего обучения, в которой отдается предпочтение развитию когнитивных способностей учащихся. Успех обучения во многом зависит от развития познавательных способностей учащихся профильных классов - их внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления, самостоятельности и активности.

Важнейшей идей развивающей модели образования является умение учащихся самостоятельно мыслить, добывать знания, грамотно работать с информацией (уметь собирать материалы, необходимые для решения определенной проблемы, перерабатывать и анализировать их, делать аргументированные выводы и сохранять), быть коммуникабельным, контактным, оргинальным в различных социальных группах и работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

И.Я. Лернер и М. Н. Скатин разрабатывали методы обучения в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по изучению содержания образования, и они выделили следующие методы обучения[5,с. 7 - 11]: объяснительно - иллюстративный или информационно - рецептивный, репродуктивный, проблемное изучение, частично - поисковый или эвристический, исследовательский.

1.*Объяснительно - иллюстративный (информационно - рецептивный*) метод.

Учитель доводит готовую информацию разными средствами (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация слайдов, картин и т. д.), а учащиеся воспринимают и фиксируют в памяти данную информацию.

2.*Репродуктивный* метод.

Неоднократное воспроизведение сообщаемых школьникам знаний и повторение показанных способов деятельности по заданиям учителя, деятельность по алгоритму (инструктаж, иллюстрирование, объяснение, практическая тренировка и др.).

Объяснительно - иллюстративный и репродуктивный методы обучения отличаются тем, что формируют у учащихся знания, умения, навыки и основные мыслительные операции (анализ, синтез и др.), но последовательно и целенаправленно не развивают творческие способности. Развитию творческих способностей учащихся способствует творческий (креативный) компонент процесса обучения, его методы формирования: интеллекта; способности продуктивного творческого мышления, творческой инициативы и активности; рационального познания [5,с. 7 - 11].

3. *Проблемное изложение*.

Учитель определяет и ставит проблему и сам её решает, показывает, пути научного решения проблем, а учащиеся мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения проблем.

4. *Частично - поисковый (эвристический)* метод.

Учитель конструирует задание, разделяет его на отдельные части, намечает шаги поиска, ученик получает задание, осмысливает его условие и сам решает часть задачи, применяя свои знания. Но при этом деятельность ученика не предполагает решения этапов исследования, их самостоятельного соотнесения между собой, все это делает сам учитель.

5. *Исследовательский* метод.

Определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Учитель предъявляет проблему, ученики решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя. Самостоятельная познавательная активность учащихся, постепенно приводит к формированию необходимых черт творческой деятельности.

Целевые направления, главные принципы и подходы составляют концептуальную основу развития информационной компетентности. Самыми важнейшими направлениями технологии формирования информационной компетентности выдвигаются самообразование, саморазвитие, самореализация. Под самообразованием мы понимаем познавательную деятельность ученика, условием и результатом которого является саморазвитие личности. Самореализацию мы рассматриваем как одну из целей педагогического процесса, предполагающую помощь ученику в раскрытии и осуществлении своих возможностей и способностей.

В образовательном процессе происходящая смена парадигмы образования традиционной к личностно - ориентированной форме обучения требует от школы быстрого, гибкого реагирования, совершенствования учебного процесса. Предъявляемые требования к педагогу это его становление как профессионала, глубоко знающего и владеющего разными технологиями преподавания своего предмета, легко ориентирующегося в инновациях, психологических процессах.

Под педагогическими условиями развития информационной компетентности учащихся, мы понимаем комплекс мер, объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач. В качестве комплекса мер рассматриваются: содержание,

методы и организационные формы обучения и воспитания; вид и уровень мотивации личности обучающегося, интересы, потребности, отношение личности к себе и другим, способы деятельности и т.д. Образование у старшеклассников должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным в этом и состоит главная задача обновления старшей ступени общего образования. Определение структуры и направлений профилизации, является важнейшим вопросом организации профильного обучения, а также модели организации этого (профильного) обучения в старших классах общеобразовательной школы. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть интересы, склонности, индивидуальные способности старшеклассников, что ведет к созданию множество различных профилей. А с другой стороны учитывается ряд других факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена, утверждение нового стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами. Возможность разнообразных комбинаций учебных предметов предусматривает модель общеобразовательной школы с профильным обучением на старшей ступени. Это и обеспечивает гибкую систему профильного обучения в образовательном процессе. Профильное обучение включает в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные. Каждое образовательное учреждение и каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план, выбирая различные сочетания базовых, профильных и элективных учебных предметов. Такой подход к образовательному процессу оставляет учащимся возможность выбора профильных и элективных учебных предметов, которые в совокупности и составляет его индивидуальную образовательную траекторию, а общеобразовательной школе позволяет организовать один или нескольких профилей. Учитывая, чрезвычайно высокую подвижность рынка труда, обществу нужны люди, ориентирующиеся в нестандартных ситуациях, умеющие изменять сложившиеся стереотипы, самостоятельно принимать решения, способные мобильно менять профессию, быть готовым к саморазвитию и самообразованию.

В общеобразовательных учреждениях достижение этих целей возможно путем построения и реализации системы компетентностного образования учеников. Ученики должны научиться, с точки зрения компетентностного подхода, решать проблемы в сфере

познавательной деятельности: выражать, определять цели и задачи познавательной деятельности, подбирать необходимые источники информации, давать оценку полученным результатам, организовывать свои собственные приемы обучения, самостоятельно заниматься своим обучением.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования» происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, которые являются компонентом личностно ориентированной парадигмы образования. Способность ориентироваться в нестандартных ситуациях, практически решать жизненные и профессиональные вопросы во многом зависит не от приобретенных знаний, умений и навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых употребляется понятия «компетенция» и «компетентность» Эти понятия наиболее соответствуют пониманию современных целей образования.

Компетенция - наперед заданное социальное требование к образовательной подготовке будущего специалиста, необходимое для его продуктивной деятельности в реальной жизни.

Компетентность – владение человеком совокупностью качеств (знаний, умений, навыков), способов деятельности, включающей его личностное отношение к предмету его деятельности.

Компетентность представляет собой качественную характеристику личности, объединяющую систему знаний и субъективного опыта обучающегося, что обеспечивает в будущем его успешную и продуктивную деятельность.[6,с.20 - 24]

Информационная компетентность – интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно - коммуникационных технологий и опыта их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств [2, с.34 - 36]. В своей работе М.А. Холодная [11, 210с.] определяет компетентность как особый тип организации предметно – специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности.

3.4. Компоненты, критерии и уровни формирования информационной компетентности.

Исходя из того, что компетентность – это не только владение компетенциями, но и личностное отношение человека к предмету деятельности и опираясь на теорию организации содержания образования[3, С.3 - 10], мы выделили следующие компоненты: мотивационный; когнитивный; операционно - деятельностный; творческий; рефлексивно - оценочный.[10, С.168 - 171]

Мотивационный компонент характеризуется присутствием мотива достижения цели, постановкой и пониманием целей информационной деятельности, интерес и готовность к работе с информационными и коммуникационными технологиями.

Когнитивный компонент раскрывается как наличие базовых знаний в области информационно - коммуникационных технологий и способность применять их в профессиональной деятельности, умение анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства.

Операционно - деятельностный компонент включает в себя использование в самостоятельной и исследовательской деятельности универсальных технологий поиска, обработки, представления, управления и хранения информации; демонстрирует эффективность и продуктивность информационной деятельности.

Творческий компонент обеспечивает готовность решения появляющихся проблем и к творческому преобразованию их при анализе своей информационной деятельности, в связи с тем, что объем базовых знаний и умения не обеспечивают необходимое развитие потенциала личности.

Рефлексивно - оценочный понимается как рефлексия и саморефлексия выполнения работ на всех этапах; текущий контроль и самоконтроль знаний; результирующая контрольно - творческая работа [5, С. 7 - 11].

Для формирования информационной компетентности школьникам необходимы универсальные информационные знания и умения работать с информационно - коммуникационными технологиями. Универсальный характер знаний обеспечивает возможность их применения в различных областях своей деятельности: общие сведения об информационно - коммуникационных технологиях; технология работы в операционной системе; технология обра - ботки текстовых документов; технология обработки графических объектов; технология обработки табличных данных; Интернет – технологии. В процессе теоретического изучения и

практического освоения этих технологий учащиеся разрабатывают, самостоятельно добывают и творчески конструируют продукт познавательной деятельности, при этом цель, задачи, планирование, принятие решения и самоконтроль процесса обучения осуществляются самими учащимся.

Степень развития этих показателей у конкретного школьника и будет определять его информационную компетентность. Приведенные критерии и показатели сформированности информационной компетентности служат исходными данными для определения уровней развития этого качества у старшеклассников. Таким образом, можно выделить три взаимосвязанных и последовательных уровня развития информационной компетентности: низкий, средний, высокий. Следует сказать, что информационная компетентность развивается, переходя с одного уровня на другой, при этом каждый раз её состояние можно диагностировать, исходя из соответствия структуры и содержания компьютерных знаний и умений определенному уровню развития.

Сформированность информационной компетентности и её измерение связаны с проблемой выявления критериев и их уровней. Выделим критерии, по которым можно оценить уровень развития информационной компетентности школьника: информационный, технологический, рефлексивно - результативный. Каждый критерий характеризуется следующими показателями:

Информационный: интерес к работе с информацией; осознание потребностей работы с информационными технологиями; умение и знание методов работы с информацией.

Технологический: наличие информационных знаний, умений и применение их в процессе профильного обучения; умение выбирать программные и аппаратные средства для обработки данных.

Рефлексивно - результативный: умение включаться в информационную деятельность; совершенствование своих информационных знаний, умений.

В соответствии с критериями и показателями информационной компетентности, нами была разработана типология заданий, в основу которой была положена познавательная активность учащихся.

Типология задач по формированию информационной компетентности учащихся профильных классов[X].

I. Репродуктивно - ознакомительный.

Таблица 1

Показатели	Типология задач:
1.Осознание потребностей работы с информацией. 2.Понимание сущности информационных процессов.	Познакомьтесь с некоторыми наиболее популярными русско - и англоязычными поисковыми системами различных типов.(www.yandex.ru, www.aport.ru, www.rambler.ru, www.google.ru, www.yahoo.ru). Соединитесь с поисковым сайтом http: // www.yandex.ru. Сформируйте поисковый запрос для нахождения материалов по истории Адыгеи. Найдите в каталоге системы Yandex страницы с информацией о Республике Адыгея. Выполните поиск. Ознакомьтесь с найденными страницами. Можно ли конкретизировать запрос? Выполните поиск с уточненным запросом. Просмотрите список доступных телеконференций. Подпишитесь на тестовую телеконференцию. Пошлите в нее тестовое сообщение. Подпишитесь на образовательную телеконференцию (например, relcom.education). Просмотрите сообщения в ней.

II.Тип заданий по поиску, отбору, структурированию, оцениванию информации

Таблица 2

Показатели	**Типология задач:**
1. Владение способами информационного познания: поиска, отбора, структурирования,	1. Соединитесь с помощью браузера **Mozilla Firefox** или **Opera** с официальным Web - сервером Министерства образования http: // www.informika.ru. Ознакомьтесь с его образовательными ресурсами. 2. Выполните поиск на сайте http: // www.informika.ru

системного анализа. 2. Критическое осмысление информации.	информации, относящейся к вашему вузу. 3. Выполните поиск на сайте http: // www.museum.ru информации, относящейся к «Майкопской культуре», «Археологические культуры северо - западного Кавказа». Оцените ее содержание.

III. Продуктивный тип заданий (с элементами творчества) – начального уровня

Таблица 3

Показатели	Типология задач:
1. Находить нужную информацию в различных источниках; 2. Собирать тематическую информацию; 3. Применять средства информационных технологий для подготовки и получения информации. 4. Систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам. 5. Трансформировать информацию, исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей предполагаемого продукта деятельности.	1. Выполните поиск в Internet государственного Эрмитажа (http: // www.hermitage.ru), государственного исторического музея, государственного музея искусств народов Востока, Краснодарского государственного историко - археологического музея и музея Республики Адыгея. 2. Найдите с помощью каталога сайт журнала «Черкесский мир». 3. С помощью этих и других источников (например, Н.В.Анфимов «Древнее золото Кубани») найти информацию по «Истории Адыгеи» для нескольких тем: Майкопская археологическая культура; Дольмены Адыгеи; Черкесская династия мамлюков; Черкесские родственники Романовых. 4. Подобранную информацию систематизировать по темам. 5. Создайте презентацию по теме «Национальная одежда адыгов» по курсу «История Адыгеи».

IV. Продуктивный тип заданий (на среднем уровне сложности)

Таблица 4

Показатели	Типология задач
1. Выбор аппаратных и программных средств для решения профессиональных задач. 2. Работа с различными устройствами хранения информации. 3. Работа с текстовыми документами различного уровня сложности. 4. Обработка числовой информации средствами электронных таблиц; построение графиков и диаграмм. 5. Обработка структурированной информации (базы данных) 6. Работа в глобальной компьютерной сети, использование различных поисковых систем, электронной почты. 7. Создание мультимедиа презентаций. 8. Создание Web - страниц, Web - сайтов	1. Подобранную информацию по заданным темам сохраните в своей папке . 2. Создайте Web - сайт по теме «Черкесский мир» пользуясь языком HTML. 3. Разработайте структуру сайта, выделите следующие отдельные разделы: Майкопская археологическая культура; Дольмены Адыгеи; Черкесская династия мамлюков; Черкесские родственники Романовых. 4. Организовать связь (гиперссылки) разделов сайта между собой, страницы должны содержать различные виды информации (текстовую, графическую, звуковую). 5. Просмотрите ее с помощью браузера Intrenet Explorer или Netscape Navigator 6. Создайте компьютерные презентации по темам: «Национальная одежда адыгов», «Черкесская династия мамлюков». Каждый слайд должен содержать одну - две фотографии, короткие пояснения, гиперпереходы между слайдами, использование анимации и сопровождаться любимыми мелодиями. 7. Оформите красочно свою визитку в текстовом редакторе. Визитка имеет размеры 9×5 см. и содержит следующие сведения: учреждение, фамилию, имя, отчество, должность, адрес, телефон, факс, E - mail. Настройте параметры страницы левое и правое поля 1,5 см. Вставьте таблицу - 5 строк и 2 столбца. Настройте высоту строк по 5 см. Занесите в первую ячейку данные о себе. Задайте элементам визитки следующее оформление: название учреждения –

	размер 14, полужирный, по центру; свои ФИО – размер 12, курсив; должность – размер 10, по правому краю. Значки конверта и телефона – в гарнитуре Wingdings. После оформления скопируете ячейку таблицы с визиткой в буфер обмена и вставьте её в остальные девять ячеек. Сохраните вашу работу под именем Визитка.doc. 8. MS Excel. Задача. Олимпиада по программированию оценивается по сумме очков, полученных за каждую из трех задач, плюс 0,1 от набранной суммы для учащихся младше 10 - го. В олимпиаде принимало участие 12 человек: 4 из них 8 - го класса, 3 – из 9 - го, 3 – из 10 - го и 2 – из 11 - го. Первое задание оценивалось максимум в 10 баллов. Второе – в 8, третье – в 12. Набравшие больше 27 баллов получают диплом 1 - й степени, больше 25 – 2 - й степени, больше 23 – 3 - й степени. Создайте таблицу участников и их результатов. Определите дипломы участников. Постройте диаграмму по сумме набранных очков для получивших диплом 1 - й степени. 9. Составьте базу данных «Современные писатели Республики Адыгея», в которой представлены адреса и телефоны десяти писателей. Составьте запрос, который по фамилии писателя определял бы его адрес и телефон.

V.Продуктивный тип заданий (высокий уровень самостоятельности)

Таблица 5

Показатели	Типология задач
1. Аргументировать собственные высказывания,	1. Освоить способы работы с информационными потоками.

находить ошибки в получаемой информации вносить предложения по их исправлению. 2. Устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями и собственными базами знаний. 3. Вычленять главное в информационном сообщении и соотносить с собственными семантическими сетями и фреймами. 4. Генерировать вариативные решения и принимать самое оптимальное решение в ситуации неопределённости. 5. Творчество в информационном поведении. 6. Оценивать уровень своей информационной компетентности.	2. Научиться искать необходимую информацию в доступных источниках. 3. Уметь анализировать эту информацию. 4. Научиться выявлять проблемы. 5. Самостоятельно ставить задачи. 6. Структурировать и преобразовывать информацию в текстовой и мультимедийной форме. 7. Использовать её для решения учебных и жизненных задач. 8. Умение представлять информацию в виде, удобном для восприятия и использования другими людьми. 9. Качество созданной вами сайта оцените: – по количеству творческих элементов; – по степени его оригинальности; – по относительной новизне сайта; – по ёмкости и лаконичности; – по его интерактивности; – по практической пользе и удобству его использования. 10. Оцените уровень развития своих личностных качеств по параметрам: технические качества, дизайнерские, коммуникативные, креативные, когнитивные, организационно - деятельностные, рефлексивные.

У конкретного школьника степень развития этих показателей и будет определять её компетентность. Приведенные критерии и показатели сформированности информационной компетентности служат исходными данными для определения уровней развития этого качества у старшеклассников. Таким образом, можно выделить три взаимосвязанных и последовательных уровня развития информационной компетентности: низкий, средний, высокий.

4.**Заключение:**

Информационная компетентность является составляющей частью информационной культуры, которая, в свою очередь, связана с общей культурой личности. На наш взгляд, информационная компетентность это совокупность знаний и умений в области информационно–коммуникационных технологий и опыт их использования, а также способность совершенствовать свои знания, умения и принимать принципиально новые решения в быстро меняющихся условиях с использованием современных технологических средств.

Теоретический материал даёт целостное представление об информационной компетентности учащихся профильных классов, обоснование критериев и уровней её сформированности является предпосылкой для исследования тенденций и условий их развития. Это позволяет выполнить одно из основных требований, выдвигаемых к выпускникам школ с профильным обучением, а именно: более целенаправленно овладеть современными информационно – коммуникационными технологиями.

Профильное обучение отражает идеи личностно - ориентированного образования, предоставляет углубленные возможности по формированию информационной компетентности учащихся профильных классов общеобразовательной школы.

Критериями формирования информационной компетентности учащихся профильных классов являются:

– мотивационный (выявление структуры ценностных направлении личности);

– когнитивный (отражает процессы переработки информации, анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение);

– информационный (работа с информацией);

– технологический (знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации);

– рефлексивно - результативный (способность самоуправления, само - оценки).

– Ориентированный на формирование информационной компетен - тности учащихся профильных классов этапный процесс обучения приобретает личностно - ориентированный характер деятельности, осуществляясь путем творческого освоения содержания учебной программы в единстве с информационными компетенциями.

Формирование информационной компетентности учащихся профильных классов основывается на реализации принципов системности, целостности, доступности,

открытости, наглядности, культуросообразности, самодеятельности, личностного целеполагание, метапредметности, проблемности, модульности, преимуществах деятельностного содержания над информационным, межпредметной интеграции.

Информационная компетентность учащихся профильных классов – это интегральное качество личности, проявляющееся в его готовности и способности к овладению информационными и специальными знаниями, умениями, навыками продуктивного отбора, систематизации и хранения информации, использования информационных ресурсов, позволяющее вырабатывать, прогнозировать проектировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. Ионова О.Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования / О.Н. Ионова // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 4 (28).

3. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3 - 10.

4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования(№2783 от 08.07. 2002г.).

5. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7 - 11.

6. Мегрикян, И. Г. Естественнонаучная и математическая подготовка студентов гуманитарных специальностей в вузе / И.Г. Мегрикян // Вестник МГТУ. - Майкоп: Изд - во МГТУ, 2014. - №4. - С.20 - 24.

7. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. Москва: ИЦП НПО РАО, 1997. – 257 с.

8. Птущенко, Е.Б. Инновационный подход в обучение информатике как основа формирования профессиональной информационно - технологической компетентности специалиста / Е.Б.Птущенко // Вестник АГУ № 5 - Майкоп, АГУ, 2008г. - С.168 - 171.

9. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов обновления общего образования.). Москва: ООО «Мир книги», 2001. - 66с.

10. Хурум, Р.Ю. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности старшеклассников общеобразовательной школы в процессе профильного обучения [Текст] / Р.Ю. Хурум // Вестник АГУ. – Майкоп: Изд - во АГУ, 2008. – №5 (33). - С.172 - 176.

11. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – Томск; М., 1997. – 210 с.

© Р.Ю, Хурум, 2016

© Е.Б. Птущенко, 2016

© И.Г. Мегрикян, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Л.М.Андрюхина
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ: 80 - 90 - е ГОДЫ XX ВЕКА 3

Н. А. Камнева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В ИЗУЧЕНИЕ
ГЕНДНРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ СУПРУГОВ В СЕМЬЕ 41

И. О. Карелина
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
НА СВЕРСТНИКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 57

Л.С.Кочкина, И.А.Крашкина
ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА
К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ 74

Н.В. Лебедева
ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ
СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 94

Л.Н.Мокрашова, С.А.Шилина
ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ
(ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСА) 110

Ю.В. Рыжов
ЗАБОТА О ДРУГИХ: СОЦИАЛЬНОЕ СЛУЖЕНИЕ ЦЕРКВИ
И ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ 126

Е.В. Сухова, Е.Н. Николаевский
УПРАВЛЕНИЕ НАПРАВЛЕННЫМ ОБУЧЕНИЕМ ВЗРОСЛЫХ 143

Т.В. Улитенко
СООТНОШЕНИЕ СЛОЖНОСТИ
СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
И ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 163

Р.Ю. Хурум, Е.Б.Птущенко, И.Г. Мегрикян
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 182

OMEGA SCIENCE

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР ИННОВАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются сайте **http://os-russia.com,** а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу.
Минимальный объем 3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте **http://os-russia.com**

Международный центр инновационных исследований «Омега сайнс»

http://os-russia.com **nauka@os-russia.com**
+7 960-800-41-99 **+7 347-299-41-99**

Свидетельство о регистрации СМИ № ПИ ФС77-61596

Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, elibrary.ru)№153-03/2015

Договор о размещении в "КиберЛенинке" (cyberleninka.ru) №32509-01

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в Международном научном журнале «Символ науки»

Журнал «Символ науки» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течение 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Международный центр инновационных исследований «Омега сайнс»

http://os-russia.com **nauka@os-russia.com**

+7 960-800-41-99 **+7 347-299-41-99**

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

Подписано в печать 29.03.2016 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 14,30. Тираж 500. Заказ 131.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Международного центра инновационных исследований
OMEGA SCIENCE
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2
http://os-russia.com
mail@os-russia.com
+7 960-800-41-99
+7 347-299-41-99