



**«РЕБЕНОК И МИР:
ОТКРЫТЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ»**

II МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**«CHILD AND WORLD:
OPEN OPPORTUNITIES»**

II INTERNATIONAL
SCIENCE CONFERENCE

СБОРНИК СТАТЕЙ

МЕЖДУНАРОДНОЕ
АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО
INTERNATIONAL
ACADEMIC COOPERATION

Самара 2018 – Samara 2018

Правительство Самарской области
Совет ректоров вузов Самарской области
Московский городской педагогический университет
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва
Самарский государственный медицинский университет
Самарский государственный социально-педагогический университет
Самарская духовная семинария Самарской и Сызранской епархии
Русской православной церкви
Самарское региональное отделение Российского психологического общества
Международная ассоциация школьных психологов

Международное академическое сотрудничество

РЕБЁНОК И МИР: ОТКРЫТЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

**II Международная научная конференция
(10–12 октября 2018 г.)**

Сборник статей

Самара
2018

УДК 159.9
ББК 88.4
Р31

Программный комитет конференции:

Г. В. Акопов, Г. М. Аванесян, Н. Е. Веракса, С. Илиева, К. С. Лисецкий,
Б. К. Настази, И. А. Носков, О. Г. Приходько, Р. Г. Резаков, Е. С. Романова,
А. И. Савенков, В. Хедрих, Й. Форстер

Организационный комитет конференции:

В. В. Кудряшов, Г. П. Котельников, Г. Е. Козловская, М. С. Кокарев,
О. Д. Мочалов, И. М. Реморенко, Е. В. Шахматов

Редакционная коллегия:

Л. С. Акопян, Т. А. Ахрямкина, Ю. Н. Гусева, М. Ю. Горохова (отв. редактор),
О. А. Корнилова, И. Л. Матасова, Е. В. Мензул, Е. А. Морозова, И. А. Носков,
А. Б. Степанов, Н. Н. Телепова (отв. составитель), М. Н. Телепов, М. А. Шаталина

*Издание осуществлено при поддержке
Губернского гранта в области науки и техники*

Р31 **Ребёнок и мир: открытые возможности: сборник статей II Международной научной конференции (г. Самара, 10–12 октября 2018 г.). – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – 288 с. – (Международное академическое сотрудничество).**

ISBN 978-5-6041078-3-6

В сборник включены доклады участников II Международной конференции «Ребёнок и мир: открытые возможности». Авторы статей рассматривают разнообразные аспекты развития и социокультурного сопровождения ребёнка в современном мире.

Тематика публикаций отражает международный опыт решения проблем социально-психологического благополучия детей, освещает различные аспекты этической и кросс-культурной психологии в контексте междисциплинарного подхода, позволяющего актуализировать и представить ряд вопросов развития и обучения ребенка XXI века с точки зрения психологии, педагогики, а также смежных областей знания – социологии, медицины, экономики, права и др.

**УДК 159.9
ББК 88.4**

ISBN 978-5-6041078-3-6

© Совет ректоров вузов Самарской области, 2018
© ГАОУ ВО МГПУ, 2018
© Авторы, 2018



Рад приветствовать участников II Международной конференции «Ребёнок и мир: открытые возможности»!

Гармоничное развитие детей, создание условий для получения качественного образования – первостепенная задача. Вектор нашей совместной работы в этом направлении был задан Указом Президента «Об объявлении в Российской Федерации «Десятилетия детства».

Первый форум собрал на одной площадке ведущих экспертов, ученых с мировым именем, выдающихся педагогов-психологов.

Уверен, участники второй международной конференции смогут поделиться друг с другом бесценным многолетним опытом. Обобщение лучших мировых и отечественных практик, идей и предложений, которые прозвучат в ходе обсуждений, позволят создать новые методики, необходимые для всестороннего развития юных граждан Самарской области и России в целом.

Сегодня мы уделяем повышенное внимание модернизации инфраструктуры и совершенствованию содержания дошкольного и школьного образования и воспитания, выстраиванию эффективной системы технического творчества и исследовательской деятельности детей и молодёжи, поддержке регионального педагогического сообщества.

Успехи и достижения каждого ребенка, без преувеличения, напрямую зависят от нас с вами. Мы все несем ответственность за наших детей. Хочу поблагодарить всех, кто отдает свои силы, знания, опыт и любовь детям.

От всей души желаю участникам конференции плодотворной работы, успехов в поиске решений вопросов воспитания будущих поколений Самарской земли и России!

*Губернатор Самарской области
Д. И. Азаров*



Изучение процесса социализации детей в высокотехнологичном пространстве современного мира требует повышенного внимания всех заинтересованных сторон. Социальное пространство – особое пространство: здесь нет привычных границ и территорий, здесь ценными становятся не внедренные технологии или разработанные системы, а то, насколько полноценно ребёнок умеет общаться со сверстниками и взрослыми, как он взаимодействует со средой, насколько гармонично и комфортно чувствует себя в ней. Позитивная социализация нужна ребёнку и для раскрытия самого себя, реализации своих талантов и освоения пространства собственных внутренних возможностей.

Именно поэтому сегодня так востребованы совместные усилия различных специалистов, способных расширить глобальный гуманитарный диалог, способствовать укреплению сотрудничества и взаимопонимания в процессе социализации подрастающих поколений. Сотрудничество университетов и общественных организаций Москвы и Самары, присутствие научных экспертов из Европы и США на площадке данной научной конференции – убедительное доказательство востребованности развития этого направления психолого-педагогической деятельности.

Убежден, что участники конференции – высокопрофессиональные специалисты разного профиля будут активно общаться, обсуждать теоретические проблемы и практические наработки, прогнозировать совместное профессиональное развитие, открывать новые способы взаимодействия.

Желаем всем участникам конференции успешной и эффективной работы, интересных решений и конструктивных предложений!

***Председатель Совета ректоров вузов Самарской области,
ректор Самарского государственного медицинского университета,
академик РАН, почетный гражданин Самарской области
Г. П. Котельников***



Международная научная конференция «Ребёнок и мир: открытые возможности» является развитием проекта 2012 года «Ребёнок в современном мире» и продолжает заложенную Московским городским педагогическим университетом традицию обсуждения проблем подрастающего поколения в рамках комплексного междисциплинарного подхода.

Развитие ребенка в современном мире проходит в непростой ситуации. Стремительный рост новых технологий, в первую очередь – информационных, стал оказывать колоссальное влияние на личностное становление ребенка. Передовые информационные технологии, способные осуществлять практически все социальные функции, сильно изменили характер коммуникаций между поколениями. При этом педагоги и психологи подчеркивают, что нынешний ребенок не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности – он просто другой. Современные дети растут в иных экономических, социальных и культурных условиях, существенно изменилось содержание детской жизни. Вместе с тем заметно снизилась ценность детско-родительского общения, на первый план часто выходит забота о материальном благополучии семьи.

Конференция ориентирована на решение ряда фундаментальных проблем, в ней принимают участие не только крупнейшие ученые-исследователи, но и практики, имеющие возможность преобразовать свой опыт в новый теоретический вклад в науку о ребёнке.

Самарский филиал Московского городского педагогического университета приветствует участников конференции! Мы надеемся, что самарская земля еще не раз станет местом общения профессионалов – психологов и педагогов разных стран во имя процветания наших детей, а значит, и нашего Отечества.

*Директор Самарского филиала
Московского городского педагогического университета
Г. Е. Козловская*

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Г. В. Акопов

Самарский государственный социально-педагогический университет
(Россия, Самара)

Отличительной характеристикой жизнедеятельности современного человека являются масштабы овладения пространством, временем и коммуникативными средствами. Эти характеристики определяют внешнюю сторону введённого Л. С. Выготским понятия «социальная ситуация развития». Исходное содержание внутренней составляющей данного понятия может быть различным: аффект, интеллект, активность и т. д. (Л. С. Божович, О. А. Карабанова и др.). Это позволяет присвоить социальной ситуации развития статус концепта, т. е. комплексного или интегративного понятия.

Процессы глобализации, существенно меняя образ жизни и, соответственно, психологическую организацию индивида на всех возрастных этапах, вновь актуализируют проблематику психологических систем и вопросы соотношения сознания и бессознательного.

Технологические достижения во всех сферах жизнедеятельности в континууме «биологическое – социальное» в значительной мере трансформируют содержание процессов сознания (перцепция, мышление, мотивация, действие и др.). Всё более стираются границы детского сознания и сознания взрослых в искусстве, образовании, науке, открывая новые возможности творчества и смысловой коммуникации.

Ключевые слова: характеристика современности, внешний – внутренний мир, социальная ситуация, психическое развитие, понятие – концепт, ребёнок – взрослый, коммуникация – общение, внутренняя позиция, сознание – бессознательное.

THE SOCIAL SITUATION OF CHILD DEVELOPMENT IN CONTEMPORARY SOCIETY

G. V. Akopov

Samara State University of Social Sciences and Education
(Russia, Samara)

A distinctive characteristic of activity in the modern life is the scale of human mastery of space, time and communication. These characteristics determine the external side of the introduced by L. S. Vygotsky concept of “the social situation of development”. The initial content of the internal component of this concept can be different: affect, intelligence, activity, etc. (L. I. Bozhovich, O. A. Karabanova and others). This allows us to show the status of the concept of the social development situation, i.e. complex or integrative concept.

The processes of globalization, essentially changing the way of life and, accordingly, the psychological organization of the individual at all age stages, again actualize the problems of psychological systems and the issues of the relationship between consciousness and the unconscious.

Technological achievements in all spheres of life in the continuum “biological – social” largely transform the content of the processes of consciousness (perception, thinking, motivation, action, etc.). The boundaries of children's and adults' consciousness in art, education, and science are increasingly blurred, opening up new opportunities for creativity and communication.

Keywords: characteristics of modernity, external – inner world, social situation, mental development, concept – idea, child – adult, communication – inter communication, inner position, consciousness – unconscious.

Стремительно изменяющиеся условия жизни, обусловленные научно-технологическими достижениями и информационной революцией, существенно изменили средства, содержание и формы всех видов активности современного человека. В широком плане можно говорить о кардинальных переменах в переходе от локально-структурированного (территориальные обособления) пространства жизнедеятельности к глобальному пространству Земли, ближнего космоса и, совершенно новому – виртуальному пространству.

В противоположность расширяющемуся пространству, время жизнедеятельности человека всё более дифференцированно локализуется и синкретично компактируется, выходящая за пределы макросмыслы в процессах множественной фиксации разрозненных контентов жизни различных социальных групп, общества в целом и, в конечном итоге, каждого конкретного человека.

Темп жизни, отражая возрастающую событийную плотность, в свою очередь, стимулирует намеренный рост частотности событий, расширяя их спектр, поддерживающий соответствующее внимание населения. В релевантных потоках информационного освещения природных, политических, экономических и других событий максимального «волнообразования» достигают так называемые «гиперсобытия» [10]. Неограниченные возможности аудио- и видео-архивирования всё более сжимают границу между прошлым и настоящим, отодвигая будущее. Со-бытийность всё более «растворяется» в со-информированности, трансформируя продуктивно-деятельностные мотивы в коммуникативно-символические. В этих процессах рациональная логика (логика объек-

тивности) в осознаваемой активности всё более уступает место субъективной логике (логика желаний). Существенным образом меняется язык коммуникации: размываются прежние многообразные символические контексты коммуникации, редуцируется развёрнутый сложносоставной и сложно структурированный обилием контекстов письменный язык (письменная ментальность); знаково-алфавитный текст вытесняется всё более изощрённо технически воплощёнными образами. Возрастает значение невербальной символической коммуникации. Смыслы и контексты концентрируются в значительно более широком и динамичном семиотическом пространстве – звуковом, кинестетическом, проксемическом, просодическом, ольфакторном и др., поддающимися (посредством цифровых технологий) сюжетной визуализации, вытесняющей семиосферу прежних алфавитов (Ю. М. Лотман, В. П. Зинченко, А. Г. Асмолов, В. А. Шкураатов и др.).

Таким образом, с одной стороны, межличностное общение становится всё более дискретным, фрагментарным, кусочно-составным, в то время как разрыв между внешней и внутренней коммуникацией в значительной мере нивелируется посредством новых технических возможностей, главным образом, в сфере визуализации.

На государственном и корпоративном уровне культивируется (в категориях базовых образующих человека по Б. Г. Ананьеву) индивидуальное многообразие, социально-субъектная регламентированность, личностно-социальная конкурентность и социально-групповое нивелирование консолидированных индивидуальностей.

В этом контексте соотношение биологического и социального в человеке окончательно теряет атрибутируемую рядом ортодоксальных учений, конфронтационность, всё более подвергаясь опосредствованию современными технологиями в самых разных сферах жизнедеятельности. Это, в частности: генетическое «редактирование» в медицине, а в перспективе – в свободном волеизъявлении инвестирующей средства в саморазвитие и в самоизменение личности; самопроектирование трансформаций внешнего облика; консервация традиционной культуры с включением её отдельных элементов в содержание социально и/или индивидуально конструируемой и непрерывно обновляемой реальности; всё более масштабное расширение виртуальной реальности и поэтапное подчинение материальной реальности виртуальному программированию посредством «развивающегося» искусственного интеллекта (цифровизация).

Таким образом, индивидуальное (биологическое) и личностное (социальное) в человеке теряют функции детерминирующих инстанций, «растворяясь» в набирающей темп динамике субъектности (самоопределение, самоактуализация, самореализация, самоконструирование и т. д.), воплощённой в персональности, реализуемой посредством многообразных коммуникаций в актах сравнения и уподобления, уравнивания и превосходства, конфронтации и сотрудничества, консолидации и отстранения и др.

Обозначенные выше тенденции являются для обретающего жизнь человеческого существа (будь то с рождение или даже с момента зачатия) внешними условиями, в которые «погружается» младенец, имея в качестве собственных инструментов поддержания жизни и развития весьма ограниченный спектр коммуникативных средств, которыми, если не принимать во внимание физиологических функций, может быть выявлена только позиция (отношение) ребёнка в тех или иных телодвижениях, голосовых реакциях, мимических изменениях. По мере взросления существенно расширяется система средств, форм и содержания общения, качественно трансформируясь в телесных и психологических новообразованиях, в развитии внутренней позиции и личностных смыслов. Последние, в ряде концептуальных построений, приурочены к возрастным психологическим кризисам, обусловленным в теории Л. С. Выготского качественными переходами из одной социальной ситуации развития в другую.

Дифференцируя средовые (внешние) и субъективные (внутренние) факторы развития ребенка, Л. И. Божович отмечает в качестве основного связующего звена определённые переживания ребёнка, типичные для каждого возрастного этапа и определяющие динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, а также «новые качественно своеобразные психические образования, возникающие к его концу» [4, с. 152]. Переживание, согласно Выготскому, ничто иное как «аффективные отношения ребенка к среде» [цит. по: 4, с. 153]. Таким образом, социальная ситуация развития, будучи выражена в категории переживания, нераздельно содержит в себе как внешние (средовые) факторы, так и субъекта переживания (ребёнок), т. е. эмоциональные отношения в соответствии с «достигнутым... уровнем психического развития» и проявляющиеся в тех или иных потребностях и стремлениях [4, с. 153].

Не соглашаясь с логикой Выготского в атрибутировании источника переживания соответствующего достигнутому уровню психического развития («способность к обобщению»), Божович определяет в качестве такового «аффективное состояние», то есть «чувства, эмоции, аффекты, словом переживания..., имеющие для субъекта жизненно важное значение»; или, в другой формулировке – «длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно-действующими потребностями и стремлениями» [4, с. 154–157].

За переживанием, согласно Божович, «лежит мир потребностей ребёнка – его стремление, желание, намерение в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями удовлетворения» [4, с. 153].

В операциональном плане (практическая сторона) социальная ситуация развития раскрывается по «месту, которое занимает ребёнок в системе доступных ему общественных отношений» и по характеру «собственной внутренней позиции» [4, с. 166].

В интерпретации О. А. Карабановой социальная ситуация развития рассматривается как специфическая, обусловленная возрастом система отношений между ребенком и социальным окружением, определяющая «образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания» [7]. Согласно Карабановой, социальная ситуация развития имманентно предполагает активность самого ребенка в построении отношений со средой, частью которой он сам является. Интерпретируя точку зрения Божович на сущностное содержание понятия «социальная ситуация развития», Карабанова определяет переживание «как субъективное отражение ребёнком своего объективного места в системе социальных отношений». Переживание, таким образом, составляет «субъективный аспект социальной ситуации развития» [7].

В практическом плане представляется новым и важным анализ роли контекста в становлении процессов психического развития согласно модели «ребёнок – контекст», рассматриваемой Карабановой, а также необходимость типологизации контекстов (обобщенно-средовый, социальный, культурный, природный, техногенный и др.) и учета детерминирующего содержания контекстов (активационное, организующее, оптимизирующее, субъективное, темпоральное и др.). В психологическом и социально-педагогическом отношении несомненно важно также отмечаемое Карабановой положение о «двух планах отношений – отношения ребенка с родителями и отношения ребенка со сверстниками, – определяющих характер и особенности его развития» [7].

Следует признать, что одна из главных составляющих социальной ситуации развития в работах Божович, а именно – «внутренняя позиция», не нашла широкого продолжения ни в советской, ни в постсоветской психологии. Нам представляется, что внутренняя позиция как субъективное выражение отношений субъекта к внешней среде и самому себе может иметь место в любом возрастном диапазоне, отличаясь соотношением бессознательных, не вполне осознаваемых и отчетливо осознаваемых потребностей, желаний, стремлений. Таким образом, при данном допущении совокупность взглядов и интерпретаций понятия «социальная ситуация развития» обретает признаки концептуального единства с точки зрения возрастной динамики психики, сознания и качественных посткризисных переходов к личностным новообразованиям. В дихотомии бессознательное – осознаваемое к первому можно отнести процесс оформления внутренней позиции, ко второму – состояние оформившегося самоопределения в социальной или иной личностно значимой ситуации.

В этом контексте амплификации понятия «социальная ситуация развития» способствуют также положения концепции Д. И. Фельдштейна о едином процессе социализации – индивидуализации и связанном с ним двухмерном развитии, и статусно-ролевым оформлении позиций: «Я в обществе» и «Я и общество» [9].

Система отношений, как важнейший атрибут социальной ситуации развития (Л. И. Божович, О. А. Карабанова, Д. И. Фельдштейн и др.), в макромасштабе включает пространственные (физическое, социальное, ментальное или духовное, а также виртуальное пространство) и темпоральные (историческое, социально-дифференцированное, индивидуальное, т. е. биографическое время) отношения. С учётом соответствующего многообразия отношений субъекта, будь то ребёнок или взрослый, следует признать целесообразность актуализации сопряженного к внутренней позиции понятия «ориентирующей образ», восходящего к теории П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности [7].

Таким образом, словосочетание «социальная ситуация развития» продолжает оставаться не только значимым, развивающимся теоретическим понятием, но и практически важным инструментом психологического анализа и проектирования условий психического развития ребенка. Вместе с тем следует отметить унитарность представлений о субъективной составляющей социальной ситуации развития, это, в частности, аффект (переживание), или интеллект (уровень обобщений, понимание), либо активность самого ребенка, внутренняя позиция и др.

В первоначальном замысле Выготского отчетливо просматривается системная позиция, предусматривающая совокупную «работу» основополагающих психических процессов в обеспечении главного целевого результата, т. е. сохранение жизни и развитие; в качестве базовых выступают процессы социального опосредствования в различных формах коммуникации. Так, анализируя социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, Выготский опровергает распространённое представление об исходной биологичности младенца и показывает его «максимальную социальность» как в отношениях ребёнка к действительности, так и в том, что «всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми... В противоречии между максимальной социальностью у младенца (ситуация, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения, – по мнению Выготского, – и заложена основа всякого развития ребёнка в младенческом возрасте» [6].

К сожалению, последователи Выготского, используя и развивая концепт «социальная ситуация развития», весьма редко включают в него процессы социальной, межличностной или внутренней коммуникации, обеспечивающие становление и развитие системы отношений ребёнка. Стремительно возрастающая коммуникативность современного мира актуализирует задачу репрезентации структурной полноты рассматриваемого концепта как в пространственно-временном, так и в ментальном (духовном) измерениях. Периодически диагностируемые отдельные показатели когнитивных процессов (внимание, память, интеллект и др. [3; 8]), аффективной сферы (субъективное благополучие, индекс счастья и др. [11]), творческих достижений и т. д. в различных возрастных группах, в различных странах, в фиксированных временных отрезках дают возможность отслеживать качественную динамику социальной ситуации развития детей, подростков, молодёжи в целом и других категорий населения различных территорий [5].

Важным дополнением к получаемой таким образом информации являются релевантные данные о нарушениях поведения, когнитивной, эмоциональной сферы и других отклонениях от принятой в фиксированном хронотопе социальной, правовой и медицинской нормы.

Возвращаясь к автору концепта «социальная ситуация развития» и рассматривая это многосложное понятие в тесной связи с теоретическими положениями Выготского о психологических системах [6, с. 216], невозможно обойти проблематику сознания [6, с. 233, 249], в частности, детского сознания [1, с. 90], несомненно, включающего субъективные отношения ребенка, будь то различные формы внутренней позиции, интересы, более или менее осознаваемые потребности и мотивы, ориентирующие образы и др.

Современные исследования в области психологии сознания [2] позволяют не только обогатить понятие социальной ситуации развития, но и наметить новые возможности психологического познания ребенка в современном мире.

Список литературы

1. Акопов Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
2. Акопов Г. В. Типология проблем в новом познании сознания // Мир психологии. – 2016. – № 2 (86). – С. 178–191.
3. Алёхин А. Н. Социокультурные аспекты формирования отношений личности / А. Н. Алёхин, Е. И. Астахова, А. А. Литвиненко // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 3–4. – С. 134–135.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968.
5. Бронфенбреннер У. Два мира детства: дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976.
6. Выготский Л. С. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте // Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 919–920.
7. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2, вып. 4. – С. 40–56.
8. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психологической теории педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 11(26). – С. 45–54.
9. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1997.
10. Шкуратов В. А. От Манхэттена до «Норд-Оста». Психология масс-медиа, политика после 11 сентября 2001 года. – Самара: Изд-во СамИКП: СНЦ РАН, 2002.
11. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health. 2005–2006.

МОДЕЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПЕДАГОГА: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

А. С. Берберян

Российско-Армянский (Славянский) университет
(Армения, Ереван)

В работе анализируются психологические модели педагогических способностей. Автор отмечает, что данные модели объединены схожими подходами, не позволяющими использовать их в гуманистической парадигме образования. Предложена качественная модель современного гуманистического педагога, включающая компоненты, которые свободны в своем развитии и саморазвитии: мотивационно-целевая, педагогическая (владение компетенциями), операционно-технологическая, рефлексивно-регулятивная, духовная компетентности. Представленная на базе гуманистической концепции развития схема-модель актуальна в динамике, в субъект-субъектном взаимодействии, в непрерывном процессе личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: педагог как субъект педагогической деятельности, гуманизация, модель педагогических способностей.

MODEL OF THE HUMANISTIC TEACHER: THE POSSIBILITIES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL GROWTH IN A CHANGING WORLD

A. S. Berberyan

Russian-Armenian (Slavonic) University
(Armenia, Erevan)

In the current work, psychological models of pedagogical abilities are analyzed. The author notes that these models are united by similar approaches that do not allow them to be used in the humanistic paradigm of education. A qualitative model of a modern humanistic teacher is proposed, including components that are free in their development and self-development: motivational and targeted; pedagogical (mastering competence); operational and technological; reflexive and regulative; spiritual competence. The scheme-model presented on the basis of the humanistic concept of development is relevant in dynamics, in subject-subject interaction, in the continuous process of personal and professional development.

Keywords: teacher as a subject of pedagogical activity, humanization, model of pedagogical abilities.

Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог в то же время репрезентирует себя как общественный субъект, носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике преподавателя всегда соединяются плоскости аксиологическая и когнитивная. Вторая в свою очередь подразделяется на общекультурные и предметно-профессиональные знания.

Один из основоположников гуманистической психологии К. Роджерс в одной из своих работ, представляя себя в роли учителя, гипотетически задает себе риторические вопросы, осмысленные в гуманистической системе ценностей:

- Умею ли я войти во внутренний мир человека, который начинает учиться и взрослеет?
- Умею ли разрешить себе быть личностью и выстраивать открытые, эмоционально насыщенные, неровные взаимоотношения с учениками, такие взаимоотношения, в которых все участники хотят учиться?
- Умею ли обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам?
- Смогу ли помочь своим ученикам сохранять живой интерес?
- В достаточной ли степени я являюсь творческим человеком, который может побудить детей к отношениям с людьми и интерес к их внутреннему миру, к книгам, всем видам источников познаний, – к тому, что действительно стимулирует любознательность и интерес?
- Сумел ли бы я понять и принять творческих детей, которые часто являются беспокойными и нестандартными в своем поведении?
- Сумел ли бы я помочь ребенку расти цельным человеком, чувства которого приводят к порождению идей, а идеи – чувств? [11].

Даже обычный перечень индивидуально-психологических качеств педагога, если будем отталкиваться не от умозрительных рассуждений и готовых моделей теоретиков, а от результатов практических исследований, от непосредственно жизненных объективных обстоятельств – живой практики с ее субъективными показателями, является свидетельством серьезных умозрительных исследований.

Российская наука накопила богатейший фактографический материал исследований в области педагогической психологии. П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. Я. Левитов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, И. В. Страхов – вот далеко не полный перечень авторов, фундаментальные труды которых тщательно и детально исследовали индивидуальные качества педагога, нередко представленные как модели педагогической деятельности.

Большинство моделей педагогических способностей делятся на 4 группы: 1) системные, 2) структурные, 3) прогностические, 4) псевдопрогнозирующие.

К первой группе относится модель, разработанная Ф. Н. Гоноболиным [2]. Автор выявляет компоненты педагогических способностей личности педагога: способность представлять учебный материал в доступной форме для учащихся, взаимопонимание между учителем и учеником, творчество в учебной деятельности, педагогическое, в особенности волевое, влияние на ребенка, способность организовать совместную деятельность в коллективе, интерес к учащимся, содержательность, образность, убедительность, яркость речи, педагогический такт, наблюдательность, способность связать с жизнью учебные темы.

Структурная модель представлена В. А. Сластениным. Он определил педагогическое мастерство в качестве высшей формы профессиональной направленности личности и, на основе этого, выделил 4 уровня личностной организации педагога:

- 1) перечень свойств и характеристик личности учителя;
- 2) перечень требований к психолого-педагогической установке;
- 3) объем и содержание академической подготовки;
- 4) объем и содержание методической подготовки по конкретной специализации [8].

К 3-й группе относится модель учета коммуникативных, конструктивных, проективных и гностических способностей, базирующаяся, по мнению Н. В. Кузьминой, на основополагающих компонентах [5].

4-я группа представлена моделью Дж. Райнса, в которой выделены 9 факторов (на основе обследования большой выборки педагогов), влияющих на формирование имиджа хорошего педагога: фактор сопереживания – эгоцентричности; деловитости – безалаберности; ведения уроков, стимулирующих творческие возможности учащихся, – скучного, единообразного ведения занятия; доброжелательного – недоброжелательного отношения к ученикам; принятия – непринятия демократического типа преподавателя; доброжелательного – недоброжелательного отношения к администрации; склонности к традиционному – либеральному типу преподавания; эмоциональной стабильности – нестабильности; фактор хорошего словесного понимания [7].

Кроме этого, существует еще большое количество моделей, различные вариации представленных, или же определенных в своей специфике, но по существу и содержанию выдержанных в аналогичном стиле.

Представляют интерес классификация В. А. Крутецкого: дидактические, организационные, личностные, а также структурно иерархическая модель как особая комбинация проективно-гностических и рефлексивно-перцептивных особенностей [4]. При кажущемся разнообразии в использовании в качестве опорных, фундаментально важных педагогических компонентов, на наш взгляд, данные модели объединены схожими подходами, не позволяющими использовать их в гуманистической парадигме образования, в более общем плане – при гуманизации высшего образования, в частности по следующим соображениям:

- использование гуманистической риторики не наполнено адекватным содержанием;
- личностный компонент представляется в ряду других равноценных компонентов, как тождественных, релевантных по значимости и изолированных по сути;
- все обозначенные параметры не только равноценны в преобладающем большинстве, но статичны, без видимой перспективы и профессионального не только развития, но и личностного саморазвития; не намечена стратегия жизненного и личностного развития;
- в интегральные характеристики личности включены наличные качества, предполагающие определенный уровень их выраженности, а вне рассмотрения оказались мотивация, ориентированная на период близкого

и отдаленного будущего, познавательная мотивация и мотивация, связанная с собственной личностью, с «Я-концепцией», ориентирующая на самореализацию в профессиональной сфере, на определенный уровень достижений, альтруистическую мотивацию: ожидание и выражение любви, уважения, признания и, соответственно, создания особой атмосферы доверия.

В разные годы периодически изучался вопрос: кого можно считать хорошим педагогом?

В 40-е годы знание предмета, общая эрудиция, политическая зрелость более ценились в педагоге учениками. В 60-е годы следующим образом описаны черты, характеризующие «идеального» педагога (глазами обучающихся): авторитет, знание предмета, уравновешенность, гармоничность, сильная воля, понимание своих учеников, храбрость, остроумие, приятная наружность, умение говорить логично и выразительно, требовательность, самостоятельность, любовь к педагогической работе.

На рубеже XX–XXI веков провели исследование, выявившее, что школьники «наряду со строгостью, ценят доброту, справедливость, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность». Из негативных качеств учителя они обращали внимание на «несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность» [3; 6]. Данные, полученные В. М. Шепелем на основе ранжирования 58 качеств, примечательны тем, что для учеников такое качество, как любовь к детям, занимало одно из первых мест, а для педагогов – 28-е место. «Первый же десюток качеств – это обычный набор клише: творческое отношение к делу, знание предмета и т. д.» [10].

Ученики в 40-е годы в учителе больше ценили общую эрудицию, знание предмета, высокую нравственную подготовленность, а в настоящее время на первом месте оказались такие личностные качества, как доброжелательность, умение общаться, искренность, открытость, чувство юмора, умение отстаивать свою точку зрения.

Интересным представляется «схожесть» обобщенного психологического портрета «хорошего» учителя, который представлен в российских исследованиях, и полученного аналогичного портрета учителя американской школы. «Идеал», к которому стремится американский учитель, является личностью гуманной, справедливой, демократичной, способной на эмпатию, скорее неформальной, чем официальной, он легко налаживает контакт с учениками, проявляя рефлексивное отношение к ним. Он оптимистичен и склонен к положительному восприятию себя [9].

На наш взгляд, комплекс психологических качеств, которые включены в образ «идеального» учителя, можно расценить как набор качеств, востребованных не только обучающимися в условиях всей современной образовательной системы, а значительно шире – общественно-политической и социально-экономической жизнью страны. Психологически достаточно убедителен и реально востребован стереотипный образ учителя, представляемый нами как трансформированный в динамическую модель, имеющую внутренний потенциал и стимул совершенствования и саморазвития, с актуализацией собственных возможностей, развития его творческого начала. Модель не может носить алгоритмично жесткий характер, она должна быть открытой, предусматривая возможность изменения с учетом временной и психологической перспективы для определенного индивидуально-психологического склада личности [1].

Современный образ педагога определяется, по нашему убеждению, не только набором стандартных черт и качеств, заложенных в «идеальной» модели, но и качественно новым имиджем педагога, который складывается в контексте гуманистического образования.

Мы считаем, что качественная модель современного гуманистического педагога должна содержать компоненты, которые свободны в своем развитии и саморазвитии:

I – мотивационно-целевой;

II – педагогическая компетентность (владение компетенциями);

III – операционно-технологической;

IV – рефлексивно-регулятивный;

V – духовный.

Эти компоненты могут быть представлены и в динамике, в виде последовательных этапов достижения педагогического мастерства. На I этапе личностная и профессиональная мотивации представляют единое целое, условно разделяемое на 2 составные части. Данный этап включает в себя: мотивацию на период открытого настоящего и ближайшего будущего, мотивацию, связанную с развитием «Я-концепции», мотивацию самореализации в профессиональной сфере, мотивацию на определенный уровень достижений, на гуманизацию взаимоотношений, альтруистическую мотивацию, познавательную мотивацию, мотивацию ориентации на общение, на ценностные ориентации (ценности-цели и ценности-средства).

II этап – это владение компетенциями. Компетенция – это общая способность личности, которая основана на знаниях, ценностях, опыте и склонностях, приобретенных благодаря системе обучения. Компетенция напрямую не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. Предполагается, что настрой поведения человека на бесконечные по разнообразию жизненные ситуации связан с общей способностью уметь мобилизовать в конкретной ситуации имеющиеся знания через личный и профессиональный опыт. Умения поддаются наблюдению; компетенцию (или габитус как единство компетенций) можно извлечь из наблюдений за умениями, за действиями.

Следовательно, умения можно представить, как компетенцию в действии, компетенция – это то, что порождает умение, действие. Почему же мы обратились к новому понятию – «компетенция» в качестве ключевого и опорного, а традиционное – умения, основополагающее в триаде ЗУН, – используется как связующее звено? Умение предполагает определенное, конкретное действие в соответствующей ситуации. Оно не дает возможности использовать данное действие в любой другой ситуации, тем более – для обнаружения и решения проблемы, поскольку оно лишено смысла как такового.

Компетенция может быть рассмотрена как возможность установления связи между знанием и ситуацией, а в более широком смысле – как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), наиболее под-

ходящую для проблемы. Обстоятельства неизбежно несут экзистенциальную, эмоциональную нагрузку, преломленную через восприятие субъекта, осмысленную действующими субъектами.

Необходимо остерегаться упрощения понимания конструкта «компетенция» и двух его возможных крайностей: когнитивистской и инструментальной, не отождествляя ни знания и компетенции, ни действия и компетенции. Знания, умения, действия наполняют голову субъекта информацией, не всегда самой необходимой для определенных ситуаций, а компетенции вооружают его возможностью найти «экзистенциальный смысл» и решение личностных и профессиональных задач, то есть дают импульс к действию для независимой, самостоятельной и креативной личности в глобализирующемся мире. Очевидной представляется несостоятельность образовательной подготовки профессионалов, не имеющей целью развитие и саморазвитие личности, проявление ее в интеллектуальных и практических приемах и способах решения творческих задач и проблем. Не в связи ли с данным обстоятельством Монтень упрекал образование современного ему времени в производстве «набитых голов» вместо умных?! Трудно ориентировать систему образования в целях перспективных преобразований и модернизации с передачи триады готовых знаний, умений и навыков, предлагаемых преподавателями, на деятельность субъектов, стимулирующих созидание и творчество: овладение с помощью новых компетенций может происходить по причине отсутствия консервативности и сопротивления новому из боязни избежать излишних сложностей, так называемого «комплекса Ионы». Как только речь заходит о компетенциях, мы неизбежно ставим вопрос о личностном и профессиональном росте и развитии, постоянном самосовершенствовании как о процессе, а не как результате и некоей данности.

Таким образом, ключевые компетенции следующие:

1. Способность учиться всю жизнь как опора непрерывной подготовки в профессиональном плане, также способность к саморазвитию и самореализации в личной и социальной жизни. Способность к самоактуализации, саморегуляция эмоциональной сферы и поведения, перцептивные способности, способность к саморазвитию, доброжелательность, гуманность, чуткое и искреннее отношение к обучающимся как первооснова и фундамент личности.

2. Коммуникативные (организационно-коммуникативные компетенции), касающиеся владения устным и письменным общением, умением налаживать контакт, расположить к себе человека, осуществление организаторских функций и общения. Данные компетенции предполагают коммуникативные способности, педагогический такт, организаторские способности, индивидуальные способности.

3. Социально-психологические компетенции – это умение брать на себя ответственность, участвовать в улучшении психологического климата группы, участвовать в совместном принятии решения, в регулировании конфликтов.

4. Межкультурные компетенции – это понимание и способность жить и общаться с людьми иных культур, языков, религий, понимание, уважение и принятие друг друга.

5. Компетенции, связанные с корректным, грамотным использованием необходимой информации при соблюдении принятых норм и требований.

6. Квалификационные компетенции – это академические, познавательные способности, которые формируют у обучающихся активное, самостоятельное творческое мышление.

III – операционально-технологический уровень – построение и реализация индивидуальных развивающих программ, с учетом возможностей обучающихся в их оптимальной динамике.

IV – рефлексивно-регулятивный – на данном этапе оценивается вклад педагога на совместных этапах деятельности, сотрудничества. Главным показателем в совместном анализе и оценивании являются качественные изменения в психологическом развитии обучающихся, создание тех основных психологических условий, которые способствуют их развитию, а для преподавателя наиболее значимо – возможность его профессионального роста, профессиональный вклад преподавателя в обеспечение учебного процесса и подготовки квалифицированных специалистов, креативных и самостоятельных в своем творчестве.

V – духовный – это система экзистенциальных смыслов и смысложизненных ориентаций, жизненных позиций и морально-нравственных установок, духовных, высших ценностей личности в системе общечеловеческих гуманистических норм.

Мы считаем, что духовный компонент является центральным звеном, интегрирующим и определяющим качественный уровень развития всех других его компонентов. Таким образом, главным направлением программы и подготовки формирования личностно-профессиональной сущности является его духовная подготовка.

Предложенная схема-модель актуальна в динамике, в субъект-субъектном взаимодействии, в непрерывном процессе личностного и профессионального развития. Наша модель предложена на базе гуманистической концепции развития. Духовность нами понимается как системное качество, которое ставит принципиальные различия между профессионалом и специалистом. Если специалист характеризуется определенным уровнем владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с требованиями профессии, то профессионала прежде всего характеризуют гуманизм, нравственность, духовность, эмпатическое отношение к людям, подлинная свобода и любовь к профессии, сочетающаяся с ответственностью.

Список литературы

1. Берберян А. С. Психология высшего образования в контексте гуманизации: учебное пособие. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014.
2. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1.
3. Калужный А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М., 2004.
4. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.

5. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
6. Петрова Е. А. Имидж педагога. – М., 2003.
7. Райнс Д. Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности. – М., 1960.
8. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в профессиональной подготовке. – М., 1976.
9. Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология. – М.: ЮНИТИ, 2003.
10. Шепель В. М. Имиджология. Секреты личного обаяния. – М., 1997.
11. Rogers C. R. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.

ПРОСТРАНСТВО ДЕТСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Н. Е. Веракса

Московский городской педагогический университет
(Россия, Москва)

В статье приводится глубокое и подробное обоснование внесения в научный категориальный аппарат психологии развития нового понятия «пространство детской реализации», рассматривается его сущность, и определяются условия создания и наполнения этого пространства.

Ключевые слова: пространство детской реализации, зона ближайшего развития, высшие психические функции, репродуктивность культуры, самостоятельная активность ребенка, предметно-развивающая среда, взаимодействие взрослого и ребенка.

THE SPACE OF CHILD'S IMPLEMENTATION

Moscow City University
(Russia, Moscow)

The article provides a deep and detailed justification for the introduction of a new concept of “space of children's realization” into the scientific categorical apparatus of psychology, examines its essence and determines the conditions for the creation and filling of this space.

Keywords: space of children's realization, zone of the nearest development, higher mental functions, reproduction of culture, independent activity of the child, subject-developing environment, interaction of the adult and the child.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы ввести в систему научных категорий, связанных с проблемой обучения и развития, новое понятие «пространство детской реализации». Для этого нам нужно обратиться к творчеству Льва Семеновича Выготского. Но прежде рассмотрим один из распространенных взглядов на ребенка. Он состоит в том, что ребенок понимается как малоопытный субъект, который не может включиться в производственную деятельность взрослого сообщества, что вызывает необходимость наличия особого подготовительного к взрослой жизни периода или детства. Этот подход разделялся многими отечественными авторами. Так, Д. Б. Эльконин писал: «Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить владению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того, что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Появляется своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе» [7, с. 63]. На ограниченность ребенка указывал А. Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики – в языке, науке, нравственных нормах, творениях искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» [4, с. 376].

Сам факт того, что ребенок живет в культуре и не знаком с ней, говорит о необходимости ее освоения. Это подчеркивал А. Н. Леонтьев: «...главное для развития – это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» [4, с. 374].

При этом культура предстает в роли источника культурных или идеальных форм. По словам Д. Б. Эльконина, «ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития человеческой культуры, в котором он родился» [6, с. 32]. Важный момент заключается в том, что культурные формы уже существуют – они выступают как сложившиеся образцы, которым ребенок должен подражать. Процесс освоения образцов или идеальных форм определяет детское развитие.

Его анализу уделял большое внимание Л. С. Выготский. Он подчеркивал одну его противоречивую особенность: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [3, с. 87]. Для объяснения этого обстоятельства он ввел понятия первичной и конечной формы. Под первичной формой, скорее всего, он понимал генетически обусловленные начальные психические образования, которые лежат в основе взаимодействия ребенка с культурой и развиваются в ходе этого взаимодействия: «Мы видели, что ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т. е., скажем, в обла-

сти речи он произносит только отдельные слова. Ведь отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т. е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше приравнивать свою первоначальную форму этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит» [3, с. 90]. Под идеальной формой Л. С. Выготский понимал то психическое образование, которое, с одной стороны, должно появиться в конце развития, а с другой – уже существует в культуре и является культурным образцом: «Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития, ... конечной, или идеальной, формой – идеальной в том смысле, что является образцом того, что должно получиться в конце развития, или конечной – в смысле того, что должно в конце развития ребенка у него получиться» [3, с. 88].

Процесс развития Л. С. Выготский рассматривал как взаимодействие первичной и идеальной формы: «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т. е. что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития» [3, с. 88]. Под движущими силами развития он понимал несоответствие первичной и идеальной формы: «... движущие силы развития в этом несоответствии – это основные противоречия детского развития – идеальной и генетической (развивающейся формы)» [3, с. 244].

Л. С. Выготский уделял большое внимание анализу развития ребенка в дошкольном возрасте. В отличие от большинства психологов его времени, он рассматривал психическое развитие как процесс присвоения высших форм психики, которые удерживаются культурой и передаются ребенку в ходе его взаимодействия с взрослым. При этом дело не сводится к пассивной передаче знаний. Развитие понимается как непрерывный процесс самодвижения, возникновения новых свойств и качеств, которых не было на прежних ступенях.

Обучение и зона ближайшего развития

Понятно, что в связи с освоением идеальных форм возникает необходимость обучения. Идеальные формы составляют основу культуры. Однако сама идеальная форма непосредственно не открывается ребенку. Она осваивается с помощью ее носителя или посредника, в роли которого выступает взрослый. Л. С. Выготский рассматривал ситуацию, в которой носитель идеальной формы – взрослый – отсутствует. «Представим себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т. е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, ребенок развивается среди других детей, т. е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т. е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» [3, с. 91]. Аналогичный сюжет предлагал исследовать А. Н. Леонтьев: «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений» [4, с. 375]. Эти два примера убедительно раскрывают позицию авторов относительно роли взрослого в детском развитии. Она заключается в том, что достижения культуры (идеальные формы) осваиваются ребенком только с помощью взрослого, которому ребенок подражает. Фактически, взрослый выступает в роли высшего существа, знающего, что и как нужно делать ребенку.

В этом случае взрослый не только предъявляет идеальную форму, но и контролирует процесс взаимодействия первичной и идеальной формы. Этот контроль (контроль сверху) носит доминирующий характер в том смысле, что правильный результат заранее известен взрослому как носителю идеальной формы и у него есть основания направлять действия детей в заранее проложенное русло. Именно он отбирает культурные образцы, которые являются идеальными формами, показывает способы действия с ними и контролирует результаты их освоения.

Процесс взаимодействия первичной и идеальной формы происходит в особом образовательном пространстве, которое у Л. С. Выготского определяется как зона ближайшего развития. Фактически зона ближайшего развития представляет собой место, в котором происходит встреча первичной и идеальной формы. А сам процесс встречи первичной и идеальной формы предстает как особый вид образования, который ведет за собой развитие – развивающее обучение.

Зона ближайшего развития становится отчетливо видимой в том случае, если сравнивать индивидуальную самостоятельную активность ребенка и его активность, основанную на подражании взрослому. Л. С. Выготский отмечает, что результаты, которые ребенок достигает в умственном плане с помощью подражания, значительно выше результатов, основанных на самостоятельной активности. Таким образом, подражательному поведению ребенка в своей теории Л. С. Выготский отводит важную роль. Подражание он понимает не как бездумное механическое копирование, а как любую деятельность, выполняемую ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве с взрослым или другим ребенком. Он подчеркивает, что развитие всех свойств личности ребенка осуществляется в процессе сотрудничества с взрослым. Тем самым Л. С. Выготский создает фундамент для построения развивающего обучения, т. е. обучения, ориентированного на зону ближайшего развития.

Общая логика развития по Л. С. Выготскому [2] связана с превращением натуральных психических функций в высшие. Развитие высших психических функций обеспечивается в процессе овладения средствами

психической деятельности. Фактически у Л. С. Выготского представлены два типа средств: культурные образцы и знаки. Знак представляет собой орудие, направленное на организацию поведения человека. Поэтому в знаке выделяется две стороны – материальная оболочка и значение. Общий ход развития состоит в том, что в силу материальности знака имеется возможность (реализуемая взрослым) помещения его в поле взаимодействия ребенка и взрослого. В этом случае знак выступает как элемент этого поля и становится доступным для детского восприятия. Однако логика оперирования знаком отличается от естественной (натуральной) логики организации поля. Знак структурирует взаимодействие не по натуральным законам, а по законам культуры, что и позволяет в конечном итоге сделать психические функции ребенка произвольными и осознанными. Здесь проявляется диалектичность подхода Л. С. Выготского. Наиболее важным знаком является слово.

Он придавал культурным средствам решающее значение: «Очевидно, в объяснении природы психического процесса, приводящего к разрешению задачи, мы должны исходить из цели, но не можем ограничиться ею. Цель, как уже сказано, не есть объяснение процесса. Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность» [2, с. 126]. Как видно из приведенных рассуждений, средства оказываются существенным фактором, влияющим на характер протекания психического процесса.

Следуя логике подхода Л. С. Выготского, все психологические теории детского развития можно разделить на две группы: теории, рассматривающие процесс развития ребенка естественным образом, т. е. натуралистические теории, и теории, рассматривающие психическое развитие не только как социально обусловленный процесс, но и как процесс опосредствованного развития. В этом случае именно взрослый выступает как носитель средств развития, он организует социальную ситуацию. Таким образом, взрослый ведет за собой развитие, формой которого выступает обучение. Подход Л. С. Выготского оказывается принципиально выигрышным в сравнении с натуралистическими взглядами в образовательной практике. Сама идея развивающего обучения ставит взрослого в принципиально иную позицию: взрослый становится не сторонним наблюдателем и аналитиком детского развития, а организатором и разработчиком этого процесса.

В российской педагогике и психологии для дошкольников были разработаны разнообразные образовательные программы, так или иначе опирающиеся на идеи Л. С. Выготского. Наиболее значимыми стали положения о развивающем обучении и об опосредствованном характере развития высших психических функций. Развивающее обучение предполагает организацию детской активности в зоне ближайшего развития. Опираясь на положения Л. С. Выготского, А. П. Усова стала рассматривать подражание ребенка взрослому как активность в зоне ближайшего развития. Возникла модель проведения с дошкольниками специальных занятий, на которых педагог предъявлял детям культурный образец и показывал, как нужно действовать. А. П. Усова подчеркивала: «Образец нужен для развития мыслительной деятельности детей (образцы решения задач), для развития языка (образцы правильного звукопроизношения, грамматического построения, рассказывания, выразительности), для обучения рисованию, лепке конструированию, движению. Образец, как и пояснение в обучении, устанавливает новые связи, дает возможность отбрасывать все случайное, что является препятствием к правильному овладению знаниями и умениями. Пояснения, примеры, образцы имеют прогрессивное значение для развития детей...» [5, с. 35–36]. Дети подражали взрослому и осваивали образец. Впоследствии практически все программы по дошкольному образованию в России стали использовать эту форму организации детской активности. А. П. Усова отмечала, что образец как раз и выступает в роли средства, осваиваемого ребенком в сотрудничестве с взрослым. Тем самым было определено две группы средств: 1) средства, с помощью которых ребенок управляет своими действиями, т. е. различные виды знаков в классическом понимании; 2) идеальные формы или образцы, включая различные виды деятельности – культурный результат, к которому должен стремиться ребенок, подражая взрослому. Этот процесс, учитывая все, сказанное выше, со стороны культуры нельзя назвать творческим, поскольку его результат заведомо ею задан.

Репродуктивность культуры

В связи с этим возникает определенная опасность трактовки роли образования в детском развитии. Образцы можно рассматривать как готовые схемы, которые навязываются детскому сознанию и определяют содержание его будущих продуктов. Другими словами, само мышление ребенка приобретает репродуктивный характер. Основная критика этого подхода связана с опасением ограничений творческих возможностей детей их ориентацией на воспроизведение академических стандартов [14]. В любом случае ребенок, который растет в социуме, для того чтобы быть социализированным, должен знать основные правила данного социума. Фактически культурные образцы и выступают носителями таких правил. В этом смысле основу культуры составляют ситуации социального взаимодействия, которые нормированы, стандартны и стабилизируют это взаимодействие. Собственно говоря, культура и не может быть построена по-другому, поскольку социальное взаимодействие предполагает определенность и стабильность. В этом смысле культурные ситуации – это ситуации, которые повторяются много раз и являются репродуктивными. Более того, оказываясь в стандартной ситуации, подчиняясь принятым правилам, ребенок превращается в социальную единицу, индивидуальность которой оказывается невостребованной. Еще раз подчеркнем, что всякая социальная активность опирается на устойчивые формы договоренностей, т. е. нормированные ситуации, характеризующие взаимодействие участников социального процесса. Социальные функции общества рождают потребность в культурных нормах.

Набор задач и ситуаций стандартного характера задают возрастные параметры освоения ребенком культурных форм. Чем больше культурных норм ребенок осваивает, тем прочнее он «вживается» в культуру. Таким образом, дошкольное детство нагружается содержанием, предполагающим максимально возможное освоение культурных норм.

Рутинно-репродуктивный характер дошкольного учреждения подчеркнут в работе М. Аласуутари и А.-М. Маркстром: «Мы используем понятие социального порядка, когда говорим о системе правил в учреждении. Социальный порядок включает в себя четко обозначенные правила, принципы и нормы поведения и рутинные моменты. К последним относятся ежедневные практики, т. е. повторяющиеся события в жизни детей... рутинные моменты становятся предметом обсуждения в случае отклонения... Социальный порядок в учреждении всегда создается, но и является созидающим в отношении функционирования учреждения. <...> Дошкольное учреждение предполагает определенные характеристики в отношении всех субъектов взаимодействия – детей, педагогов и родителей. Соответственно, оно создает определенный тип ребенка и предполагает определенный вид нормальности ребенка» [9, р. 519–520].

Проведенный авторами анализ высказываний педагогов и родителей показывает, что репродуктивность является системной характеристикой дошкольной организации. Очевидно преобладание идеи зависимости ребенка от взрослых и подчинения ребенка взрослому. Требования, связанные с созданием условий для проявления автономии и независимости ребенка, которые выступают в качестве целей дошкольного образования, «... управляются и допускаются только в рамках установленного порядка, применяемого в дошкольном учреждении» [9, р. 530]. Аналогичный результат был получен в исследовании И. Эйнарсдоттир. Детям 5–6 лет давались фотокамеры для фиксации наиболее интересных, на их взгляд, событий в дошкольном учреждении, а затем проводилась беседа о роли педагогов в детском саду. Исследование показало, что наибольший интерес для детей представляют не взрослые, а сверстники и события, связанные с взаимодействием с ними. Дети отмечали важность помощи и поддержки со стороны педагогов, их роль наблюдателя, когда дети занимаются самостоятельной деятельностью. В то же время дети говорили о педагогах как тех, кто контролирует дошкольное учреждение и следит за соблюдением правил, нарушение которых вызывает у педагогов негативные эмоции. Автор отмечает: «Дети, которые участвовали в исследовании, имели представление о том, что педагоги наблюдали за ними часто с целью контроля или чтобы убедиться, что дети хорошо ладят» [12, с. 694]. Таким образом, традиция понимания культуры как системы идеальных форм, идущая от Платона, задает репродуктивный характер дошкольного образования с доминирующим контролем взрослого. Остается открытым вопрос, за счет чего возможно развитие творческой личности ребенка, если доминирует репродуктивность?

В своем исследовании Р. Ченг [11] на основании опроса педагогов дошкольного образования показала, что, хотя развитие креативности отмечается как безусловная ценность, на практике педагоги не имеют возможностей для ее реализации. В ситуации дефицита времени и плотного графика выполнения различных заданий с детьми, они выбирают стратегию подчинения детей указаниям взрослого, что делает невозможным проявление ребенком достаточной инициативы. Более того, некоторые педагоги, несмотря на реализуемые образовательные реформы, исходят из того, что успешное занятие – это занятие, проведенное до конца; занятие, на котором дети начинают много говорить, не будет эффективным.

Голос ребенка и пространство детской реализации

Здесь мы сталкиваемся с другой точкой зрения, в соответствии с которой ребенок по своим возможностям гораздо выше взрослого. В этом случае ребенок рассматривается как субъект образовательного процесса, т. е. сам определяет осваиваемое содержание и управляет временем. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, считают нежелательным вмешательство взрослого в процесс детской активности. Взрослый призван обеспечить богатство предметно-пространственной среды, чтобы максимально развернуть самостоятельную детскую активность, не навязывая ребенку готовых схем. Эта идея находит выражение в понятии «голос ребенка». Понимание ребенка как имеющего право на голос во многом основано на Конвенции о правах ребенка ООН. «Голос ребенка» направлен ортогонально процессам, организуемым взрослым. Однако многие педагоги видят свою задачу в том, чтобы комфортно для ребенка вписать его голос в схемы, предлагаемые взрослым, соответствующие культурным нормам и ожиданиям. Так, М. Аласуутари отмечает, что современный компетентный ребенок понимается как имеющий право на выражение своих взглядов и на вовлечение в обсуждения касающихся его вопросов. Однако, как показало проведенное исследование и наблюдение, педагоги нередко не уделяют должного внимания детским вопросам. «Хотя принципы финского обучения и развития в раннем детстве обусловлены идеей о компетентном ребенке, исследование показывает, что на микроуровне внедрение этой идеи – довольно сложный процесс. <...> Хотя можно увидеть доминирующий дискурс в образовании на макроуровне, слишком просто было бы предполагать, что он сам по себе станет доминирующим подходом в образовательной практике. ...Идея компетентного ребенка практикуется в отношениях между детьми, но социальные отношения между детьми и педагогами основываются на более традиционных дискурсах и отношениях с позиции власти» [8, с. 255]. Отчасти, как нам представляется, данная тенденция вызвана тем обстоятельством, что для педагогов остаются не вполне понятными задачи взаимодействия с «детскими голосами». Сходные данные получены в другом исследовании. В работе Дж. Сарганта и Дж. Гилетт-Сван был проведен массовый опрос учеников начальной школы, который показал, что дети не только осознают сложности в образовательном процессе, но и предлагают взрослым продуктивные варианты их решения. Как указывают авторы, «практика включения голоса ребенка возможна в окружении, где дети чувствуют свободу участия на уровне выбора. <...> Многие педагоги продолжают использовать стратегии, которые основаны на иерархическом поддержании контроля и власти» [15, с. 188].

Современное дошкольное образование развивается по линии усиления детоцентристского подхода, предполагающего поддержку детской инициативы. На вопрос о том, как реализуется на практике подход, сфокусированный на ребенке, достаточно популярным считается ответ о предоставлении ребенку выбора. Действительно, например, в практике дошкольного образования в США ежедневно ребенку неоднократно предоставляется возможность выбора. Однако «взрослые контролируют выборы, которые окружают ребенка...» [10, с. 121].

Тенденция к продвижению детоцентристского подхода в дошкольном образовании находит выражение в проблеме оценки качества образования [5]. Как известно, авторы определяют свою позицию на основе тех возможностей, которые создаются в среде дошкольного учреждения – вводится понятие предметно-развивающей среды. Следует подчеркнуть, что качество дошкольного образования оценивается не с позиции результатов, которые достигают дети, а с позиции среды, которую можно интерпретировать как систему возможностей, предоставляемую детям для их активности, с одной стороны, и характера педагогического взаимодействия взрослого и ребенка – с другой.

Остается открытым вопрос: какое отношение имеет предметная среда к зоне ближайшего развития? Если среда рассматривается как некоторая система возможностей, которая задается через материальные объекты, то она должна допускать различные способы своего употребления, задаваемые не только культурой, но и самим ребенком. Другими словами, ребенок на свое усмотрение использует и употребляет предлагаемые объекты. В этом есть своя логика с точки зрения организации творческого процесса. Она заключается в том, что любой объект имеет как стандартный способ употребления, который закреплен за ним в культуре, так и массу латентных свойств, допускающих нестандартные способы употребления. Отчасти поиск таких нестандартных свойств характеризует феномен креативности.

Действительно ли предметные богатства среды являются гарантией развития детского творчества? И какое отношение предметно-пространственная среда имеет к зоне ближайшего развития? Еще раз подчеркнем, что зона ближайшего развития представляет собой особое пространство освоения культурных образцов. Поэтому предметно-пространственная среда выступает как набор стандартов, но, кроме того, действие с ними по усмотрению ребенка без давления со стороны взрослого открывает новые возможности, т. е. позволяет детям идти по творческому пути. Характерно в этом отношении мнение некоторых авторов касательно позиции взрослого в отношении детской игры. Так, Э. Сингер полагает, что взрослый не должен вмешиваться в игру детей [16].

Здесь важно сделать одно пояснение. Всякое творчество – это процесс создания чего-либо нового, т. е. именно нового продукта. При этом ценность и значимость продукта будет определяться его востребованностью. Если продукт востребован, то и ребенок, его создавший, будет утверждаться в глазах окружающих и своих собственных, что важно для становления детской личности. Есть ли у ребенка шанс получить творческий продукт? И за счет каких возможностей этого можно достичь? Мы сталкиваемся с особой проблемой анализа понятия пространства возможностей и его соотношением с понятием зоны ближайшего развития.

Дело в том, что зона ближайшего развития задается взрослым, ребенок является ведомым, а сама ситуация, как отмечалось выше, является репродуктивной. В пространстве возможностей ребенок является инициатором. В нем голос ребенка отчетливо слышен. Но вот результат детского видения мира – получение творческого продукта – весьма ограничен арсеналом исполнительских навыков, которыми располагает ребенок, и уровнем развития регуляторных функций. За счет чего можно получить творческий продукт, т. е. то, чего нет в детском окружении? Либо за счет открытия новых свойств в известном объекте, либо за счет того, что в предметно-пространственную среду извне приносятся новые свойства. Мы полагаем, что сама предметно-пространственная среда не гарантирует наличие детской инициативы и ее реализации; скорее, ее гарантирует взрослый.

Мы выдвигаем новый термин «пространство детской реализации», противоположный понятию «зона ближайшего развития». Если в зоне ближайшего развития ребенок следует за взрослым, копируя его, то в пространстве реализации взрослый следует за ребенком, помогая в его активности. Если в зоне ближайшего развития продуктом является освоение уже известного образца, то в пространстве реализации создается новый продукт, не вписанный в культурные нормы. Если «зона ближайшего развития» обращена в прошлое, то «пространство детской реализации» – в будущее.

Пространство детской реализации не исчерпывается предметно-пространственной средой, а определяется результативностью детской активности, связанной с созданием нового продукта, автором которого выступает ребенок. Мы говорим о том, что пространство реализации – особая часть детства, которая обеспечивает реализацию ребенка в социальном пространстве, в системе социальных отношений. Важно отметить, что роль взрослого заключается не столько в том, чтобы создать наиболее разнообразную среду, сколько в том, чтобы обеспечить процесс реализации ребенком собственных замыслов, переживаний и собственного голоса. Дело не в том, что голос должен быть услышан, а в том, чтобы он был направлен на реализацию и получил оформление в продукте. В этом случае дошкольное учреждение с относительно небогатой средой при обеспечении пространства реализации может быть с образовательной точки зрения более эффективным, чем детский сад с богатой средой.

Заключение

В связи с вышесказанным перед дошкольным образованием встают совсем иные задачи. Педагоги должны учитывать, что ребенок – существо культуры, которое осваивает культурные нормы, адекватные социуму. Но если ограничиться только этим, то это пространство оказывается отчужденным от интересов ребенка. Поэтому вторая задача, которая стоит перед педагогом – обеспечить детскую реализацию за счет создания нового пространства, в котором ребенок порождает новые продукты, а взрослый поддерживает его в этом.

Эти же задачи стоят и в семейном воспитании. Задача семьи – обеспечить возможность развертывания пространства детской реализации, где ребенок мог бы воплотить свои идеи. Участие детей в обсуждении семейных проблем с правом голоса повышает их уровень морального сознания, что говорит о важности пространства реализации (см. [17]). В качестве одного из вариантов построения пространства детской реализации выступает проектная деятельность дошкольников [1].

Имеющиеся на этот счет данные позволяют говорить о развертывании пространства детской реализации, начиная с раннего возраста. В качестве продуктов могут выступать идеи, предложенные ребенком для общего обсуждения, и детские произведения, воплощающие замысел ребенка и выполненные самостоятельно или с помощью взрослого.

Введение понятия «пространство детской реализации» требует другого типа общения и взаимодействия взрослого и ребенка. В этом случае для развития пространства реализации взрослый должен вслушиваться в голос ребенка, чтобы понять детский замысел и помочь ребенку не только его реализовать, но и создать условия, направленные на поддержку его востребованности. С построением пространства реализации, на наш взгляд, связан поиск новых образовательных практик, таких как партиципация [13].

Таким образом, мы можем сказать, что развитие ребенка характеризуется не столько наличием предметно-развивающей среды, сколько возможностью пребывания в двух пространствах.

Список литературы

1. Веракса Н. Е. Проектная деятельность в детском саду / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 64 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. – 303 с.
4. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.
5. Усова А. П. Обучение в детском саду... – М., 1970.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Эльконин Д. Б. Психологии игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
8. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // *Childhood*. – 2014. – No 21. – P. 242–259.
9. Alasuutari M. The Making of the Ordinary Child in Preschool / M. Alasuutari, A.-M. Markstrom // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2011. – No 5. – P. 517–535.
10. Canella G. S. Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. – New York: Peter Lang, 1997.
11. Cheung P. R. H. Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2017. – No 1. – P. 73–86.
12. Einarsdottir J. Children's perspectives on the role of preschool teachers // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2014. – No 5. – P. 679–697.
13. Formosinho J. Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams / J. Formosinho, I. Figueiredo // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2014. – No 3. – P. 397–411.
14. Miller E. Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school / E. Miller, J. Almon. – College Park: Alliance for Childhood, 2009.
15. Sargeant J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision / J. Sargeant, J. Gillett-Swan // *European Educational Research Journal*. – 2015. – No 14(2). – P. 177–191.
16. Singer E. Play and playfulness in early childhood education and care // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2015. – No 8(2). – P. 27–35.
17. Walker L. J. Family Interactions and the Development of Moral Reasoning / L. J. Walker, J. H. Taylor // *Child Development*. – 1991. – No 62. – P. 264–283.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В КУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ: ПРИВЛЕКАЕМ ДЕТЕЙ К УЧАСТИЮ В ИССЛЕДОВАНИИ

Б. К. Настази

Тулейнский университет
(США, Луизиана, Новый Орлеан)

Автор статьи ставит своей целью представить концептуальную и методологическую структуру проведения исследований по вопросу психологического благополучия ребенка, которая: а) обеспечивает и защищает их право голоса; б) обращается к культурным и контекстуальным аспектам как к факторам, влияющим на концептуальное понимание психологического благополучия; в) предлагает сопровождение кросскультурных исследований в культурном и контекстуальном ключе. В статье представлены описания исследований, проведенных психологами в разных странах. В заключение даются рекомендации для профессионального совершенствования тех исследователей, которые заинтересованы в изучении прав детей с их включенностью в данный аспект деятельности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, культура и контекст, кросскультурное исследование, исследование по правам ребенка.

CULTURAL RESEARCH ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: ENSURING CHILD PARTICIPATION

B. K. Nastasi
Tulane University
(USA, Louisiana, New Orleans)

The purpose of this paper is to present a conceptual and methodological framework for conducting research on children's psychological well-being that (a) promotes and protects their rights to participation by honoring their voices, (b) addresses culture and context as factors influencing conceptual understanding of psychological well-being, and (c) facilitates culturally and contextually sensitive cross-cultural research. Examples from research conducted with colleagues in multiple countries are presented. The paper concludes with recommendations for the professional development of researchers interested in rights-respecting research for and with children.

Keywords: psychological well-being, culture and context, cross-cultural research, rights-respecting research.

How do we best examine the psychological well-being of children across cultural boundaries within and between countries? How do we develop a universal understanding of child well-being, while honoring diverse developmental levels, cultures, and contexts? What models of psychological well-being best represent children across the globe? These questions have guided my thinking and inquiry over the past two decades.

As researchers, we continually search for the *one* (universal) definition and/or intervention that can apply to all children everywhere. In recent years, researchers have been challenged to reframe their questions, in recognition of the potential variation of definitions, needs, and solutions to fostering child well-being – influenced by culture and context; and more importantly, in recognition of the limitations of the extant body of knowledge generated through research conducted in North America and Western Europe (Arnett, 2008; Sue, 1999), most frequently with White majority populations. Sue warns us that “psychological principles or theories cannot be generalized from one population to another... [instead] generality is a phenomenon that should be empirically tested” (p. 1074). Arnett criticizes US psychological researchers for their focus on studying only 5 % of the world's population, neglecting the other 95 %. This is particularly troubling because “Americans are the largest producers of psychological research” (Sue, p. 1072), and yet “our modus operandi is to assume that the work is universally applicable” (p. 173). Furthermore, theories that guide research with children and adolescents are often developed with adult populations and generalized to children, again with the assumption of generality and ignoring developmental differences in capacities and experiences. For example, Borja, Nastasi, and Sarkar (2017) question the validity of existing social support typologies that are based in adult theory and research with European-descent Americans. Moreover, much of the research on child well-being reflects adult perspectives about child functioning and / or child responses to structured questionnaires developed by adult researchers (Nastasi, 2014). In the context of the UN Convention on the Rights of the Child (hereafter referred to as Convention; UN, 1989), the promotion and protection of child well-being necessitates the inclusion of child voice and participation (Arts. 12 & 13) in what Alderson (2012) refers to as *rights-respecting* research with children.

The purpose of this paper is to present a conceptual and methodological framework for conducting research on children's psychological well-being that (a) promotes and protects their rights to participation by honoring their voices, (b) addresses culture and context as factors influencing conceptual understanding of psychological well-being, and (c) facilitates culturally and contextually sensitive cross-cultural research. Examples from research conducted with colleagues in multiple countries will be presented. The paper concludes with recommendations for professional development of researchers interested in rights-respecting research for and with children.

Rights-Respecting Research on Child Well-Being Across Cultures: Conceptual and Methodological Framework

The foundational framework for rights-respecting cross-cultural research reflects an integration of theories and methods from psychology, anthropology, and international development. The proposed model integrates the following: *conceptually*, (a) developmental-ecological systems theory (EST; Bronfenbrenner, 1989, 1999), (b) social constructivist perspectives from psychology (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) and anthropology (Bibeau & Corin, 1995; Geertz, 1992/1968), and (c) cultural construction of illness and health from medical anthropology (Kleinman & Benson, 2006; Kleinman, Eisenberg, & Good, 1978); and *methodologically*, (d) participatory action research (Greenwood, Whyte, & Harkavy, 1993), (e) ethnography (Schensul & Schensul, 1992; Schensul & LeCompte, 2016), and (f) mixed methods research (Tashakkori & Teddlie, 2010). In this section, the conceptual and methodological foundations for rights-respecting research on children's psychological well-being are described.

Conceptual Foundations

Consistent with current models for professional psychology (e.g., Kazak et al., 2010; Melchert, 2007), the framework for study of child well-being integrates biological, psychological, social, cultural, and developmental factors. This integration requires consideration of theories from psychology (Bronfenbrenner, 1989, 1999; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) anthropology (Bibeau & Corin, 1995; Geertz, 1992/1968) and public health (Kleinman & Benson, 2006; Kleinman et al., 1978).

Bronfenbrenner's ecological-developmental systems theory (EST) provides the structural basis for rights-respecting cross-cultural research on child well-being. As depicted in Figure 1, the child functions and develops within a complex and dynamic network of interacting systems that change over time. Using EST to frame our understanding of child well-being necessitates attention to the child (e.g., biological, psychological), the contextual (e.g., social, cultural) factors, and their interaction. Bronfenbrenner (1999) contends that this dynamic and synergistic child-ecology relation-

ship is critical to both human development and cultural transmission. To understand both the child and the culture (and other macrosystemic factors) necessitates that researchers study both individual and collective interpretations of the individual-ecology interaction. To accomplish this, we turn to social constructivist (e.g., Vygotsky, 1978; Geertz, 1992/1968) and cultural construction perspectives (e.g., Kleinman & Benson, 2006; Kleinman et al., 1978).

“Culture [is] a dynamic system of meanings, knowledge, and actions that provides actors collectively, interpersonally, and individually with community-legitimized strategies to construct, reflect upon, and reconstruct their world and experience, and guide behavior” (Nastasi et al., 2015, p. 96).

The process of constructing systems of meaning, knowledge, and actions (what anthropologists refer to as *culture*; Bibeau & Corin 1995; Geertz 1992; see also inset) is dependent on the interaction of individuals with the environment/ecology. The shared meanings, knowledge, and normative actions/behavior that constitute culture develop through a process of *(co-)/social-construction*, whereby individuals engage in dialogue and negotiate shared understandings. This outcome of the constructive process can occur at individual (change in one’s thinking), dyadic (shared meaning between two individuals) or collective (shared group or community norms) levels. Furthermore, “culture is reflected in the *shared* meanings of a collective, whereas *variations* in cultural responses occur based on individual interpretations or narratives of its members” (Nastasi et al., 2015, p. 96). Thus, the cross-cultural study of children’s psychological well-being requires methodology that captures both *shared meanings* within and across different cultural groups and *individual variations* within those cultural groups.

Methodological Foundations

As described in the previous section, the cross-cultural study of child well-being requires a conceptual framework that embodies the complexity of the child’s ecology, including culture and context; and methodology that captures this complexity. Furthermore, engaging in rights-respecting research necessitates methodology that portrays the complexity of culture and context while promoting and protecting the child’s right to participation. The integration of several research traditions facilitates the co-constructive process necessary to depict shared and individual meanings within a cultural context, while promoting and protecting the child’s right to have a voice; these are participatory action research (Greenwood et al., 1993), ethnography (Schensul & Schensul, 1992; Schensul & LeCompte, 2016), and mixed methods research (Tashakkori & Teddlie, 2010). *Participatory action research* requires involvement of stakeholders (or research participants) in the research process, ideally in deciding the research purpose, designing and executing the study, and interpreting the findings (and subsequently making decisions about actions that follow from the data). *Ethnography* is focused on the study of culture—the shared meanings and potential variations across individuals and contexts; using ethnographic research to inform action is consistent with participatory action research. *Mixed methods research* involves the integration of qualitative and quantitative methods to (a) capture normative and idiopathic perspectives, (b) represent etic (researcher) and emic (participant) perspectives, (c) explore phenomena in-depth, (d) situate experiences within culture and context, and (e) depict the complexity of phenomena within an ecological perspective.

With colleagues, I have applied the integration of participatory action research, ethnography, and mixed methods designs to the study of psychological well-being and subsequent development and evaluation of programming to promote well-being, using the *Participatory Culture-Specific Intervention Model (PCSIM)* (Figure 2; Nastasi et al., 1998). (For more in-depth discussion, see Nastasi & Hitchcock, 2016; Nastasi, Moore & Varjas, 2004; for examples of application, see Bell, Summerville, Nastasi, MacFetters & Earnshaw, 2015; Nastasi, Hitchcock, Varjas et al., 2010; Varjas et al., 2006). As depicted in Figure 2, the PCSIM initially involves framing one’s etic perspective informed by existing research, practice, and policy; developing partnerships with key stakeholders; and learning the culture through ethnography. With partners, researchers identify the research purpose and engage in formative (mixed methods) research to inform a culture-specific framework (theory, model) that then guides subsequent interventions, which are monitored and evaluated through mixed methods research. The goal of PCSIM is to develop sustainable and adaptable interventions that meet cultural, contextual, and individual needs.

Participatory and ethnographic research require the involvement of key stakeholders as a source of information (data). Stakeholders who inform research and action are most typically adults even when the targets/recipients of subsequent data-based decisions and actions are children. Moreover, the most common methods for gathering child perspectives in psychology are structured questionnaires/surveys, usually developed by adult researchers (see Nastasi, 2014). These methods preclude the representation of child voices that are critical in rights-respecting research (Alderson, 2012).

Child Rights-Respecting Research

Engaging in child rights-respecting research requires attention to the UN Convention on the Rights of the Child (1989), particularly Articles 12 and 13 (see inset) which call for respect of children’s views (“voices”) and their active participation in decisions that affect them (Art. 12) and providing alternative methods of expression to meet the needs of the child (Art. 13).

UN Convention on the Rights of the Child Articles 12 & 13

Article 12 (Respect for the views of the child): When adults are making decisions that affect children, children have the right to say what they think should happen and have their opinions taken into account.

Article 13 (Freedom of expression): Children have the right to get and share information, as long as the information is not damaging to them or others. In exercising the right to freedom of expression, children have the responsibility to also respect the rights, freedoms and reputations of others. The freedom of expression includes the right to share information in any way they choose, including by talking, drawing or writing.

(UNICEF, 2011)

Promoting and protecting rights to participation and freedom of expression requires rethinking and revising our approaches to research on children’s well-being. As illustrated in subsequent sections of this paper, research methods for eliciting child voices are available. However, honoring children’s voices requires examining, and possibly refram-

ing, our beliefs about children's competence, as *knowers* (with capacity for knowing), *teachers* (for peers and adults), and *agents* capable of acting on behalf of themselves and their peers (Bromstrom, 2012; Keat, Strickland, & Marinak, 2009; Murriss, 2013; Nastasi, 2014). Furthermore, to engage in child-rights respecting research requires that we, as researchers, value children's perspective and provide appropriate opportunities for them to exercise freedom of expression (Bromstrom; Nastasi). Citing Australia's National Health and Research Council's ethical principles, Mortari and Hartcourt (2012) propose the following to ensure rights-respecting research:

(1) The research must be important for the health and well-being of children; (2) the participation of children is indispensable because when the information is filtered by others it is not reliable; (3) the methods of inquiry must be suitable/right for children; and (4) the inquiry must be developed to guarantee the physical, emotional and psychological safety (Mortari & Hartcourt, p. 235).

In a review of research on child well-being in the fields of psychology and other social sciences, education, and international development, Nastasi (2014) identified research methods for capturing children's voices that used a range of modalities of expression, including oral (qualitative interviews), written (stories, diaries, written responses to questions), visual or graphic (photography, drawing), and multi-modal strategies (role play, illustrated story, child-led tour with participant observation, photo-narration). These data collection methods, used in the context of qualitative, participatory, and mixed methods research designs, provided developmentally and culturally adaptable alternatives to structured questionnaires that are the common choice for psychological research. The next section illustrates the application of these methods within my own program of research.

Applying Rights-Respecting Research to the Study of Child Well-Being: Global and Local Examples

My research over the past two decades has been devoted to understanding child psychological well-being in ways that honor culture, context, and developmental level. This work began in a local context (specific communities in Sri Lanka, in collaboration with local colleagues), then extended to the global context in collaboration with colleagues from 12 countries, and subsequently applied to a local context in the United States (New Orleans; my home community). The work was informed by the conceptual and methodological foundations describe in the previous section, using the PCSIM to ensure participation of local stakeholders and attention to variations in culture and context in generating and applying findings.

Conceptualizing Psychological Well-Being

The initial conceptual model that guided the study of children's psychological well-being (PWB) was informed by existing theory and research (Nastasi et al., 1998). Drawing on extant research and theory (cf. first phase of PCSIM, Figure 2), we proposed that individual and collective well-being were influenced by the interaction of individual-personal and cultural-ecological factors, consistent with the developmental-ecological foundations described in the previous section. The factors for the respective domains included the following (see Figure 3). *Individual-personal domain* included three factors: (a) culturally valued competencies (e.g., intellectual, academic, interpersonal, intrapersonal, artistic, athletic); (b) personal resources (e.g., coping, problem solving, relationship skills, self-efficacy); and (c) personal vulnerabilities (e.g., disability, personal history, family history). *Cultural-ecological domain* included five factors: (a) cultural norms (e.g., those that influence gender roles and child-child or child-adult relationships); (b) social-cultural stressors (e.g., family or community violence, bullying, poverty, discrimination); (c) social-cultural resources (informal and formal social supports such as family, peers, school staff, religious community, mental health agencies); (d) socialization agents (e.g., parents, teachers, peers, media, religious clergy); and (e) socialization practices (e.g., education, modeling, discipline). Our study of psychological well-being has subsequently focused on understanding the meaning of these domains and their respective factors from the perspective of stakeholders across multiple developmental levels, contexts, and cultures.

Methodology

Our research methodology has involved the use of participatory, ethnographic, and mixed methods within the PCSIM process. Specifically, we have used ethnographic research in the early phases of PCSIM to learn the culture, facilitate relationship building with partners, and garnering agreement about the purpose of data collection related to promoting psychological well-being. The general PWB model (described in the previous section and depicted in Figure 3), framed our global research program in agreement with research partners. For local research projects, we employed the full PWB model for guiding research, but subsequently negotiated specific objectives related to PWB with the local stakeholders (e.g., stress and coping, student behavioral problems). Furthermore, we were committed to a full understanding of local culture and context from the perspective of multiple stakeholders, including children, parents/caregivers, teachers, school/agency administrators, and community members; and using multiple methods (interviews, observations, artifacts, archival data, surveys). For the purposes of this paper, the focus is restricted to data collection that reflected child voices: focus group interviews, ecomaps (drawings) with written or oral narratives, and small-group activities. These methods were designed to facilitate child participation in modes of expression that were developmentally, culturally and contextually relevant. Although primarily qualitative, the data generated from these methods permitted some quantitative analyses. In the next section, the application of these methods is illustrated in global and local studies.

Global Application: Cross-Cultural Study

In 2006, school and educational psychologists convened at the annual International School Psychology Association (ISPA) annual conference to develop a research project that could span several countries (Nastasi & Borja, 2016b). Although the interest was in understanding child mental health cross-culturally, the decisions about purpose, constructs and methods evolved from the group's consideration of several questions:

How do we study children's mental health across multiple countries given potential variations in worldviews and meaning across cultures and languages? Moreover, how do we engage in research without imposing "Western" definitions of mental health such as those generated in the USA? How do we avoid the use of the term "mental health" given

potential negative connotations (and stigma) through association with the term “mental illness?” (Nastasi & Borja, 2016b, p. 1).

The outcome of deliberations was initiation of the Promoting Psychological Well-Being Globally Project (PPW-BG), with the goal of understanding the common (“universal”) and unique (“culture- and context-specific”) perspectives about children’s PWB. Some key decisions that influenced methodology included (a) using the term “psychological well-being” as the major construct; (b) adopting an ecological perspective, consistent with Bronfenbrenner’s EST (1989, 1999; see Figure 1); (c) employing qualitative research methods to capture cultural, contextual and developmental variations in definitions of PWB; (d) using data collection methods that could provide a standard protocol yet be adapted to local populations (cultures, languages, developmental levels); and (e) ensuring child participation to capture their perspectives and experiences (Nastasi & Borja, 2016b).

Methods. The existing conceptual model of PWB (Nastasi et al, 1998; depicted in Figure 3) was used to guide decisions about data collection and analysis. The research partners employed a standard set of procedures for recruitment and data collection (see Nastasi & Borja, 2016c). School and educational psychologists from 14 sites in 12 countries conducted data collection in their respective sites and were responsible for translation of materials to local languages and translation of data back to English for cross-site analysis. The 12 countries represented included: Brazil, Estonia, Greece, India, Italy, Mexico, Romania, Russia, Sri Lanka, Tanzania, and USA (3 different sites in the US were included to represent different ethnic groups). The primary data collection methods for capturing *child voices* were focus groups and ecomaps.

Focus groups were conducted with small groups of children within a limited developmental range (e.g., ages 8–10) and, in some instances, same gender (all male, all female). The *focus group* protocol included a set of general questions (each with specific probes for details) designed to capture child perspectives and experiences related to the individual and cultural factors in the PWB model (see Nastasi & Borja, 2016c).

The *ecomaps* were administered in the context of small groups, through constructed individually. Children were instructed to draw their social network which included themselves and important people in their lives. The open-ended nature of the task permitted individual variations in composition of the networks (e.g., including family members, peers, classmates, teachers, neighbors). Children were then instructed to label the depicted relationships (e.g., child with parent, child with peer) as supportive (generating feelings such as comfort, happiness), stressful (generating feelings such as distress, anger, fear), or both supportive and stressful. Children were then asked to individually generate stories (orally or in writing) about a stressor and a supportive relationship. Ecomaps are a mixed method research tool that yields quantitative data about social network size, composition, and balance of stress and support; and qualitative data about culturally valued competencies, stressors and supports, and reactions (emotional, cognitive, behavioral) to stress and support (Nastasi, Borja, & Summerville, 2018).

Both focus group and ecomap data were analyzed to identify themes related to the key factors depicted in the PWB conceptual model (Figure 3); for example, culturally valued competencies, social-cultural stressors, personal and social-cultural resources, socialization agents and practices, cultural norms. Findings were reported separately by site (see site-specific chapters in Nastasi & Borja, 2016a) and, to detect common and unique patterns, across sites.

What we learned. Cross-site analyses yielded data about common and unique constructions of PWB (see Borja, 2015; Borja, Nastasi, Adelson, & Siddiqui, 2016; Borja et al., 2017; Nastasi et al., 2018). For example, both focus groups and ecomaps revealed relationships as a primary source of social support (e.g., for responding to stress or adversity) across sites and developmental levels. Although most relationships (especially close relationships such as family, peers, teachers) were supportive, children identified stressors outside of close relationships from community members, school administrators and others they depicted as posing threats to their safety. They also identified the natural environment (e.g., climate related factors) as a potential source of stress. Stressors in relationships were described as threatening actions such as aggression, evaluations (especially critique) by others, and moods of others. Though less often cited, children also identified internal sources of stress such as failure, negative emotions, and physical illness or injury. In addition to relationship/interpersonal supports, children identified three other major categories of support: degree of autonomy, achievement of competencies, and recreation or leisure activities. The research by Borja (Borja, 2015; Borja et al., 2016) exemplified the value of child voices for informing psychological theory; that is, findings suggested a typology of support based in the child’s sense of agency not evident in extant theoretical models.

Local Applications: Research to Inform Practice

Local application of child rights-respecting research on psychological well-being is particularly critical for research and development related to promoting well-being. My own work in Sri Lanka and New Orleans has been focused on promoting PWB through developmentally, culturally, and contextually relevant programs, designed in partnership with local stakeholders. In each location, the process depicted in PCSIM guided the study of individual and cultural factors from the perspective of child and adult stakeholders. Using a developmental-ecological framework (Figure 1), we centered on children (students) within schools with attention to the multiple levels of the ecological system. For example, in examining social-cultural stressors and resources, we were interested in those present within the classroom, school, community, family, peer group and society, both currently and historically. Thus, our work required creating a broad ethnographic picture of children’s ecologies through participant observations, interviews, and documentation or collection of artifacts (e.g., artwork and signs posted in schools) and archives (e.g., school records). This broader study of the ecology provided the frame for situating the information we gathered from stakeholders (e.g., students, teachers, administrators, community members, community agency staff, parents). In this way, we were able to create local models to inform the design, implementation, and evaluation of programming related to PWB. The specific goals, content, and strategies for programming were informed by the findings from this formative research phase in collaboration with stakeholders; and subsequently adapted based on evaluation research during implementation. The following illustrations depict the role of child voices in informing research and action.

Sri Lanka

The research and development work in Sri Lanka spanned 20 years, beginning in 1990s, in collaboration with a local researcher and teacher educator (Professor Asoka Jayasena; see Nastasi et al., 1998; Nastasi & Hitchcock, 2016). Our interest was in developing school-based programming to facilitate children's mental health (psychological well-being). Recognizing the limited knowledge base within the country and my limited understanding of the culture, we embarked on a study of child psychological well-being from the perspective of children, teachers, and school administrators.

Methods. The methods of data collection included focus groups with adults and children guided by questions focused on the domains and respective factors depicted in our conceptual model of PWB (Figure 3), participant observation in schools and communities, collection of relevant documents (e.g., educational policies; national and local statistics) and artifacts (messages displayed on school walls; media messages about mental health), and interviews with key informants (e.g., school administrators, provincial ministers of education, medical and mental health professionals). The primary sources of child voices were (a) 33 focus groups with students (grades 7 to 12) from 18 schools in the Central Province (formative research); and (b) ecomaps and narratives (graphic, written, oral) depicting real-life stressors, supports, and coping in the context of an 18-session intervention conducted with 120 students in one school (evaluation research) (see Nastasi et al., 2010; Nastasi & Hitchcock, 2016). A later phase of our work focused on adaptation of the intervention to address long-term post-tsunami well-being of students in grades 5 to 9 in a school in the Southern Province (Nastasi, Jayasena, Summerville, & Borja, 2011). Ecomaps and narratives created by students during the 10-session intervention yielded data about tsunami and non-tsunami stressors, and children's capacities for coping with these stressors individually and collectively.

What we learned. To illustrate the power of child voices, we provide examples of lessons we learned that informed both subsequent action and research. In our initial work (1990s), as we were piloting intervention strategies, we quickly realized that methods common in the United States (e.g., activities focusing inwardly on the "self") were not relevant to the students in Sri Lanka (Nastasi et al., 2010). Indeed, even teachers were confused by attempts to talk about or depict the *self*. Sri Lanka children instead were focused on the *self in relationship* to other people, consistent with a collectivist culture. What we discovered is that children easily expressed themselves using the ecomap drawings and related descriptions of and narratives about stressful and supportive experiences. The ecomap drawing provided a stimulus for talking (or writing or drawing or role playing) about their experiences and provided an important window into the perspectives and experiences of these students. In the context of the interventions, for example, we asked students to identify a common stressor from their individual ecomaps (e.g., peer conflict; family violence) and create stories (based on collective or hypothetical experiences) about the stressor and alternative solutions for coping, and subsequently present their stories to classmates using their preferred mode of expression. Students presented stories through writing, recitation (reading aloud), drawing, role play, or some combination. For example, one child might draw the story while another wrote the narrative and others presented the story through a role play. The freedom to choose mode of expression provided opportunities for different members within a group to capitalize on their preferred mode and contribute in a meaningful way. The data provided by students' intervention products also enhanced our understanding of developmentally, culturally and contextually relevant stressors, supports, related problems, and coping strategies. These experiences reinforced for us, as researchers and interventions, the importance of promoting child voice and providing multiple modes for expressing children's voices.

The post-tsunami intervention, conducted 15 to 18 months after the December 2004 Tsunami, provided another unique opportunity to learn from children's voices (Nastasi et al., 2011). We structured the intervention so that the students (grades 5 to 9) were able to choose the stressful experiences they wanted to consider and provided opportunities to talk about experiences directly related to tsunami and current non-tsunami stressors (these latter stressors proved to coincide with developmentally relevant stressors we found in previous work with the general population in Sri Lanka, Nastasi et al., 2010). We found that some activities were more likely to elicit discussion of tsunami experiences, for example, (a) sessions that focused on developing feelings vocabulary (elicited discussion of tsunami in relationship to *fear*, (b) sessions that asked students to identify environmental stressors such as climate (elicited discussion of tsunami impact and experiences), and (c) sessions focused on family stressors (elicited discussion of family loss). In contrast, sessions focused on peer group and school were more likely to elicit discussion about interpersonal stressors, consistent with our general findings in cross-cultural work (e.g., Borja et al., 2017). The students focus on developmentally relevant stressors in the context of peer group and school was not surprising as the community attempted to re-convene schooling as quickly as possible to transition children back to normal routines and the social network of teachers and peers (see Nastasi et al., 2011).

New Orleans

Since 2009, our local research team (including doctoral and bachelors level students from Tulane University) has engaged in participatory action research with several local schools (see Bell et al., 2014; Bell et al., 2016; Bell, Larrazolo, & Nastasi, 2017). When we started, schools were in early stages of development following 2005 Hurricane Katrina, with primary attention given to curriculum and instruction and students' academic performance. Consequently, resources and programming related to mental health and psychological well-being (social, emotional, behavioral domains) were minimal or non-existent. Using PCSIM, we partnered with administrators, support staff (when available; counselors, school psychologists, social workers, behavioral interventionists), teachers, and parents to promote development and evaluation of comprehensive school-based mental health programming. The use of PCSIM enabled tailoring of program development to unique cultural and contextual needs of each school, and continuous monitoring and adaptation as changes occurred in identified needs, school staffing, and priorities. The subsections that follow focus on the methods for formative data collection to facilitate program design (and subsequently for monitoring, adaptation, and

evaluation) and lessons we learned from this process. A full articulation of relationships in two of the schools can be found in publications by the team (see Bell et al., 2014; Bell et al., 2016; Bell et al., 2017).

Methods. To facilitate learning about the culture and context and, subsequently, gathering data related to goal setting, we employed ethnographic mixed methods. We engaged in participant observation, key informant interviews (e.g., key administrators, parents, staff), focus group (teachers, parents, students) and individual (support staff, administrators) interviews, accessing school record data (e.g., about behavioral infractions) and examining school policy. The specific focus of data collection was negotiated with the school stakeholders based on identified needs and educational priorities. For example, focus group interviews could address general or specific psychological well-being needs (Bell et al., 2014; Bell et al., 2016; Bell et al., 2017). The targeted needs could also change over time, for example, progressing from comprehensive programming and universal mental health screening to more specific focus on behavioral problems and related interventions. Noteworthy throughout the process in each setting was attention to different voices, including those of students.

In one school, we conducted focus groups and ecomaps with students in Grades Kindergarten to 2 (Bell et al., 2014; Bell et al., 2016). This required a modification of our standard protocols used previously with older students, structuring the ecomap into multiple steps and across multiple sessions, and simplifying instructions and questions to meet developmental (cognitive, language, behavioral) needs.

The focus group and ecomaps provided the children's perspective on culturally valued competencies, stressors and supports and related reactions (Bell et al., 2016). For example, across the three grade levels (K-2; typically ages 5–7), students agreed on the following culturally valued competences: following classroom rules, earning positive (and avoiding negative) consequences for behavior, respecting and helping others (classmates, peers), obeying adults, and inhibiting aggression. The stressors identified at all three grade levels included aggression (peer, domestic), harsh punishment (e.g., corporal punishment such as “whoopings”, p. 285), and perceived “meanness” from adults (p. 279). By grade 1, students identified neighborhood crime and violence as a stressor. Furthermore, students described both adaptive and non-adaptive reactions to stressors, including seeking help, using self-calming techniques, avoidance, and aggression. The aggressive behaviors included fighting, “kicking chairs”, “punching the wall”, and name calling (p. 282); these behaviors typically also resulted in negative consequences in the classroom and potential referral to the behavioral interventionist. This finding was critical in our follow-up discussions with teachers and administrators, as it provided insights into the reasons for “misbehavior” and raised questions about how to best respond given the potential underlying stress.

In the 2nd school, data collection with students focused on anger regulation, which was identified as a primary concern by school stakeholders (Bell et al., 2017). The researchers then conducted focus groups with students in grades K through 7, identified by teachers as representing the range of emotional regulation skills (poor to excellent anger regulation). Analysis of focus group data yielded information about contextual triggers and risk and protective factors across the children's ecology (e.g., school, home, peer group). The findings reflected the perspectives and experiences of students and provided important insights for subsequent program planning.

Our experiences in the local schools confirmed for us the importance of including child voices along with those of teachers, parents, and other adults. Moreover, the representation of child voices to the decision makers (e.g., school administrators) was critical to facilitating changes in practice and policies to better support child well-being. To further the representation of child voice, Bell et al. (2017) included a student representative (7th grader) on the school's decision making (action) team. The inclusion of students on such teams, especially at the elementary level, is uncommon and thus requires negotiation with the adult stakeholders as well as preparation of the student for effective participation. These efforts illustrate the potential role of school psychologists (as consultants and/or researchers) in advocating for child participation rights.

Conclusion

This paper began with consideration of the following questions that subsequently guided research over the past two decades: *How do we best examine the psychological well-being of children across cultural boundaries within and between countries? How do we develop a universal understanding of child well-being, while honoring diverse developmental levels, cultures, and contexts? What models of psychological well-being best represent children across the globe?* The conceptual and methodological foundations presented herein can help to frame future cross-cultural and rights-respecting research focused on child well-being as we seek answers to these questions about both global and local levels.

A critical closing question concerns the professional development of researchers: *What competencies are necessary for engaging in child rights-respecting cross-cultural research?* Nastasi (2017) proposed a redefinition of cultural competence models for engaging in global and local research and development using a co-construction process as described herein. The model integrates:

(a) the concept of *intercultural competence* (Friedman & Berthoin Antal, 2005; Nastasi, Schensul, et al., 2015) characterized by negotiation of perspectives; (b) *culturally sensitive research methods*, characterized by mixed qualitative-quantitative methods (D'Augelli, 2003; Nastasi & Hitchcock, 2016); and (c) *rights-respecting research* (Alderson, 2012; Nastasi, 2014), informed by United Nations Convention on the Rights of the Child (United Nations, 1989) (Nastasi, 2017, p. 207).

The development of these competencies among researchers (and practitioners) is likely to necessitate transforming current models for preparing psychologists and rethinking what we mean by “cultural competence”, what constitutes the “paradigm” for psychology research (Is it quantitative, qualitative or mixed methods?), and how we integrate child and human rights principles into our current ethical standards (e.g., see Nastasi & Naser, 2014).

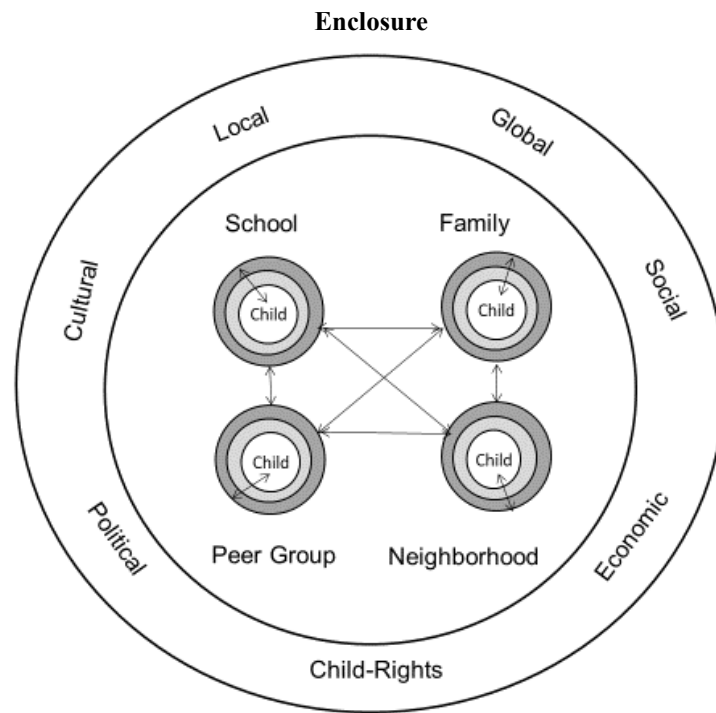


Figure 1. *Structural foundation for study of child well-being*: child's social ecology based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (EST; 1989, 1999). The child is depicted at the center of respective *microsystems* or local contexts (innermost white circle), which is encompassed by multi-level *exosystems* (grey circles; family, school, peer group, and neighborhood). The interactions within and between exosystems are referred to as *mesosystems* (bidirectional arrows) to reflect the bidirectional influences across the components of the child's ecology. The *macrosystem* (outermost layer) depicts the higher-level structural influences at local and global levels; these include social, cultural, economic, political factors and, within rights-respective framework, universal child rights. In addition, the child's ecology can change over time based on development of the child and history of the component systems (e.g., family history, social-political changes); these changes constitute the *chronosystem*.

Source: *School-based mental health services: Creating comprehensive and culturally specific programs* (p. 40), by B. K. Nastasi, R. B. Moore, & K. M. Varjas, K. M., 2004, Washington, DC: American Psychological Association. Copyright 2004 by the American Psychological Association. Adapted with permission.

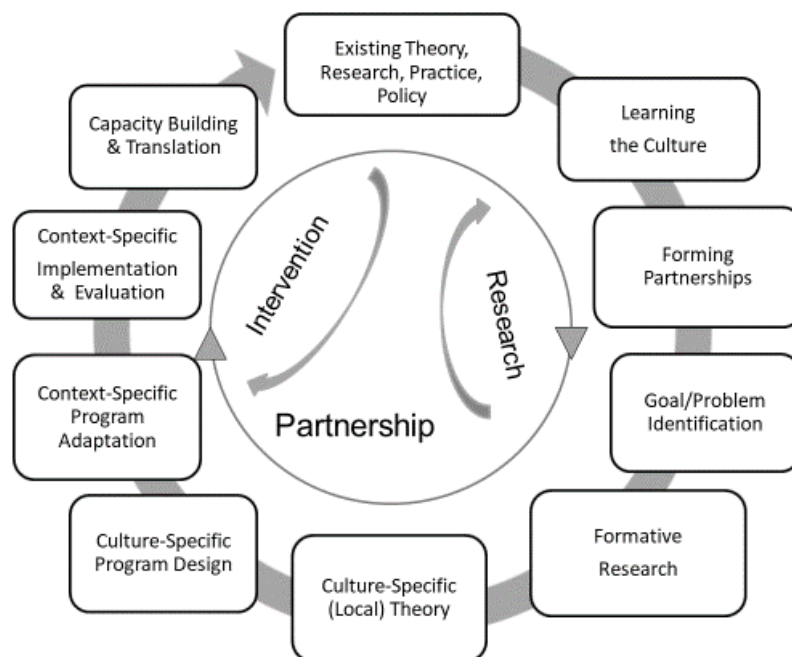


Figure 2. *Participatory Culture-Specific Intervention Model (PCSIM)*. This figure depicts the 10 phases of a process for involving stakeholders as partners in research and development of culturally constructed interventions (actions). The model includes 10 phases of program development, starting from existing research, theory, practice, and policy; and concluding with capacity building and translation. The process as depicted is dynamic and recursive and

involves continual reflective application of research to inform program design, implementation, adaptation and evaluation. The goal of PCISM is to develop acceptable, sustainable, and culturally grounded (i.e., culturally constructed or culture-specific) interventions in partnership with key stakeholders (e.g., researchers, developers, implementers, recipients, administrators).

Source: *School-based mental health services: Creating comprehensive and culturally specific programs* (p. 54), by B. K. Nastasi, R. B. Moore, & K. M. Varjas, K. M., 2004, Washington, DC: American Psychological Association. Copyright 2004 by the American Psychological Association. Adapted with permission.

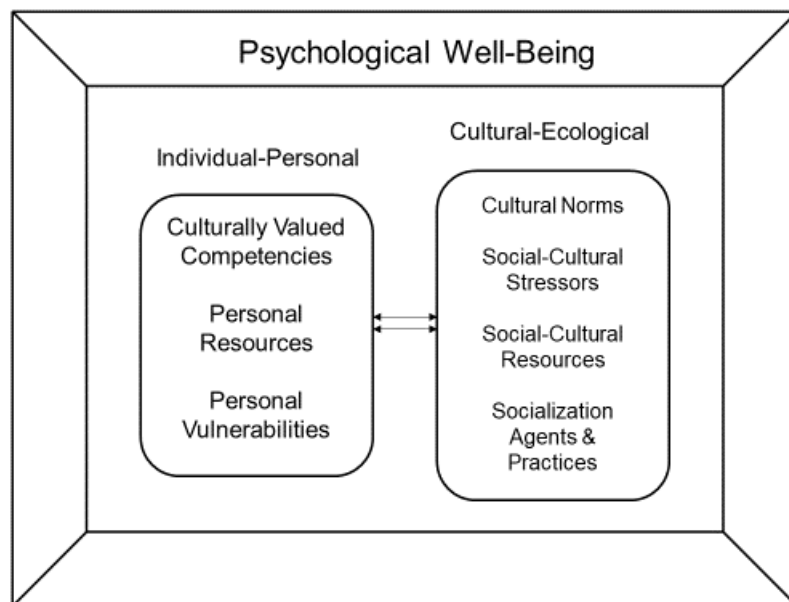


Figure 3. *Conceptual Model of Psychological Well-Being*. The model depicts the interaction of two domains – Individual-Personal and Cultural-Ecological – and the respective factors that contribute to a child’s psychological well-being. Developed in 1998 (Nastasi et al.), based on extant theory and research, this model has guided our study of children’s psychological well-being in global and local contexts.

List of references

1. Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: A commentary on ‘the right to be properly researched: research with children in a messy world’. *Children’s Geographies*, 10 (2), 233–239. doi.org/10.1080/14733285.2012.661603
2. Arnett, J. J. (2008). The neglected 95 %: Why American Psychology needs to be less American. *American Psychologist*, 63, 602-614. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
3. Bell, P. B., Verlenden, J. M., Swift, A. L., Henderson, H. L., & Nastasi, B. K. (2016). Emic perspectives of risk and support: Voices from lower elementary students in New Orleans, Louisiana, USA. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 271–290). NY: Springer Science+Business Media.
4. Bell, P. B., Larrazolo, H. L., & Nastasi, B. K. (2017). Promoting universal psychological well-being in an urban US public school using a culture-specific, participatory action research approach to consultation. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5 (3), 178–191. DOI: 10.1080/21683603.2016.1276815
5. Bell, P. B., Summerville, M. A., Nastasi, B. K., MacFetters, J., & Earnshaw, E. (2015). Promoting psychological well-being in an urban school using the Participatory Culture Specific Intervention Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 1–18, 2015. doi: 10.1080/10474412.2014.929955
6. Bibeau, G., & Corin, E. (1995). From submission to the text to interpretative violence. In G. Bibeau & E. Corin (Eds.), *Beyond textuality. Asceticism and violence in anthropological interpretation. Approaches to semiotics series* (pp. 3–54). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
7. Borja, A. P. (2015). *Using the ecomap to explore children’s phenomenology about their social worlds: A global cross-cultural analysis*. Doctoral dissertation. Department of Psychology, Tulane University, New Orleans, LA, USA.
8. Borja, A. P., Nastasi, B. K., & Sarkar, S. (2017) Children's voices about the functions of their social supports: Multicountry perspectives. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5 (3), 152–166, DOI: 10.1080/21683603.2016.1276813
9. Borja, A. P., Nastasi, B. K., Adelson, E., & Siddiqui, Z. J. (2016). Cross-cultural patterns of children’s phenomenology about stressors and supports. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 291–310). NY: Springer Science+Business Media.
10. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6; pp. 187–249). Greenwich, CT: JAI Press.

11. Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). Washington, DC: American Psychological Association.
12. Brostrom, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 257–269. doi.org/10.1080/09669760.2012.715407
13. D'Augelli, A. R. (2003). Coming out in community psychology: Personal narrative and disciplinary change. *American Journal of Community Psychology*, 31, 343–354. doi:10.1023/A:1023923123720
14. Friedman, V. J., & Berthoin Antal, A. B. (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36(1), 69–86. doi:10.1177/1350507605049904
15. Geertz, C. (1992/1968). *Observer l'islam. Changements Religieux au Maroc et en Indonésie*. Paris: Éditions de la Découverte.
16. Greenwood, D. J., Whyte, W. F., & Harkavy, I. (1993). Participatory action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46, 175–192.
17. Kazak, A. E., Hoagwood, K., Weisz, J. R., Hood, K., Kratochwill, T. R., Vargas, L. A., & Banez, G. A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. *American Psychologist*, 65(2), 85–97. DOI: 10.1037/a0017784
18. Keat, J. B., Strickland, M. J., & Marinak, B. A. (2009). Child voice: How immigrant children enlightened their teachers with a camera. *Early Childhood Education Journal*, 37, 13–21. doi: 10.1007/s10643-009-0324-1
19. Kleinman, A. & Benson, P. (2006). Anthropology in the clinic: The problem of cultural competency and how to fix it. *Plos Medicine*, 3(10), 1673–1676.
20. Kleinman, A., Eisenberg, L., & Good, B. (1978). Culture, illness, and care: Critical lessons from anthropological and cross-cultural research. *Annals of Internal Medicine*, 88, 251–258.
21. Melchert, T. P. (2007). Strengthening the scientific foundations of professional psychology: Time for the next steps. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 34–43.
22. Mortari, L., & Harcourt, D. (2012). 'Living' ethical dilemmas for researchers when researching with children. *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 234–243. doi.org/10.1080/09669760.2012.715409
23. Murriss, K. (2013). The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245–259. DOI 10.1007/s11217-012-9349-9
24. Nastasi, B. K. (2014). Empowering child voices through research. In Johnson, C., Friedman, H., Diaz, J., & Franco, Z., & Nastasi, B. (Eds.), *Praeger Handbook of Social Justice and Psychology: Volume 3. Youth and Disciplines in Psychology* (pp. 75–90). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO/Praeger.
25. Nastasi, B. K. (2017). Cultural competence for global research and development: Implications for school and educational psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5 (3), 207–210. DOI: 10.1080/21683603.2016.1276817
26. Nastasi, B. K., & Borja, A. (Eds.). (2016a). *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. NY: Springer Science+Business Media.
27. Nastasi, B. K., & Borja, A. P. (2016b). Introduction to the *Promoting Psychological Well-Being Globally Project*. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 1–12). NY: Springer Science+Business Media.
28. Nastasi, B. K., & Borja, A. P. (2016c). The *Promoting Psychological Well-Being Globally Project*: An approach to data collection and analysis. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 13–32). NY: Springer Science+Business Media.
29. Nastasi, B. K., & Hitchcock, J. (2016). *Mixed methods research and culture-specific interventions: Program design and evaluation*. The New Mixed Methods Research Series. Thousand Oaks, CA: Sage.
30. Nastasi, B. K., & Naser, S. (2014). Child rights as a framework for advancing professional standards for practice, ethics and professional development in School Psychology. *School Psychology International*, 35 (1), 36–49.
31. Nastasi, B. K., Borja, A. P., & Summerville, M. (2018). Evolution of a mixed methods research tool to depict children's social ecologies in their own words. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10 (1), 1–15. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a29>
32. Nastasi, B. K., Hitchcock, J. H., Varjas, K., Jayasena, A., Sarkar, S., Moore, R. B., Burden, F., & Albrecht, L. (2010). School-based stress and coping program for adolescents in Sri Lanka: Using mixed methods to facilitate culture-specific programming. In K. M. T. Collins, A. J. Onwuegbuzie, & Q. G. Jiao (Vol. Eds.), *Toward a broader understanding of stress and coping: Mixed methods approaches. The Research on Stress and Coping in Education Series: Vol. 5* (pp. 305–342). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
33. Nastasi, B. K., Jayasena, A., Summerville, M., & Borja, A. P. (2011). Facilitating long-term recovery from natural disasters: Psychosocial programming for tsunami-affected schools of Sri Lanka. *School Psychology International*, 32 (5), 512–532. DOI: 10.1177/0143034311402923
34. Nastasi, B. K., Moore, R. B., & Varjas, K. M. (2004). *School-based mental health services: Creating comprehensive and culturally specific programs*. Washington, DC: American Psychological Association.
35. Nastasi, B. K., Schensul, S. J., Schensul, S. L., Mekki-Berrada, A., Pelto, P. J., Maitra, S., Verma, R., & Saggurti, N. (2015). A model for translating ethnography and theory into culturally constructed clinical practices. *Culture, Medicine, & Psychiatry*, 39, 92–120. DOI: 10.1007/s11013-014-9404-9.
36. Nastasi, B. K., Varjas, K., Sarkar, S., & Jayasena, A. (1998). Participatory model of mental health programming: Lessons learned from work in a developing country. *School Psychology Review*, 27(2), 260–276.

37. Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (Eds.). (2016) *Ethnographer's toolkit* (2nd ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
38. Schensul, J. J., & Schensul, S. L. (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 161–200). San Diego, CA: Academic.
39. Sue, S. (1999). Science, ethnicity, and bias: Where have we gone wrong? *American Psychologist*, 54(12), 1070–1077.
40. Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
41. UNICEF (2011). *Rights under the Convention on the Rights of the Child*. Available: http://www.unicef.org/crc/index_30177.html.
42. United Nations (UN). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
43. Varjas, K., Meyers, J., Henrich, C. C., Graybill, E. C., Dew, B. J., Marshall, M. L., Williamson, Z., Skoczylas, R. B., & Avant, M. (2006) Using a Participatory Culture-Specific Intervention Model to develop a peer victimization intervention, *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 35–57. DOI:10.1300/J370v22n02_03
44. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИСТИНЫ, ДОБРА И КРАСОТЫ КАК ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Л. М. Попов, П. Н. Устин

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия, Казань)

Дефицит духовности в современном развитии ребенка обусловлен доминирующей в начале XXI века системой ценностей во взаимодействии «ребенок и мир». Ценностью является все то, что составляет конкурентное преимущество одного человека перед другим: умственные способности, физическое достоинство, деньги, власть, жесткое отношение к другому, так как все люди конкурируют друг с другом. Предлагается восстановить в системе ценностей ребенка статус духовности как предельного состояния человечности, где жизнь строится по канонам истины, добра и красоты с учетом их практико-ориентированной интерпретации и внедрения.

Ключевые слова: духовность, истина, добро, красота, трансцендентность, целостность, познание, преобразование.

PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION OF TRUTH, GOODNESS AND BEAUTY AS FACTORS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

L. M. Popov, P. N. Ustin

Kazan (Privolzhsky) Federal University
(Russia, Kazan)

The lack of spirituality in the modern development of the child is due to the dominant system of values in the interaction “child and the world” at the beginning of XXI century. The value is all that makes a competitive advantage of one person over another: mental abilities, physical dignity, money, power, a rigid attitude to another. It is proposed to restore in the system of values of the child the status of spirituality as the ultimate state of humanity, where life is built on the canons of truth, goodness and beauty, taking into account their practice-oriented interpretation and implementation.

Keywords: spirituality, truth, goodness, beauty, transcendence, integrity, cognition, transformation.

Проблема сегодняшнего этапа взаимодействия «ребенок и мир» состоит в том, что предельно выраженной ценностью, побуждающей ребенка действовать, является ценность конкурентоспособности, то есть достигать и делать лучше других то, что является ценным с точки зрения сегодняшнего общества. Отсюда – ценностью являются преобразующие действия человека, направленные на практическое изменение мира: деятельность, действия, технологии по преобразованию природы, другого человека, созданию новой техники, системы знаков (программ), художественных образов.

Стремление быть конкурентноспособным, быть первым, завоевать признание, быть популярным возможно, если ты ведешь себя раскрепощено, без комплексов, действуешь на пределе общественно допустимого в поисках новых ощущений: телесных, поведенческих, коммуникативных. Другие люди – это конкуренты и их надо превзойти как социально приемлемыми для детей способами (достижение успехов в учебе, спорте, художественном и техническом творчестве), так и способами, которые неприемлемы для детского поведения: агрессивность, жест-

кость, унижение другого и даже его уничтожение. Все это усваивается из той среды и культуры, которые в настоящее время навязываются подростку, то есть человеку в период его формирования как личности, как субъекта преобразования мира, где разрушение, если оно приносит доход, часто преобладает над созиданием.

Можно констатировать, что возникло противоречие между реальной системой ценностей, которые культивируются в сегодняшнем конкурентном обществе (деньги, власть, материальные ценности) – и системой общечеловеческих ценностей, которые оправдали себя на Земле в течение тысячелетней эволюции человеческого сознания. Это духовные ценности: познание законов природы («истина») и бережное отношение к ней в процессе преобразования; уважение к другому, нежелание смерти другого, сочувствие и помощь другому («добро»); любование красотой и творческое воплощение ее в искусстве («красота»), производство красоты.

Проблему «ребенок и мир» мы рассматриваем с позиций философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна, согласно которой любой человек как личность, субъект, индивидуальность находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и с самим собой [4]. Во взаимодействии с миром философы выделяют процессы созерцания и преобразования, которые на языке психологии интерпретируются как «познание» и «деятельность» (общение, поведение). Для отображения процессов взаимодействия с самим собой психологи пользуются терминами «самопознание», «рефлексия», «самооценка», «самодеятельность» (самопреобразование, саморегуляция, самоуправление).

Взаимодействие «человек и мир» предполагает философско-психологическую интерпретацию обоих компонентов данной диады: человек в данном случае интерпретируется как личность или субъект. Человек как личность рассматривается в большей степени как существо, наделенное индивидуально-неповторимыми особенностями, качествами, способностями, то есть индивидуальностью, «социальным лицом». Функция личности – познавать окружающий мир, встраиваться в него, особенно ориентироваться в мире, адекватно реагируя на все воздействия людей извне. По мере усиления в личности стремления не только быть включенным в этот мир, то есть успешно социализироваться, но и производить действия по преобразованию этого мира, личность становится инициатором деятельности, поведения, общения, созерцания. Личность, субъект и объект – неотделимые вещи. Без субъекта нет объекта и наоборот.

Мир в этом случае становится миром объектов. Согласно работам Е. А. Климова в области выделения пяти типов профессий (человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система, человек – художественный образ), мы выделяем пять типов объектов, с которыми взаимодействует ребенок. Это объекты типа: другой человек (ребенок, воспитатель, родитель и др.); техника (его игрушки, велосипед, телефон и др.), природа (домашние животные, растения, вода, земля, воздух и др.), знаки (символы в телефоне; слова, состоящие из букв, знаки дорожного движения и др.); художественные образы (образы героев сказок, повестей, природных стихий, космических пришельцев и др.).

По мнению классиков детской психологии, важнейшим этапом формирования личности ребенка является социализация. С позиций двух важнейших процессов взаимодействия человека с миром (созерцание и преобразование) социализация – это созерцание мира, его познание, накопление информации о нем. В конечном счете, социализация – это адаптация, включенность в этот мир и готовность действовать так, как принято окружающими.

Вот здесь и возникает главнейший вопрос о направленности мыслей, действий, поведения ребенка, обусловленных средой: семьей, друзьями, школой, секцией.

Направленность поведения – это система ценностей, которая сообщается ребенку в процессе социализации. Это также система ценностей, которую формирует ребенок, двигаясь в своем развитии от личности к субъекту, от познания мира к его преобразованию.

Предметом нашего внимания являются высшие ценности, к которым стремится человек в своем развитии. Такими ценностями являются интеллектуально-деятельностные, нравственно-этические и эстетические. В совокупности это духовные ориентиры в жизнедеятельности человека, которые нашли отражение в трех словах: истина, добро и красота. Они своего рода, дальние пределы человеческих устремлений [2].

При всем разнообразии мнений философов, религиоведов, психологов по отношению к явлению «духовность», считаем возможным предложить основные контуры данного феномена как предельного состояния развивающейся личности, действующего субъекта.

Во-первых, это постоянная устремленность к истине, добру и красоте, где одно не может быть без другого. Устремленность к истине – это стремление человека понять окружающий его мир неорганической и органической природы, который является предметом изучения естественных наук. Устремленность к добру – это стремление понять, освоить и принять мир социальной жизни, чтобы жить в обществе по общечеловеческим законам, где делание добра другому есть вершина общежития людей. Устремленность к красоте – это жизнь в мире искусства, произведений искусства, где красота искусственная дополняет красоту природную, создавая чувство прекрасного.

Во-вторых, устремленность достигается путем постоянного взаимодействия с Миром (представленным типами объектов) и с самим собой. Взаимодействие осуществляется в виде созерцания Мира (познание) и его преобразования (деятельность, поведение). Взаимодействие с самим собой осуществляется путем рефлексии как самопознание, ведущее к самопреобразованию, саморазвитию путем самоопределения недостатков и усиления достоинств.

В-третьих, духовно-ориентированный человек принимает Мир целостно в его гармоническом единстве, где рациональное и иррациональное, дополняя друг друга, приближают человека к истине понимания мироустройства; где преобразующие действия человека должны сочетаться с нравственно приемлемыми правилами поведения человеческого сообщества; где созидательная деятельность человека имеет эстетическую выраженность.

В-четвертых, высший уровень действий духовно-ориентированного субъекта состоит в стремлении выйти за пределы самого себя (трансценденция) и, принимая Мир целостно, стремиться восстановить гармонию на Земле и выйти за ее пределы.

Последующая задача состоит в пояснении предложенных положений, исходя из современного состояния психологии. В простейшем варианте понимания духовности через истину, добро и красоту следует, что необходимо найти (познать) истину, быть предельно доброжелательным к людям и создавать произведения искусства. Более детальная проработка указанных положений привела нас к выводу о двойственном характере каждого из трех слагаемых духовности.

Как следует из наших работ по исследованию психологического механизма творчества, в его основе лежат действия по познанию и созиданию, создающие представление о целостном интеллектуально-деятельностном механизме продуктивной деятельности человека [3]. Выяснилось, что в основе жизнедеятельности этого механизма лежат постоянные маятникообразные действия с взаимопереходами внутренних действий (познание) во внешние (созидание) и наоборот. Выяснилось, что истина как факт познания – это процесс интеллектуальной деятельности только тогда, когда воплощается во внешне выраженном, материализованном продукте. Что в определенной степени может интерпретироваться как единство теории и практики. Движение к истине – это и познание, и преобразование познанного в уме в реально выраженный продукт.

Движение к истине и творческим продуктам, созданным на основе открытой истины, осуществляется как последовательное движение от зоны минимального развития, где осуществляются продуктивные действия, в зоны максимального развития, где создаются продукты и технологии для культуры в целом.

Однако именно здесь обнаруживается относительность любой истины, открытой средствами какой-либо науки. Мир целостен, а каждая наука абстрагирует из этой целостности какую-то сторону реально существующего объекта и дает заключение по ней. Отсюда следует, что комплексное познание объекта будет всегда ближе к объективной истине, чем познание средствами одной науки.

Духовность, понимаемая как делание добра, также носит двойственный характер. Добро постоянно соседствует со злом. Более того, ссылаясь на Ницше, следует сказать, что добро и зло понимаются по разному у людей: то, что для одних добро, для других – зло и наоборот [1].

Есть представление об общечеловеческом понимании ключевых действий человека, который живет по законам добродетельного поведения. Такой человек предельно уважительно относится к любому другому человеку, стремится помочь ему, если он нуждается, руководствуется в своем поведении такими заповедями как: «не убий», «не укради», «не желай жены ближнего твоего» и др.

В реальном человеческом обществе многие люди живут по канонам зла: унижают, оказывают физическое и нравственное насилие, обманывают других, жестоко относятся к ближним своим, в пределе – могут лишить жизни другого человека.

В каждом человеке сочетаются добродетельное и порочное начало. Все это проявления человечности, у которой два полюса: добра и зла.

В нашем варианте понимания и оценки человечности создан тест измерения человечности, имеется технология актуализации добродетельных начал в реальном поведении человека, живущего в обществе.

Духовность как созидание красоты в виде произведений искусства охватывает одну сторону эстетического чувства, которое складывается также как двойственное образование. Двойственность состоит в том, что эстетически развитый человек – это не только тот, кто создает произведение искусства, которое вносит вклад в культуру. Это также тот человек, который способен оценить художественную красоту произведения музыки, живописи, литературы, скульптуры. Это человек, который испытывает эстетическое наслаждение при созерцании художественного произведения. Созерцание произведений искусства осуществляется пятью органами чувств. Преимущественно используются зрение и слух. Касаясь эстетически оцениваемого продукта, часто ученые-естественники утверждают, что подлинное открытие всегда имеет «красивое» выражение.

С точки зрения большей полноты эстетических переживаний следует обратить внимание на то, что мы недостаточно ценим те продукты человеческого творчества, которые поддаются экспертизе такими органами чувств, как обоняние, вкус, осязание. И здесь эстетическая составляющая продукта оценивается путем получения наслаждения от запаха, вкуса, ощущения поверхности какого-либо продукта человеческой деятельности.

В искусстве, как и в науке, имеется две тенденции: целостного отображения объекта (реалистическое искусство) и отображения какой-либо абстрактно выделенной стороны реального объекта в художественной интерпретации автора (абстрактное искусство). Однако подлинное наслаждение гораздо чаще у зрителей, слушателей возникает при целостном отображении объекта или композиции объектов.

Предельное выражение духовности состоит в выходе человека, стремящегося к истине, добру и красоте, – в выходе за пределы себя, трансценденции. Сторонники нахождения истины – это, как правило, люди науки, то есть те, кто занимается естественными науками (физика, геология, химия, биология). Их задача – понять устройство мира на Земле. Трансцендентная тенденция здесь – понять устройство неорганического и органического мира на Земле и во Вселенной без человека, найти единые законы мироздания.

Сторонники «добра» стремятся познать мир социальный: человек в семье, в малой и большой группе; мир населенный людьми, относящихся к разным расам, нациям; людей, живущих в одном государстве и имеющих свою ментальность; законы поведения людей в разнообразных сообществах, в каждом из которых своя система ценностей, обычаев, верований. Трансцендентная тенденция в этом направлении состоит в возможности предсказать жизнь и поведение людей отдаленного будущего, когда всех людей объединяет одно: мы – земляне, которые преодолели все социальные, этнические, расовые, языковые барьеры и которые строят свое поведение на уровне взаимопонимания, взаимоуважения, сочувствия, взаимоподдержки.

Сторонники «красоты» стремятся познать «законы», по которым формируются, создаются подлинные произведения искусства и которые создают эстетическое наслаждение у людей независимо от пола, возраста, социального, имущественного положения, нации, расы.

Трансцендентная тенденция более других уже сейчас свойственна тем мастерам искусства, которые уже сейчас создают шедевры, которые дают эстетическое наслаждение сквозь пространство и время.

Духовность предполагает целостное восприятие мира, где рациональное (наука) только в сочетании с иррациональным (религия, искусство) дает это понимание мира и побуждает к преобразующим действиям, опираясь на культурно-исторические традиции и достижения.

Список литературы

1. Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. – М.: ИП РАН, 2008.
2. Попов Л. М. Интеллектуальный, нравственный и эстетический ресурсы духовного развития субъекта / Л. М. Попов, П. Н. Устин // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 288–294.
3. Попов Л. М. Психология самодетельного творчества студентов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – СПб: Питер, 2012.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ, ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А. И. Савенков

Московский городской педагогический университет
(Россия, Москва)

В статье рассматривается детская одаренность в контексте образовательной среды, при этом автор разводит термины «одаренные дети» и «детская одаренность», так как обозначают они принципиально разные психические явления. Автор статьи отвечает на четыре принципиально важных вопроса: Что такое детская одаренность? Как её диагностировать? Можно ли прогнозировать развитие одаренной личности? Как развивать потенциал личности ребенка в образовании?

Ключевые слова: одаренные дети, детская одаренность, диагностика, прогнозирование развития, развитие потенциала, личность ребенка.

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF DIAGNOSTICS, PREDICTION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S GIFTEDNESS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. I. Savenkov

Moscow City University
(Russia, Moscow)

The article deals with children's giftedness in the context of educational institution. The author speaks on two different terms: "gifted children" and "children's giftedness" because they denote fundamentally different psychic phenomena. The author gives answers to four fundamentally important questions: What is the child's giftedness? How it can be diagnosed? Is it possible to predict the development of a gifted person? How to develop the potential of the child's personality in education?

Keywords: gifted children, children's giftedness, diagnostics, prediction of development, development of potential, child's personality.

В современном мире интеллектуально-творческий потенциал личности рассматривается как единственный надежный гарант социально-экономического прогресса страны и обеспечения национальной безопасности. Демографические факторы, территориальные и сырьевые ресурсы, в новых условиях все больше отходят на второй план и уже не рассматриваются как надежная основа стабильности. В информационном обществе начинают более всего цениться развитые когнитивные способности и личностные качества, позволяющие добиваться успеха. Доминирующим становится интеллектуальное производство, основным видом собственности – собственностью интеллектуальная, главным двигателем прогресса – креативные идеи и технологии. Потому и реальный социальный заказ все жестче требует от всех ответственных за образование особых усилий в деле развития детской одаренности.

Термины «одаренные дети» и «детская одаренность» образованы из одних и тех же слов, но при всей близости этих понятий и внешнем сходстве обозначающих их терминов нельзя не заметить, что обозначают они принципиально разные психические явления. Словосочетанием «одаренные дети» в научной литературе и со-

циально-педагогической практике обозначается особая группа детей, существенно отличающихся от своих сверстников. Данный подход довольно уязвим и традиционно является предметом критики со стороны большинства практиков образования, хотя это понимание вполне допустимо и нельзя не отметить, что оно отражает реальное положение дел.

Смысловой аналог другого понятия – «детская одаренность» – потенциал личности. Об определенном уровне одаренности или степени развития этого потенциала можно говорить применительно к каждому ребенку. Человеческое мышление, способность к творчеству – величайший из даров природы (А. Эйнштейн и др.). Даром этим природа отмечает каждого человека, но также очевидна мысль о том, что свои дары она поровну не делит и кого-то награждает щедрее. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит средние возможности, потенциальные способности большинства.

Для массовой образовательной практики наиболее продуктивно иметь дело не столько с понятием «одаренные дети», сколько с «детской одаренностью», рассматривая её как потенциал личности каждого ребенка. Если для научной психологии одаренность интересна сама по себе как психическое явление, безотносительно к тому, что она породит в итоге, то у социума другие приоритеты, ему интересны реальные достижения, а не потенциальные возможности достижений.

При этом любой исследователь, любой педагог практик, разрабатывающий проблематику детской одаренности, должен найти для себя ответы на четыре принципиально важных вопроса:

Что такое детская одаренность?

Как её диагностировать?

Можно ли прогнозировать развитие одаренной личности?

Как развивать потенциал личности ребенка в образовании?

Поиск ответа на первый вопрос заставляет нас обратиться к концепции одаренности, доминирующей в современной психологии. На основе принятой концепции может разрабатываться общая схема психодиагностической работы и методический инструментарий для оценки уровней одаренности конкретных детей. Результаты, полученные на этапе диагностики, могут стать основанием для прогнозирования развития одаренности индивида и степени его потенциальных академических и жизненных достижений. В конечном итоге все это служит базой для построения процесса развития детской одаренности в образовательной среде, разработки теоретических основ и практики педагогической деятельности.

Концепция одаренности

Обилие и разнообразие публикаций, посвященных концептуальным моделям одаренности, нередко создает у начинающих исследователей и практиков образования ощущение множественности трактовок и отсутствия единого понимания сути данного психического явления. Однако при внимательном взгляде оказывается, что, несмотря на большое количество притязаний разных авторов и кажущееся разнообразие их представлений и подходов, профессиональные рассуждения приводят к достаточно ясному, и если не единому, то весьма сходному варианту понимания одаренности как психического явления.

Наиболее распространенным на сегодняшний день следует считать представление об одаренности, где одновременно учитываются уровни развития: интеллекта, креативности и личностные характеристики. Наиболее полно это выражено в работах Дж. Рензулли. Характеризуя потенциал личности, он справедливо утверждает, что поведение человека отражает взаимодействие между тремя основными группами человеческих качеств. «Эти группы представляют собой общие и / или специальные способности выше среднего, высокий уровень включенности в задачу и высокий уровень креативности» [13, с. 214]. Одаренный человек, как отмечает Дж. Рензулли, обладает ими либо способен к развитию этой системы качеств и приложению её к любой потенциально ценной области деятельности. Предложенную Дж. Рензулли теоретическую модель хорошо иллюстрирует графическая метафора, где три выделенные характеристики изображены в виде пересекающихся кругов.

Для описания взаимоотношений между этими характеристиками одаренной личности продуктивна идея Б. М. Теплова, предложившего рассматривать одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей. Если, приняв идею качественно своеобразного сочетания, посмотреть на выделенные Дж. Рензулли факторы, то несложно представить, что каждый из них изменяется, приобретает принципиально иной характер в зависимости от наличия и степени развития других.

В известной концептуальной модели российских ученых, получившей наименование «Рабочей концепции одаренности» (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, И. В. Калиш, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич), как известно, представлено два базовых фактора – «мотивационный» и «инструментальный». Несложно заметить, что эта модель во многом аналогична модели Дж. Рензулли. Но если он выделяет три фактора, то авторы «Рабочей концепции одаренности» интегрируют «выдающиеся способности» и «креативность» в один фактор – «инструментальный». Выделение мотивационного фактора наряду с инструментальным объясняется тем, что авторы предлагают рассматривать одаренность в двух основных аспектах: «могу» и «хочу».

Традиционны для проблематики одаренности рассуждения о генотипической обусловленности и, как следствие, её константности в различные возрастные периоды развития личности. Это положение, разделявшееся большинством ученых на протяжении XX века, в настоящее время подверглось серьезной редакции и дополнено представлением о том, что одаренность имеет определенную пластичность и в значительной мере является динамической характеристикой личности (Ю. Д. Бабаева, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, Л. В. Попова, А. И. Савенков, Т. Н. Тихомирова, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова и др.). Из этого вытекает и другое важное обстоятельство, что структура одаренности и её генеральные проявления производны от процессов её формирования и специфических особенностей становления и развития личности в детстве (В. Н. Дружинин, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная и др.).

Вне зависимости от того, что обсуждается и признается истинным в научной психологии, образовательная практика обычно опирается не на концепции, принятые в научной психологии, а чаще всего на имплицитные теории одаренности. Дж. Брунер и Р. Тагиури впервые определили имплицитные теории личности как совокупность субъективных, обыденных знаний о психологии человека. Важность этого обстоятельства подчеркнута В. Н. Дружининым, отмечавшим, что «имплицитная теория личности» является не психологической метафорой, а реальностью, определяющей впечатления о другом человеке, субъективной оценке его личностных качеств, определении чувств и поведения других людей [3, с. 82].

Диагностика одаренности

Теория и практика диагностики детской одаренности активно обсуждаются не только непосредственными участниками образовательного процесса, но и широкой общественностью. Из всего спектра проблем, связанных с детской одаренностью, именно ее диагностика выделяется тем, что чаще всего подвергается жесткой, нередко уничтожающей критике со стороны самых разных оппонентов. Концепции одаренности, содержание формы и методы обучения одаренных детей обсуждают и оспаривают, как правило, только специалисты, а методы и методики диагностики критикуют буквально все.

Диагностика уровней детской одаренности принципиально важна при решении и исследовательских, и практических вопросов обучения детей. В практическом плане наиболее важно безошибочно отобрать для участия в той или иной образовательной программе (имеется в виду поступление в специальную школу или класс для одаренных или талантливых) тех, кто должен там учиться. Если эту проблему решить правильно, то все остальные задачи будут решаться практически автоматически.

Следует учитывать, что проблему диагностики в образовании нельзя подменять проблемой методов исследования в педагогической психологии. Эти родственные области приложения профессиональных усилий различны. Говоря о методах исследования в педагогической психологии и деятельности диагноста-исследователя, мы стремимся выяснить, какими способами и по каким правилам накапливает собственные знания наука. А рассматривая проблему психодиагностики в образовании, мы решаем сугубо практические задачи, связанные с развитием личности ребенка в условиях образования. Психодиагностика в образовании должна помочь увидеть достижения и проблемы в развитии детей, степень результативности учебных программ или воспитательных воздействий.

Деятельность диагноста-исследователя и аналогичная деятельность диагноста-практика имеют одну цель – максимально тонко дифференцировать изучаемые психологические конструкты, но принципиально отличаются по своим задачам. Задачи исследователя непосредственно вытекают из его стремления к поиску истины и ограничиваются выявлением закономерностей психического развития. В свою очередь, задачи диагноста-практика диктуются запросом образовательной практики и направлены на повышение результативности образовательного процесса.

Современная образовательная практика, ориентированная на развитие детской одаренности, в первую очередь интересуется не отбором, а уточнением адресности педагогических усилий. Д. Б. Эльконин еще во второй половине XX века отмечал, что задачей диагностики в образовании является «...не отбор детей, а контроль за ходом психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений» [2, с. 3]. Этот подход не столько предполагает поиск одаренных детей, сколько ориентирует на работу с детской одаренностью как потенциалом личности каждого ребенка.

Прогнозирование развития

Одной из самых сложных проблем, обсуждаемых в связи с детской одаренностью, бесспорно, является проблема прогнозирования развития одаренной личности. Педагоги и психологи в образовательных учреждениях обычно прочтат большое будущее одним своим ученикам, а настоящих успехов, как правило, достигают совсем другие. Достигнет ли ребенок академических успехов? Станет ли он выдающимся взрослым? Какие признаки указывают на то, что это произойдет, а какие индикаторы свидетельствуют об обратном?

Одна из главных сложностей проблемы прогнозирования состоит в том, что она не может быть решена в рамках одной педагогической психологии, здесь многое зависит от эволюции культуры, от социальных изменений, от развития научно-технической мысли. Этим занимаются уже не только науки о человеке.

Образовательная практика показывает, что часто дети, квалифицируемые специалистами как одаренные, оказываются неуспешны и на этапе детства, и в своей последующей, взрослой жизни. Эти печальные наблюдения даже воплотились в общественном сознании в устойчивые стереотипы, породившие грустные шутки («у вундеркинда будущее в прошлом», «все знают, откуда берутся одаренные дети, но никто не знает, куда они деваются...») и т. п.).

У проблемы высоких достижений («психологии жизненного успеха») есть особый культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных этносов и народов. Все это не может не влиять и направленность исследовательских поисков в области детской психологии. Безусловно, данная проблема заслуживает особого рассмотрения, но если говорить кратко, то в русской культуре «дар» и «успех» не сопрягаются между собой так тесно как, например, в культуре англо-саксонской. В значительной мере поэтому в российской психологии одаренности и творчества проблема жизненного успеха практически не рассматривается. Принципиально иначе это выглядит в философии и психологии американской и европейской.

Так, Р. Стернберг в своей трехкомпонентной теории интеллекта жизненного успеха, выделяет составляющие: аналитические, творческие, практические. Описывая жизненную успешность, он дает такое определение: «...это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом». Характеризуя психологическую составляющую этого процесса, Р. Стернберг отмечает, что речь идет о комплексе качеств: «Способность добиваться успеха зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости

посредством равновесия аналитических, творческих практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» [11, с. 93].

Однако остается в значительной мере неясным, что именно можно квалифицировать как успех. Границы термина «выдающиеся достижения» задолго до нашего времени попытался очертить Ф. Гальтон – сделать этого ни ему, ни другим исследователям по понятным причинам не удалось. Определения выдающихся достижений были и остаются весьма расплывчатыми. Однако несложно догадаться, что, произнося эти термины, мы предполагаем, что человек достиг каких-то блестящих результатов, добился исключительных успехов. Часть исследователей считают, что выдающиеся достижения – это лишь эпохальные открытия гения, другие ориентируются на престижные награды и звания, существует подход, согласно которому это понятие можно охарактеризовать статистически, как успех, оцененный по шкале, превышающий определенное значение.

В специальных книгах, посвященных детской одаренности, часто пишут о том, что общество обычно не любит одаренных и не ценит одаренность, это похоже на правду, но если мы посмотрим на данную проблему без эмоций, то есть в этом и своя справедливость. Одаренность, как мы уже отмечали, это лишь потенциал, при этом общество ценит выдающиеся достижения, а не возможности их достижения. Для общества важно не то, что человек мог бы сделать, а то, что он реально сделал.

Много внимания проблематике прогнозирования развития одаренной личности уделил в своих работах Н. С. Лейтес. Важным обстоятельством с точки зрения образовательной практики, специально подчеркнутым в работах Н. С. Лейтеса, является то, что одаренность следует рассматривать в возрастном аспекте. Формирование и обогащение психики ребенка идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы. Это позволяет утверждать, что дети «одареннее» взрослых. По справедливому суждению Н. С. Лейтеса, высокий динамизм умственного развития у всех детей, даже при относительно одинаковых условиях приводит к разным результатам. Поэтому на практике мы сталкиваемся с весьма существенными различиями в уровнях умственного развития, что позволяет говорить о факте существования одаренных детей.

Немецкий психолог Г. Трост обобщил результаты многих подобных исследований. Изучая предсказания школьных успехов дошкольника родителями, он отмечает, что многие ученые ставят их под сомнение. Но, анализируя результаты этих предсказаний, он выявил одну любопытную особенность – для многих родителей действительно характерна завышенная оценка одаренности ребенка. При этом родители с высоким образовательным статусом чаще недооценивают одаренность своих детей, а родители с низким образовательным статусом ее часто переоценивают.

Аналогичное изучение предсказуемости выдающихся достижений при обучении в высшей школе позволило Г. Тросту сделать следующие выводы: успехи в средней школе и результаты школьных тестов способностей являются лучшими ориентирами для предсказаний; высокие показатели тестов интеллекта также имеют удовлетворительную предсказательную ценность. Другие факторы, в особенности такие, как интересы, мотивация, самооценка, сами по себе имеют низкую предсказательную ценность, тем не менее вносят вклад в общее предсказание академических успехов. Для студентов с высоким интеллектом на их основе можно провести различие между очень хорошо успевающими и блестящими студентами. Для предсказания внеучебных достижений наиболее существенны интерес, преданность делу, различные аспекты креативности.

Важно и то, что, изучая прогнозирование успехов в работе, исследователь отмечает, что общий интеллект (IQ) является лучшим ориентиром для предсказаний, но происходит это только в том случае, если речь идет о будущих: администраторах, ученых, преподавателях, врачах, юристах. Предсказательная ценность этого показателя (IQ) для данной категории будущих специалистов выше, чем для малоквалифицированных или неквалифицированных рабочих. Взаимосвязь между средними оценками в колледже и успешностью работы значительно ниже.

Исследователям одаренности и практикам образования надо помнить, что само по себе желание построить прогноз, как ни странно, небезобидно, разрабатывать прогнозы небезопасно. Предсказать будущее – значит повлиять на него, и в этом утверждении нет преувеличения. Достаточно вспомнить, как красиво и психологически точно описал это А. С. Пушкин в своем знаменитом произведении «Песнь о Вещем Олеге».

Обучение и развитие

Вопрос о педагогическом воздействии на процесс развития детской одаренности имеет принципиальное значение и для теории обучения, и для образовательной практики. Проблема обучения одаренных детей и развития детской одаренности в образовании нередко рассматривается как глобальная педагогическая задача. В соответствии с философией этого подхода, гений, талант не принадлежат отдельному человеку или стране, где он родился, они достояние планеты. Поэтому все одаренные дети (люди) должны находить поддержку в сфере образования, где бы они ни родились и не жили, к какой бы этнической, расовой или социальной группе не принадлежали.

Активно работают в этом направлении международные организации, объединяющие исследователей, практиков и руководителей образования разных стран: «Всемирная ассоциация по одаренности и таланту», «Евроталант» и др. Свою задачу они видят не только в обмене информацией между учеными разных стран, но и в разработке и внедрении так называемых «глобальных образовательных моделей». При этом не будет преувеличением отметить, что пропагандируемая рядом специалистов идея интеграции системы образования одаренных детей на глобальном уровне пока не находит поддержки ни у правительств большинства стран, ни в общественном сознании. Более того, страны с невысоким уровнем жизни крайне негативно относятся к данной идее, так как боятся вполне реальной угрозы – «утечки мозгов».

В настоящее время можно с высокой долей уверенности говорить о том, что внедрение в жизнь новых информационных технологий, а вместе с ними и дистанционного обучения позволит вывести решение проблемы объединения образования одаренных во всем мире на качественно иной уровень.

Главные сложности в решении задачи развития детской одаренности в условиях современного образования, решаются в рамках традиционных проблем, разрабатываемых теорией обучения – дидактикой. Это прежде всего проблема обогащения содержания образования, предполагающая не столько рост количественных параметров образовательных систем и программ, сколько их качественные изменения.

Вместе с тем в рамках проблематики развития детской одаренности в образовательной среде в разные времена отработывался и ряд решений, в настоящее время признанных ошибочными. Например, «интервенция содержания образования». Этот подход получил широкое распространение в нашей стране 90-е годы. Когда содержание образования, обычно вместе с методами обучения из старших звеньев образовательных систем перемещалось в младшие. Дошкольников пытались обучать по программам начальной школы, высшая математика стала перекочевывать из вузовских курсов в среднюю школу. Еще один путь количественных изменений содержания образования заключается во введении в школьные курсы новых «модных» предметов. Так, у школьников стали появляться не свойственные классическому подходу предметы, например экономика, психология и пр.

Содержание образования имеет массу характеристик, среди них наиболее важными являются количественные и качественные. Все проблемы развития детской одаренности в образовании так или иначе связаны с ними. К количественным характеристикам относятся в первую очередь объем учебного материала и темп обучения; к качественным: соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи (алгоритмизированный, эвристический и др.).

На основе изменения количественных параметров содержания образования выделено две основных стратегии его модернизации применительно к решению задачи развития детской одаренности: «стратегия ускорения», «стратегия интенсификации». В их русле в течение многих десятилетий идут поиски исследователей и практиков. Итогом стали многочисленные варианты модификации данных стратегий. Аналогично, на основе изменения качественных характеристик традиционного содержания образования сформировались направления, именуемые обычно мало распространенным в отечественной педагогике термином «обогащение содержания образования».

В настоящее время наибольшую популярность завоевывают стратегии разработки содержания образования, основанные на его качественной перестройке. Специальные исследования в области психологии развития и практика обучения неоднократно подтверждали мысль о том, что при разработке содержания обучения одаренных изменения одних лишь количественных параметров учебной деятельности явно недостаточно. Попытки сокращения сроков обучения за счет более высокого темпа прохождения традиционных программ или увеличение насыщенности программ информацией, по сравнению с традиционными, оказались недостаточно эффективными.

Список литературы

1. Белова С. С. Социальный интеллект: от измерения к теории / С. С. Белова, Д. В. Ушаков // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 63–68.
2. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. – М., 1981.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М., 1995.
4. Карпова С. И. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности / С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова, З. В. Пархимович // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 174. – С. 99–107.
5. Ларионова Л. И. Культурно-историческая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография. – СПб, 2017. – С. 125–138.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. – М., 2000.
7. Линн Р. Расовые различия в интеллекте. – М., 2010.
8. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М., 2003.
9. Никитин А. А. Художественная одаренность. – Хабаровск, 2008.
10. Осипенко Л. Е. Образование одаренных детей в формате Science & Project / Л. Е. Осипенко, В. В. Казарина // Педагогический имидж. – 2017. – № 4(37). – С. 6–16.
11. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб, 2003.
12. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М., 2003.
13. Рензулли Дж. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997.
14. Савенков А. И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография. – СПб, 2017. – С. 66–74.
15. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – М., 2017.
16. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
17. Трост Г. Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 19–29.
18. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск, 1997.
19. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – М., 2000.
20. Lubart T. I. Introduction to the special issue “Intelligence, Creativity and Giftedness” / T. I. Lubart, H. Holling, D. V. Ushakov // Learning and Individual Differences. – 2016. – Vol. 52. – P. 120.

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-РАЗРЕШАЮЩЕГО ПОДХОДА В ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Й. Фостер

Международная ассоциация школьных психологов
(Швейцария, Цюрих)

В статье дается комментарий по поводу развития школьной психологии как профессиональной сферы в Европе и США. В ходе последнего столетия практика школьного психолога в значительной мере сместилась в сторону фокусирования на решении проблем обучающихся, нежели на их выявлении. Примером тому может служить Швейцария, где разработаны положения по оцениванию ситуации и психолого-педагогическому консультированию. Освещаются возможности и перспективы данного подхода.

Ключевые слова: школьная психология, оценивание, консультирование, проблемно-разрешающий подход, реагирование на интервенцию.

CHALLENGES AND GOOD PRACTICE OF A SOLUTION-FOCUSED APPROACH IN SCHOOL PSYCHOLOGY

J. Forster

International School Psychology Association (ISPA)
(Switzerland, Zurich)

This review comments on the development of school psychology as a profession in Europe and in the United States of America. In the course of the past century, school psychology practice gradually evolved to focus more on problem-solving than on the identification of deficits in students. The situation in Switzerland exemplifies the impact of legal regulations on psycho-educational assessments and consultations. Challenges and promising perspectives are discussed.

Keywords: school psychology, assessment, consultation, problem-solving, response-to-intervention.

Introductory remarks

A few years ago, a 10-year-old boy was referred by his teacher to the School Psychology Services of Zurich in Switzerland. His parents had agreed with the referral because they felt they had no other choice. From their point of view, their son had been so lazy at school and his progress was so slow that something had to be done. However, on the way to the school psychologist's office, the parents hesitated. Was this the right thing to do? Their son might be diagnosed with a mental illness, and he would never forgive that they had taken him to see a psychologist! – When they arrived, they told the school psychologist that they wanted to be very clear: “Our son is a bit lazy”, they said, “but he certainly is not crazy, and he doesn't need to see a psychiatrist!” They left before the school psychologist had a chance to explain who he was and how he proposed to proceed. – This case vignette exemplifies an opinion that is shared by many people across the continents. The opinion has its roots in the traditional function of the profession of school psychology¹, a profession that developed mainly in Europe, in North America and Australia in the course of the 20th century. School psychology is often mistaken for a clinical field, similar to psychiatry or psychotherapy. For decades the main focus of the profession was on the identification of students² deficits, and in many countries it was difficult to extend the scope of activities to consultation, crisis intervention, and prevention. In the past 30 years it has become evident to most school psychologists that a solution-focused approach [1; 2] is much more promising than one that reminds parents, teachers and students of deficits, failures and shortcomings.

A comment on terminology may be helpful to understand this development: In the late 19th century, the publication of an article on mental tests and measurements by Cattell [3] was a milestone for psychological testing worldwide. Some ten years later, Binet and Simon's Test [4] was designed to measure the cognitive capacities of individuals with an intellectual disability. The test was developed for evaluating their learning potential. In most European countries, children and young people with cognitive deficits or with sensory impairments like blindness or deafness had for centuries been excluded from attending school. When in the 19th century educators began to adapt their teaching to the needs of students with a disability, this was a first step towards non-discrimination of individuals with special educational needs (SEN). But the road to that goal was – and still is – a long and stony one. In Western Europe, terms like “remedial education” were used for special education, implicitly meaning that there was a remedy for the impairment of the learner. The focus on deficits was evident when in the early 20th century Eastern European psychologists and pedagogues coined the terms “дефектология” (defectology) and “коррекция” (correction) that are still used today. For both words there is no analogy in English, and “correction” can even be understood as a punishment of delinquents. Around the globe it has been a challenge to find a terminology that doesn't discriminate against persons with a disability. In the United States, “Rosa's Law” officially removed in the year 2010 the term “mental retardation” from all legal documents and replaced it with “intellectual disability” [5]. When speaking about

¹ The terms “school psychology” and “educational psychology” are used as synonyms.

² The terms “student” and “pupil” refer to all children and young people from kindergarten to higher education who attend a school.

impairments or disabilities, the discriminating term “invalidity” is still very common in Switzerland, contrasting with the Federal Constitution that states in article 8 “No person may be discriminated against (...) because of a physical, mental or psychological disability.”

How it all began

The first psychologist worldwide to be employed for working in public schools was Dr. Cyril Burt. The London County Council officially appointed him in January 1913 to serve the public schools of London. In a speech given 50 years later, he remembered having been presented to the headmasters of the schools with the following rather ambiguous words: “(...) *this is Dr. Burt, who is responsible for all the mentally defective children born within the County of London.*” – Burt’s tasks were “*to report on problematic cases referred by teachers, doctors, or magistrates for individual investigation. These cases fell into several fairly distinctive categories. By far the most important were the borderline cases of mental deficiency. (...) The second type (...) were those suffering from some special disability: inability to read, spell, to learn arithmetic, as well as other less familiar deficiencies*” [6]. Also the assessment of gifted children and of those who were seen as “emotionally subnormal”, as maladjusted or potentially delinquent was a task of the first school psychologist. By the 1950s, educational authorities in European and North American school districts employed psychologists more and more frequently, but the training of these professionals was as diverse as were the functions they assumed.

In the second half of the 20th century, school psychology developed in some Western European countries (e.g. United Kingdom, Netherlands, Switzerland) in the context of a segregative school system, where learners with a disability were separated from mainstream classrooms. Local educational authorities looked for specialists who were able to identify students with special needs. After all, supportive measures were costly, and it was in the interest of tax payers to provide them only to pupils who really needed them. The right of these students to receive special education was not contested as much as it had been decades before. In the year 1989 the Convention on the Rights of the Child (CRC) was adopted by the General Assembly of the United Nations (UN), and in the years thereafter almost every UN member country ratified it, making the CRC one of the most successful documents the UN ever approved. CRC Article 23, paragraph 3 especially addresses the care for and the education of children with special needs. It states “*Recognizing the special needs of a disabled child, assistance (...) shall be designed to ensure that the disabled child has effective access to and receives education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child’s achieving the fullest possible social integration and individual development (...)*” [7].

The public support for the “fullest possible social integration and individual development” to students with SEN did not by itself make school systems more inclusive. The implementation of the CRC in school systems was in many countries a long and winding road: In Switzerland, special education was financed from 1959 to 2007 by the national “invalidity insurance”. Special education was only accessible to students whose assessment reports described a condition with serious deficits. So in this period, educational psychologists were very busy testing children as well as teenagers for diagnoses like Dyslexia, Dyscalculia, Intellectual disability, “Psycho-organic Syndrome”, Emotional or Behavioural disorders. The diagnoses were mostly established in collaboration with medical doctors, clinical psychologists, or speech therapists. After 1990, the diagnoses Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism (later Autism Spectrum Disorder) were more prevalent, while other diagnoses became rare or disappeared. To most people it seemed obvious that the best way of providing education for students with special needs was to separate them from mainstream classrooms and to teach them in smaller groups, in special classes or special schools. There was little evidence for this argument, but many saw it as the most adequate solution, and research on the issue was scarce. In urban areas (regions of Zurich, Basel, and others) there was a tendency to allocate students with the same diagnosis to the same classrooms. Over the years, this policy didn’t prove to be helpful. The academic progress of pupils attending special classes was often slower than expected, and this was in part due to the fact that the classrooms were considered by many parents and students as discriminatory: Students with similar deficits were segregated from others. It remained unclear whether the aim of this segregation was primarily to support the students concerned, or whether the insulation of mainstream classrooms from slow learners and disruptive pupils was the main motive. In any case, the students in these special classrooms were lacking the role models of classmates who didn’t struggle at school, of classmates who could potentially become their friends and help them. The results of this policy were classrooms that teachers could hardly manage. A substantial number of teachers were not ready to face the challenging behaviour of their students and quit their posts. Another case vignette may illustrate the situation during this difficult period.

In the late 1990s, a school psychologist in Zurich was assessing a 9-year-old girl for intellectual disability. She had been progressing so slowly at school that her teacher was convinced she needed to transfer to a special school. The intellectual deficits of the girl were quite obvious, and they were shared by her two brothers as well as by the father. The brothers were 2 and 4 years older and had, for the same reason, been moved to a special school a few years before, leaving their friends behind. The two boys felt excluded and didn’t learn any better in special school than they had done in the mainstream school. When their sister had completed the tests, the school psychologist was going to invite her parents, the teacher and the girl to a meeting where further steps would be discussed. Two days before the meeting, the brothers unexpectedly came to see the school psychologist. They begged him in tears to suggest other measures for their sister than a special school. The school psychologist was deeply touched, and the brothers’ intervention had a decisive impact on the further planning of supportive measures for the girl.

New functions for school psychologists

The traditional function of the school psychologist can be compared to the task of a “gate keeper” who opens and closes the gates to special supports for pupils who struggle at school. In the United States of America, a common model for allocating special supports to students from kindergarten to high school age is called “Response to Intervention” (RtI) [8; 22]. Some 15 % of students are considered to be at risk for academic or behavioural difficulties. They

receive supports that can be administered in groups. About 5 % of students are expected to require more intensive supports. Educational needs are evaluated on a regular basis in a meeting that is attended by parents, student, teachers and the school psychologist. When they come to an agreement, an “Individualized Education Program” (IEP) is developed. Preceding and after IEP meetings, the school psychologist’s task is to assist in the process of “data-based decision making”. Tests can be administered to individual students, and in many schools the psychologist assumes the function of a consultant to teachers and principals in the monitoring of student progress. According to the *Individuals with Disabilities Education Act IDEA 2004* [9], children with a disability have a right to free public education that is appropriate to their needs, at no cost to their families. If possible, they must be educated together with students who do not have disabilities. This law brought considerable changes, also to the diagnostic criteria of Specific Learning Disabilities (SLD). SLD is a diagnosis that covers, among other conditions, Dyslexia and Dyscalculia. Under IDEA 2004 it is no longer required to demonstrate a severe discrepancy between a low achievement in reading, writing or mathematics in comparison to a much higher intellectual ability as measured by an intelligence test. The change of legislation had a decisive impact on the practice of school psychologists. They now spend less time testing whether a student’s academic achievements are far below their IQ level. Consequently, they have more time to monitor the student’s progress and to find out what supports are the most appropriate. For American school psychologists, this is a major step from a focus on deficits to a focus on competencies.

The diagnostic criteria of Specific Learning Disabilities have similarly changed with the publication of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* [10] in the year 2013. When a student’s performance in an achievement test of reading, writing or mathematics is considerably and quantifiably below what can be expected for his or her age, when at least one symptom out of a list of six persists after 6 months of extra help or targeted instruction (special training, therapy etc.), and when another condition can be ruled out as the major cause of the difficulties, a diagnosis of SLD can be confirmed according to DSM-5. The conditions to be ruled out are psychosocial adversity, intellectual disability, impaired vision or hearing, mental or neurological disorders, lack of proficiency in the language of instruction, and inadequate instruction. In comparison to the diagnostic criteria of Learning Disabilities in the preceding edition DSM-IV, an important innovation of DSM-5 is the fact that intelligence testing is now only necessary when intellectual disabilities are suspected. Tannock, a member of the DSM-5 Neurodevelopmental Disorders Work Group, put it this way: “(...) in DSM-5, there is no requirement for lengthy and costly neuropsychological assessment of cognitive processing skills for a diagnosis of SLD: such assessment might inform intervention plans but is not required for diagnosis. This means that psychologists may be able to shift from ‘assessment for diagnosis’ to ‘assessment for intervention’ and have more time to provide psychoeducation and consultation with parents and teachers” [11].

The shift from a focus on assessment to a focus on consultation and intervention is in line with European standards of good practice in educational or school psychology. In a position paper on Lifelong Learning, the European Federation of Psychology Associations (EFPA) summarises the functions of psychologists in the educational system in the following way: “*Their roles comprise prevention, evaluation and intervention at each of these three levels: the individual child or student, the educational institution, and society*” [12]. According to EFPA, prevention and intervention are key functions of psychologists in the educational system. They are just as important as the traditional function of evaluation or psycho-educational assessment. EFPA is a large umbrella organisation, representing 37 national associations of psychologists in Europe with about 300’000 members, and its standards have been serving as guidelines for the profession of psychology in several European countries.

In France, school psychology had no legal regulation for decades. Psychologists were working in national schools as civil servants. They were employed as teachers, regardless of their additional training and different function [13]. Following persistent interventions by the professional association, AFPEN, and after a change of government, new legislation was adopted by the National Assembly of France in 2013. The law now mentions school psychology in the context of health promotion in the schools. According to this regulation, public schools in France are supported by multidisciplinary teams that consist of medical doctors, nurses and school psychologists. These and other specialists identify young people who are at risk of school failure, chronic health conditions or disability. The teams facilitate student access to health care and prevention [14]. – Collaboration among mental health specialists, teachers, and parents is indeed the key to any strength-based approach. A lack of collaboration can be detrimental: When students or parents are faced with a diversity of conflicting recommendations for supportive measures, many of them feel helpless and are at risk of giving up.

“Assessment for Intervention” is a frequent topic in the continuing professional development of teachers and school psychologists in the Netherlands as well [15]. The approach has attracted considerable interest at national and international conferences. It focuses from the very beginning of the assessment on ways how challenges can best be faced. Students are invited to say what they would like to learn or to do better. So parents, teachers, specialists and the student become collaborators in the search for fruitful solutions to the problem. When assessment is closely connected with intervention, they assume a far more proactive role than they do in the context of traditional assessments.

Recent developments in Switzerland

In Switzerland, school psychologists usually work in a centre that serves several schools. Children and young people are referred to the school psychologist by teachers, principals, and parents. The main reasons for referrals of pupils to the school psychologist are questions about educational needs, learning difficulties, inattentive or disruptive behaviour in the classroom, emotional problems, and school dropout. In the city of Zurich, a first consultation of the school psychologist with the teacher as well as a visit to the classroom usually precede any referral. Sometimes such meetings motivate teachers to find new solutions to the problems they describe, and a referral of the pupil no longer appears necessary. In order to ensure privacy in consultations where parents are not yet involved, names of students are only mentioned with the parents’ consent. As a rule, the school psychologist discusses the following questions with the teacher: What are the strengths, and what are the difficulties of the student at school? With what kind of challenges is he

or she coping better, and what situations do *not* pose a problem? What supports have been provided so far, and which ones were helpful? Are there persons in the school who have a positive influence on the student? – After exploring these issues, the psychologist advises the teacher how to proceed. In case of agreement regarding the need for an assessment, the student is invited to the school psychologist's office for a first interview, together with one or both parents. As in the consultation with the teacher, the focus of the interview with parents and students is strength-based. Many parents may be asking themselves: "Why does my child have such difficulties? What has gone wrong?" or even "Whose fault is it?" However, the school psychologist is more interested in the context of challenging situations, and in possible solutions. It is mostly difficult or even impossible to trace back the origin of a problem, but often parents and teachers can remember exceptionally positive periods and are ready to explore ways of how to make them become more frequent. Some psychologists successfully use the "miracle question" by Berg & de Shazer for inviting parents to focus on positive developments they tend to overlook: *"After we talk, you will go back to your work (home, school) and you will do whatever you need to do the rest of today, such as taking care of the children, cooking dinner, watching TV, giving the children a bath, and so on. It will be time to go to bed. Everybody in your household is quiet, and you are sleeping in peace. In the middle of the night, a miracle happens and the problem that prompted you to talk to me today is solved! But because this happens while you are sleeping, you have no way of knowing that there was an overnight miracle that solved the problem. So, when you wake up tomorrow morning, what might be the small change that will make you say to yourself, 'Wow, something must have happened – the problem is gone!'"* [16].

This way of guiding students, parents and teachers, focusing on their strengths and making them explore how they can contribute to a positive outcome, has proved to be most fruitful. Of course, for evaluating special needs and for finding out what supports will be helpful, assessments are still the rule. However, the diagnostic process does not necessarily require testing, as most information can also be gathered in interviews and by observation. In several regions of Switzerland, a new procedure for the assessment of special educational needs has been implemented in the course of the past 7 years [17]. It starts with a basic assessment, during which data about the student is collected. This includes relevant information about school setting, family context, participation, diagnoses, and therapies. The basic assessment is followed by a needs assessment. This second part of the procedure describes the therapeutic needs of the student, the educational goals that the school, the parents and the student agree upon, and the supportive measures that will help achieving them. The procedure is based on the International Classification of Functioning, Disability and Health; Children & Youth version ICF-CY [18]. It mentions impairments and clinical diagnoses, but activities and participation are much more in focus. The aim of ICF-CY is to describe what helps the student participate to the fullest possible degree in his or her social and educational context. It is clear that not all students "fit their school", but schools can be expected to do their best to meet the needs of their students. This philosophy is, as has been said before, outlined in the UN Convention on the Rights of the Child. It is called "inclusive", in contrast to the segregative philosophy that prevailed in the school systems of many countries for decades.

As in other countries, legal regulations have impacted school psychology practice in Switzerland considerably. The situation differs from region to region, but the Canton of Zurich can serve as an example for recent developments in the country. According to the law in Zurich [19], school psychological services consist of assessments and consultation. All students of public schools who need such services in the course of their compulsory education from age 4 to 16, as well as their parents and teachers, are entitled to them. The costs of the services are borne by the municipalities. A regulation states that the ratio of students per psychologist shall not exceed 1250 to 1. In a municipal or regional school psychology centre, the number of positions shall be 3 or more. School psychologists shall be involved whenever teachers and parents disagree or are uncertain about the special needs of a student. Decisions about measures of special education are taken by school authorities on the basis of a report in which the school psychologist describes the special needs of the pupil and recommends supportive measures. The measures have to be in line with the results of an assessment that focuses on competencies and participation of the student [17].

As has been previously mentioned, the traditional function of school psychologists is the assessment of a student's eligibility for special education. Recently requests for assessments have been brought forward in a different context: Parents of young people who struggle at school want to know whether their son or daughter is entitled to a so-called "compensation for disadvantages" [20] due to a disability. In the year 2004, a national law about non-discrimination of individuals with a disability came into effect in Switzerland. In accordance with this law, students with a disability may be granted special conditions or are allowed to use assistive tools when they take an exam. Students who struggle with reading can ask for an assistant who reads the questions of a test to them, or an attention deficit disorder may entitle students to a more generous time frame during exams. Many parents are convinced that their child can benefit from such an arrangement, and ask the school psychologist for help. – To evaluate the right of a student to a compensation for disadvantages due to a disability is indeed not an easy task for school psychologists. Even though the psychologist's assessment only leads to a recommendation, and the decision about any measures is taken by the school principal, its implications are far-reaching. While it is correct that a pupil with a disability should be granted special conditions when passing a test, it is important not to discriminate against other pupils. Each of them is an individual and has specific abilities and needs. The law in question is only applicable to individuals with a disability, whereas other disadvantages like poverty, recent immigration or traumatic experiences are not covered. Faced with this ethical challenge, school psychologists in Zurich are cautious in their evaluations. They diagnose a disability only when the outcome of their assessment provides clear evidence for an impairment.

Challenges and promising perspectives

To engage in the search for possible solutions to a problem is certainly a fruitful approach, but it is not easy to practise it as school psychologist. Consultees have a right to be heard when they speak about difficult experiences, about conflicts and fears. For psychologists who are mainly interested in competencies and solutions, this can become a pitfall. They risk being perceived as non-empathetic and may have a difficult time when they ask parents to speak about

strengths before they have expressed a genuine understanding for their concerns. The same is true for consultations with teachers and school principals, or for the counselling of teenagers who feel depressed or anxious. For this reason, a single interview will rarely be sufficient. One advantage of school psychological services is that they are at no cost to parents. Follow-ups are usually possible when clients still haven't found a good way to tackle their problems. When school psychologists work with students, parents and teachers towards a common goal, it is useful to agree about objectives that meet the "SMART" criteria: The goals need to be specific, measurable, achievable, relevant and time-bound [21]. The challenges consist in reframing difficult behaviours, pointing out the positive efforts of all parties, using a respectful wording, and remaining realistic about goals that can be reached within a reasonable amount of time. The transition from a focus on problems to a focus on solutions clearly requires psychological knowledge and skills – an ability to see the strengths of the persons that are involved, and a capacity to engage them in a common project without blaming anyone for their deficits or failures.

Another challenge is the fact that a working relationship that is based on trust can be difficult to establish. Some parents think that the school psychologist is not free to say what is in the best interest of the child. As an employee of the school he or she might rather defend the school's interests and might be so close to teachers and the principal that keeping up confidentiality will be difficult. Some say their child should learn to cope with challenging situations on their own. Other reservations include the argument that the effectiveness of supportive measures is very modest. As a matter of fact, in many countries little research has been conducted for evaluating the teaching methods and the materials used in special education. – Critical comments on the gate keeping role of school psychologists have been brought forward, and many are well-founded. Children with the same diagnosis may respond very differently to the same kind of support. The challenge is to explore case by case and in collaboration with parents and teachers, which measures are most helpful. A promising approach has already been mentioned: The Response-to-Intervention model [22] is a form of progress-monitoring that evaluates trials and errors. School psychologists practising this approach need a sound knowledge about effective methods, and a time frame of several months or more. Being both a diligent observer and a skillful consultant are essential for finding out what support a student needs. Such a step-by-step assessment often provides more clues for the solution of a problem than the traditional diagnostic approach that school psychologists used to practise for so long.

The described examples of developments in the United States of America and in various countries of Europe show that the tasks assumed by school psychologists have considerably been extended over the past decades. The fields of prevention, crisis intervention and consultation are now so much in the focus of the profession that many psychologists working in the schools see themselves primarily as *capacity builders*, as *problem solvers*, or more generally as *mental health specialists*. They care for the well-being of students, teachers and parents, and support them in their life-long learning. Consequently, learning objectives are not limited to academic knowledge but comprise social and emotional competencies as well. The combination of a focus on the potential of individuals with a perspective that aims at supporting families and school systems is a unique opportunity for school psychologists and makes their work so rewarding.

List of references

1. *Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J.* Handbook of positive psychology in schools // New York: Routledge. 2009.
2. *Murphy, J. J.* Solution-focused counseling in schools. Alexandria, VA: American Counseling Association. 2008 (2nd ed.).
3. *Cattell, J.* Mental tests and measurements // *Mind*, 1890. Vol. 15. P. 373–381. Available: <http://psychclassics.yorku.ca/Cattell/mental.htm>.
4. *Binet, A., Simon, Th.* Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux // *L'Année Psychologique*, 1905. Vol. 11. P. 191–244. DOI:10.3406/psy.1904.3675.
5. *U. S. Government Publishing Office.* Rosa's Law // Public Law 111–256, 2010. Available: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-111publ256/pdf/PLAW-111publ256.pdf>.
6. *Hill, V.* The School Psychological Service: Its History and Development. Edited extract from the transcript of Burt's 1964 speech, made when being made a Patron of the Association of Educational Psychologists // *British Educational Psychology. The first 100 years.* HoPC Monograph No. 1. 2013. P. 34–37. London: The British Psychological Society.
7. *United Nations.* Convention on the Rights of the Child, 1989. Available: <http://www.unhcr.org/uk/4aa76b319.pdf>.
8. *Marsh, A. J.* Special education trends and variations from the United States and United Kingdom (England), 1984 to 2014 // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2018. DOI: 10.1080/21683603.2018.1429335.
9. *U.S. Department of Education* Individuals with Disabilities Education Act IDEA // for specific learning disabilities, cf. Available: <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-II/1414/b>.
10. *American Psychiatric Association* Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition (DSM-5) // 2013. Arlington, VA: APA.
11. *Tannock, R.* DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD): What are the Implications? // *International Dyslexia Association*, 2014. Available: <https://dyslexiaida.org/dsm-5-changes-in-diagnostic-criteria-for-specific-learning-disabilities-sld1-what-are-the-implications>.
12. *European Federation of Psychology Associations* EFPA position paper on psychologists in the educational system and their contribution to life long learning. // Brussels: EFPA, 2010. Available: <http://efpa.eu/professional-development/efpa-position-paper-psychologists-in-the-educational-system>.

13. *Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale* Création d'un corps unique de psychologues de l'éducation nationale. // Paris: AFPEN. 2015. Available: <https://www.afpen.fr/creation-d-un-corps-unique-de.html>
14. *République Française, Service public de la diffusion du droit* LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. // Article 89, Annexe, 2013. Available: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>
15. *Pameijer, N.* Assessment for Intervention: a practice-based model // Amsterdam: ISPA Conference. 2016. Available: <http://www.ispa2016.org/images/handouts/Thursday/Pameijer3.pdf>
16. *Berg, I. K., Dolan, Y.* Tales of solutions: A collection of hope-inspiring stories // New York: Norton. 2001. P. 7.
17. *Hollenweger, J.* Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland // *BMC Public Health*, 11(Suppl 4):S7. 2011. Available: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S7>
18. *World Health Organization* International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth version ICF-CY // Geneva: World Health Organization. 2007.
19. *Kanton Zürich* Gesetzessammlung. § 19 and § 38 VSG (412.100), § 15 VSV (412.101), § 25 VSM (412.103). Available: https://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze.html.
20. *Volksschulamt des Kantons Zürich* Elternblatt Nachteilsausgleich. Available: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/zeugnisse.html.
21. *Doran, G. T.* There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives // *Management Review*. AMA FORUM. 1981. 70 (11). P. 35–36.
22. *Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., Young, C. L.* Responsiveness-to-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct // *Learning Disabilities Research and Practice*. 2003. Vol. 18 (3), P. 157–171. DOI:10.1111/1540-5826.00072

СЕКЦИЯ 1. ОСОБЕННОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

ВОСПРИЯТИЕ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ И ПОДРОСТКАМИ

Л. С. Акопян, В. Г. Алексеева

Самарский государственный социально-педагогический университет
(Россия, Самара)

В работе рассматриваются и обсуждаются стереотипы общества по отношению к людям пожилого возраста, а также вопросы, связанные с дискриминацией по возрасту. Отмечается, что отношение детей и подростков к старикам формируется в семье. На основе сравнительного анализа приводятся данные исследования по восприятию и оценке пожилых людей детьми младшего школьного и подросткового возрастов.

Ключевые слова: пожилой возраст, эйджизм, старость, возрастная дискриминация, дети младшего школьного возраста, подростки, восприятие и оценка детьми пожилых людей, половые и возрастные различия.

PERCEPTION OF AN ELDERLY MAN BY YOUNG SCHOOLBOYS AND ADOLESCENTS

L. S. Akopian, V. G. Alekseeva

Samara State University of Social Science and Education
(Russia, Samara)

The work views and discusses the stereotypes of society towards elderly people, as well as the issues related to age discrimination. It is noted that the attitude of children and adolescents to the elderly is formed in the family. Based on a comparative analysis, data from the research on the perception and evaluation of older people by children of primary school age and adolescence is given.

Keywords: elderly age, ageism, old age, age discrimination, children of primary school age, adolescents, children's perception and evaluation of older people, gender and age differences.

Пожилый возраст люди воспринимают неоднозначно: кто-то нейтрально, кто-то с сожалением и грустью, кто-то ищет возможности «ухода от старости» и стремится изменить свою жизнь, чтоб отсрочить ее наступление, но для всех людей данный возраст становится неизбежным жизненным этапом. Отношение к пожилым людям зависит от многих факторов (жизненный опыт, социальная среда, гендерные различия, место жительства и т. д.). Изменения в пожилом возрасте представляют собой физиологическое, психологическое и социальное явления, так как на пути от молодости к старости меняется и характер человека, и его социальная роль. Пожилой возраст и старость, а также вопросы, связанные с данным периодом жизни, рассматриваются в работах многих отечественных и зарубежных ученых: Л. И. Анциферова, Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович (Сергеева), М. В. Ермолаева, О. В. Краснова, А. Г. Лидерс, Н. С. Пряжников, А. А. Реан, В. И. Слободчиков, Е. А. Сорокумова, О. В. Хухлаева, И. М. Юсупов; J. Johnson, B. Vytheway, C. Heslon, J. Kerzil, T. Bennet, J. Gaines, G. Coudin, T. Alexopoulos и др.

В исследовании М. В. Ермолаевой отмечается, что эмоциональная близость младших школьников с бабушками и дедушками относительно невелика. Младшие школьники далеко не всегда были готовы к эмоциональному отклику на состояние старого человека, они не всегда были способны в своем поведении проявить чуткость, деликатность, заботу в отношении к пожилому человеку. Изначально поведение дошкольников по отношению к бабушкам как в реальном, так и в вербальном плане было в определенной мере негативно, в нем наблюдались проявления грубости, упрямства. В результате развивающей психолого-педагогической работы у дошкольников сформировалось понимание мудрости и нравственного опыта пожилых людей, сформировались такие эмоциональные проявления, как способность к сочувствию, сопереживанию [2].

В исследовании Н. В. Шакиной [3] было выявлено, что у детей понятие «старика» ассоциируется с коричневым цветом. В качестве цветовых характеристик данному цвету приписываются уступчивость, зависимость, спокойствие, добросовестность, а при обозначении характера другого человека данный цвет отражает крайне негативное, презрительное отношение. Чаще всего ассоциируется со «стандартным» и «прозаичным», в противовес «возвышенному» и «необычному».

Наравне с такими терминами, как расизм и сексизм, рассматривается термин эйджизм (от англ. age), т. е. дискриминация по возрасту. В своей работе J. Johnson, B. Vytheway отмечают, что возрастные характеристики становятся помехой для окружающих: многие пожилые люди медленно двигаются, говорят и думают, даже речевые функции изменяются, грамматика упрощена, частые повторения и т. д. – возрастные изменения создают отрицательные стереотипы о них. Также отмечается, что со стороны детей наблюдается дискриминация в отношении стариков, причем к пожилым женщинам отношение более позитивное, нежели к мужчинам того же возраста. Экспериментальные исследования показали, что с ними реже заговаривали, реже просили о помощи, не вовлекали в работу [5].

По отношению к старикам можно охарактеризовать состояние общества. Безусловно, отношение к пожилым формируется на самых ранних ступенях социализации ребенка, а именно – в семье. Примером отношения к взрослым для детей является отношение родителей к старшему поколению. Взаимодействие и взаимоотношения старшего и младшего поколений длительное время регулировались традиционной культурой. Следует отметить, что значительно возросло влияние современных средств коммуникации и информационных систем накладывает определенный отпечаток на взаимоотношения не только самих членов семьи, но и на взаимоотношения младшего и старшего поколений, которые в настоящее время чаще проживают раздельно.

Младший школьный и подростковый возраст являются рубежными в онтогенезе и отличаются своей сензитивностью (чувствительное отношение к своему «Я»), непостоянством (характер, эмоциональные отношения, мысли, чувства и т. д.). Именно на данных этапах развития еще недостаточно стабильны нравственные устои, ценности и идеалы, которые легко поддаются влияниям извне и изменениям.

Как мы уже отметили ранее, физическое, психологическое и социальное благополучие пожилого человека, несомненно, связаны с обществом, в котором он живет, и отношением взрослого и молодого населения, особенно детей к пожилым людям, является лакмусовой бумажкой в определении благополучия самого общества.

Цель исследования заключалась в изучении и сравнении особенностей восприятия и отношения младших школьников и подростков к лицам пожилого возраста, а также субъективное представление и отношение детей к пожилым людям.

Ранее нами (Л. С. Акопян, J. Kerzil) было проведено кросскультурное исследование на выборке детей дошкольного и младшего школьного возрастов России (г. Самара) и Франции (г. Анже). Рассматривались следующие вопросы: как дошкольники и младшие школьники различных стран и культур, различных национальных традиций, воспринимают людей пожилого возраста, имеются ли половые и возрастные различия в негативном/позитивном восприятии и оценке пожилого человека [1; 4].

Для проведения исследования были подобраны: методика «Шкала социальных отношений к предрассудкам (SASAP) Исаака и Бэарисона, 1986»; авторская анкета «Представления о пожилом возрасте» (Л. С. Акопян, В. Г. Алексеева).

Выборку исследования составили младшие школьники 9–11 лет в количестве 30 человек и подростки 14–15 лет в количестве 30 человек. Всего в исследовании приняли участие 60 учащихся общеобразовательной школы г. о. Самары.

Методика «Шкала социальных отношений к предрассудкам (SASAP)» Исаака и Бэарисона выявляет социальные установки детей по отношению к возможностям и личностным характеристикам пожилых людей. Методика состоит из анкеты, включающей в себя 30 вопросов, протокола ответов для каждого ребенка и стимульного материала, состоящего из фотоизображений мужчин и женщин молодого и пожилого возраста (3 пары женщин и 3 пары мужчин). Картинки с фотоизображением мужчин и женщин предъявляются испытуемым поочередно. Некоторые вопросы методики несут позитивную нагрузку и основаны на положительных ситуациях, например: «Эти два человека – учителя. Один из них очень хороший учитель. Кто?», «Эти две женщины покупают подарки. Кто покупает подарки, которые обожают дети?» и др. Другая часть вопросов основана на негативной ситуации, например: «Один из преподавателей груб с учениками. Кто из них?», «Одна из этих женщин грубая и всегда кричит на людей. Кто из них грубая?» и др. Некоторые из вопросов имеют нейтральный характер, например: «Эти две женщины хотят починить стул. Кто сможет его починить?» или «Эти двое мужчин хорошо поют. Кто из них получит приз за пение?» и др. В нашем случае исследование с младшими детьми проводилось индивидуально, с подростками – в условиях группы. Испытуемым предлагалось внимательно рассмотреть изображения на предъявляемых картинках, портретах и сделать выбор. Процедура исследования заключалась в последовательном предъявлении ребенку изображений мужчин и женщин молодого и пожилого возраста, далее экспериментатор задавал вопрос ребенку вслух (необходимо уточнять, правильно ли ребенок его понял), после чего в протокол заносился сделанный ребенком выбор молодого или пожилого человека. Ответы оценивались от 0–30 баллов: чем ниже балл, тем более позитивно восприятие пожилого человека.

Рассмотрим полученные результаты (см. табл. 1), где распределение баллов в целом по всей выборке составили: Min=8; Max=22. Максимальные баллы по восприятию и отношению людей пожилого возраста выявлены в группе младших школьников – 22 балла, у подростков максимальный балл составляет 19 баллов. Стандартное отклонение в двух группах не имеет существенных различий.

Таблица 1

Распределение оценок по всей выборке (баллы)

Оценка	Младшие школьники (9–10 лет)	Подростки (11–15 лет)
Минимальный балл	9	6
Максимальный балл	22	19
Среднее значение (M)	15,03	12,7
Стандартное отклонение (ET)	3,05	3,12
Медиана	15	13

Минимальные показатели по отношению к пожилым людям выявлены в группе подростков – 6 баллов, в группе младших школьников показатели равны 9 баллам. В целом по всей выборке среднее значение имеет следующие показатели: 15,3 – у младших школьников; 12,7 – у подростков. Сравнение полученных данных по выделенным возрастным группам в нашей выборке позволяет говорить об имеющихся различиях: в сторону увеличения позитивного восприятия и оценки пожилых людей в группе детей подросткового возраста; в группе детей младшего школьного возраста восприятие пожилых людей имеет тенденцию ближе к негативному отношению (от теоретически минимального 0 до максимального 30).

Для раскрытия субъективного представления и отношения к пожилым людям, пожилому возрасту младших школьников и подростков был проведен опрос с использованием авторской анкеты. Анализ полученных данных выявил следующее: учащиеся 3-х классов имеют следующие представления о пожилом возрасте: внешний образ, занятия пожилых людей, могут отмечать особенности (как отрицательные, так и положительные), но не могут точно определить возрастные границы пожилого возраста, встречаются такие ответы как: с 49 до 60 лет (43%), с 30 до 40 лет (23%), с 70 до 80 лет (20%), с 18 до 20 лет (6,6%) и т. д.

Внешний образ пожилого человека в представлении младших школьников атрибутирует следующие признаки: «дряблая кожа», «седые волосы», «морщины» – что составляет 33% (10 человек); отмечаются также такие характеристики, как «хромает», «часто болеет» и др. Младшие школьники способны отмечать положительные и отрицательные качества пожилых людей: положительные («добрый», «часто помогает», «умный», «помогают советом», «вкусно готовят», «мудрые» и т. д.); отрицательные качества («часто ворчат», «ругают», «придираются» и др.).

Занятость пожилых людей младшие школьники видят в следующем: 18 человек (60%) отмечают социально активную старость пожилых людей – «гуляют», «работают в огороде», «общаются с соседями», «ходят в гости друг к другу» и др.; 11 человек (36,6%) отмечают социально пассивную деятельность пожилых людей – «сидят дома», «смотрят телевизор», «читают газеты» и т. д.

На вопрос «Боишься ли ты старости?» утвердительно ответили 17 человек (56,6%), 13 человек (43,3%) ответили, что не испытывают страха перед старостью.

На следующий вопрос анкеты «Надо ли уважать пожилых людей?» 100% младших школьников ответили положительно; «Как ты можешь охарактеризовать своё отношение к пожилому человеку?» – 90% опрошенных отметили уважительное отношение. Младшие школьники против того, чтобы пожилые люди находились в домах престарелых, ответили, что это неправильно 19 человек (63,3%), 9 человек (30%) считают, что это правильно, 2 человека (6,6%) отметили ответ «да/нет».

На вопрос «Как в обществе относятся к пожилым людям?» ответы распределились следующим образом: 19 человек (63,3%) ответили, что хорошо, 7 человек (23%) – и хорошо и плохо, 4 человека (13,3%) считают, что общество относится к пожилым людям плохо.

Результаты опроса в группе учащихся 8-х классов показали, что подростки определяют временные границы наступления старости в возрастных пределах от 50 лет; по сравнению с младшими школьниками подростки расширили характеристики людей пожилого возраста. В плане положительной характеристики со словом «старость» ассоциируются следующие слова: «новая жизнь», «мудрость», «опытность», «щедрость», «спокойствие», «доброта» – 7 человек (24%); отрицательные ассоциации присутствуют в таких словах, как «старость – не радость», «болезни», «седина», «морщины», «смерть» и др.; нейтральные выражены словами «бабушка», «дедушка», «ковер», «огород», «пенсия».

Подростки способны представить себя в пожилом возрасте и в своих ответах больше ориентируются на общепринятые стереотипы старости: «женщина в окружении своих родственников», «буду сидеть дома и готовить», «буду воспитывать внуков», «читать и рисовать», «смотреть телевизор», «я как Николай Петрович из т/с «Воронины»); большая часть учащихся отметила, что уважать пожилых людей надо (86,6%); подростки, как и младшие школьники, отмечают, что одни пожилые люди ведут социально активную деятельность: «гуляют», «работают в огороде, общаются с соседями, ходят в гости), другие – социально пассивную («грустят», «вспоминают молодость», «сидят дома», «часто убираются», «смотрят сериалы по телевизору», «читают» – 73,3% опрошенных).

Подростки отмечают такие особенности пожилых людей, как: положительные – «много свободного времени», «ум», «трудолюбие», «опыт», «доброта и ласка», «отзывчивость» и др.; отрицательные – «ворчат», «занудство», «проблемы со здоровьем» и др.

Уважительно относятся к пожилым людям 73,3% подростков; 6,6% – отрицательно (по причине их физического здоровья), 20,1% – отмечают своё нейтральное отношение к пожилым людям. На вопрос «Правильно ли то, что пожилые люди находятся в домах престарелых?» подавляющее большинство подростков ответили, что это неправильно – 90% выборки; ответили «да» – 1 человек (3,4%), 2 человека (6,6%) затруднились ответить на данный вопрос.

Таким образом, сравнивая восприятие пожилых людей младшими школьниками (9–11 лет) и детьми подросткового возраста (14–15 лет) мы обнаружили возрастание позитивного восприятия пожилых людей к подростковому возрасту. В группе подростков 66,6% имеют высокий уровень положительного восприятия пожилых людей, у младших школьников этот показатель равен 40%, среди группы младших школьников обнаружено 3,3% умеренно-негативного отношения к людям пожилого возраста, в группе подростков данное отношение не отмечено.

Различия в восприятии младшими школьниками и подростками пожилых людей могут быть также объяснены тем, что подростки в процессе анкетирования могут выбирать социально одобряемые ответы, а также тем, что подростки обладают более выраженной рефлексией.

В перспективе мы предполагаем расширение аналогичных исследований, результаты которых позволят приблизиться к решению проблемы благоприятных взаимоотношений и взаимодействий старшего и младшего поколений в обществах с преобладающей представленностью пожилого населения.

Список литературы

1. Акопян Л. С. Восприятие детьми людей пожилого возраста: кросс-культурное исследование / Л. С. Акопян, Дж. Керзил // Мир психологии. – 2016. – № 3(87). – С. 190–197.
2. Ермолаева М. В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход: автореф. дис. ... д. психол. наук. – М., 2010.
3. Шакина Н. В. Исследование цветовых ассоциаций толерантного отношения детей дошкольного возраста к объектам реальной действительности. – Режим доступа: http://apptlt.narod.ru/k08_4.htm. – Загл. с экрана.
4. Akopian L. S. Les peurs des personnes âgées de la ville et du village // Colloque Grandir & Vieillir, 19–22 février, UCO, Anger, France. – 2014. – P. 57.
5. Johnson J. Ageism: Concept and Definition / J. Johnson, B. Bytheway // Aging and Later Life. – London: The Open University Press, 1999. – P. 200–206.

СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК: «МОНСТР» ... ИЛИ «ЖЕРТВА»?

Е. А. Викторов

Центр современного психоанализа
(Россия, Самара)

В статье говорится о том, что современный мир приводит к серьезным изменениям в психике взрослого человека. Эти изменения вносят существенный вклад в жизнь общества, семьи и влияют на то, каким образом родители относятся к воспитанию своих детей. Современные родители поглощены тревогой, и способность проявлять качественную эмоциональную заботу о ребенке существенно снижается. В процессе воспитания существенную роль играют бессознательные чувства, в первую очередь материнские и эти чувства вносят серьезные коррективы в способы общения и воспитания родителями своих детей, в результате которых ребенок бессознательно может восприниматься родителями как «монстр».

Ключевые слова: тревога, безопасность, потребность, любовь, напряжение, конфликт, агрессия, ужас.

MODERN CHILD: “MONSTER” ... OR “VICTIM”?

E. A. Victorov

Center for Contemporary Psychoanalysis
(Russia, Samara)

The article deals with changes in the adult person psycho due to modern world. These changes influence the society's life, family, parents' attitude to their children upbringing. Parents today are overwhelmed with anxiety, their ability to reveal good emotional care after child in reducing. Unconsciousness feelings, especially on mother's behalf, influence the style of communication with child and methods of upbringing their children. As a result parents can subconsciously view their child as “monster”.

Keywords: anxiety, safety, needs, love, tension conflict, aggression, horror.

Процессы, происходящие в современном мире, приводят к серьезным изменениям в психике современного общества. Они не могут обойти стороной ни социальную жизнь человека, ни его семью и то, что происходит в психике всех членов семей. Помимо этого в результате серьезных катаклизмов в обществе, бессознательная тревога поглощает и / или затопляет психику современного человека. Формируется сильная потребность в том, чтобы избавиться от такой тревоги, и эта потребность вносит существенные коррективы в способы выстраивания взаимоотношений между членами семьи. Один из таких способов снятия подобной тревоги, прослеживающийся в психоаналитической терапии, заключается в вопросе создания ощущения безопасности посредством получения материального благосостояния. В результате происходит определенный перекос в психике родителей, т. к. никто не отменял понятия доминирующей потребности, при наличии которой все другие потребности работают на ее обслуживание. Вопросы взаимоотношений между партнерами уходят на второй план, как будто становясь «придатком» к бессознательному желанию избавиться от проблем, существующих в психике, и желанию получить гармонию и умиротворение в своем самоощущении. Подобным же образом уходят на второй план и вопросы воспитания ребенка, важнейшим качеством которого является любовь и эмоциональное тепло по отношению к ребенку и способность выдерживать эмоциональное напряжение, появляющееся во взаимодействии с ребенком. В результате происходит трансформация в вопросах, относящихся к процессу воспитания детей. Постепенно формирующиеся изменения в психике общественного сознания современного общества вносят свою лепту в то, что институт семьи претерпевает существенные изменения, которые также отражаются на методах взаимодействия с детьми и их воспитания. В статье мне хочется затронуть некоторые факторы, из-за

которых в последующем развитие пойдет по одному из направлений: «монстр», «жертва» или обычный ребенок со своими достоинствами и недостатками.

В ежедневной практике специалисты, работающие в глубинной терапии, сталкиваются с проблемами, которые скрыты от осознания родителей, но от этого не становятся менее разрушительными для психического развития детей. Часто родители даже не задумываются о том, что у ребенка существует свой собственный внутренний мир, к которому надо относиться с уважением. Этот мир является важным для ребенка и требует бережного отношения к себе. Именно об этом внутреннем мире ребенка мне хотелось бы поговорить. Он богат и разнообразен, ребенок показывает это многообразие нам взрослым, но готовы ли мы увидеть, принять и поддержать его. Он, с одной стороны, вызывает интерес, а с другой – пугает своей необъятной глубиной. В результате, родители, с одной стороны, хотят родить ребенка (в норме для продолжения рода), с другой – он вносит огромное количество ограничений, дополнительных трудностей и проблем в их жизнь. Никто из взрослых не является абсолютно готовым родителем, которые психически стали ими и способны выносить то напряжение, которое появляется с рождением ребенка. Быть родителем учатся и научаются с появлением первого ребенка и только через свою практику родительства. В современном обществе молодых родителей бытует мнение о том, что все начинается после рождения ребенка, но на самом деле все начинается с момента зачатия и беременности. Отношения между родителями часто начинают портиться уже с этого момента. Мало кто из будущих родителей серьезно относится к тому, что в период беременности необходимо минимизировать факторы негативного влияния на психику женщины. Тамара Александровна Флоренская в книге «Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем» говорит о том, что «матери знают, и это закреплено в народных поверьях и обычаях, что во время беременности следует быть в добром расположении духа, хранить себя от дурных впечатлений и переживаний, чтобы они не повлияли на ребенка. Через мать ребенок общается с миром, усваивает первые впечатления» [4].

Многие будущие родители вроде бы даже имеют подобные знания, но когда сталкиваются в жизни с наступившей беременностью и проблемами, которые появляются в связи с ней, то им не хватает способности выдерживать появляющееся внутреннее, психическое напряжения. Создаются различные конфликтные ситуации, в которых многие родители регрессируют и требуют к себе повышенного внимания со стороны партнера. Когда это происходит с беременной, то это еще можно объяснить тем, что в ее организме происходят серьезные процессы, изменяющие ее гормональный фон, что приводит к перепаду психоэмоционального состояния. Однако необходимо отметить то, что современные папы в плане регресса на фоне беременности женщин выглядят не лучшим образом. Способность справиться с появившимся напряжением у современных мужчин существенно ниже, чем раньше. Это очень печальный факт, но надо его признать. Признать то, что современные родители не доросли до состояния психической зрелости, способности выдерживать психоэмоциональное напряжение, появляющееся в отношениях и усиливающееся после рождения ребенка. В семейной терапии этот факт очень явно прослеживается, когда появляется вопрос о личной ответственности каждого родителя, то они начинают перекидывать ответственность друг на друга и стараются показать при этом, как много каждый из них делает для ребенка.

В результате этого мы имеем дело с ситуацией, когда родители с появлением ребенка начинают регрессировать, т. к. собственные травмы входят в резонанс и начинают давать о себе знать. Современные папы, будучи достаточно инфантильны и в связи с этим не способны учитывать весь спектр психической жизни ребенка, считают, что его эмоциональная жизнь не имеет существенного значения для воспитания и нормального психического развития. Многие родители даже не догадываются о том, что с ребенком важно говорить о его чувствах и переживаниях. В результате ребенок оказывается в ситуациях, когда, сталкиваясь с собственной тревогой, вместо любви и эмоционального тепла помощи, получает игнорирование своих эмоциональных потребностей. И соответственно получает подобную картину мира человеческих отношений, где нет места чувствам. «Мир представляется ребенку сообразно его опыту общения с людьми, близкими ему. Чем труднее и болезненнее этот опыт, тем сильнее печать душевных травм на его впечатлениях. Мир воспринимается тогда как опасный, угрожающий, враждебный» [4, с. 113].

Тревога переполняет современное общество, и родители, являясь членами этого общества, подвержены подобной тревоге, которая приводит к формированию тревожной привязанности и не дает покоя психике. В результате партнер становится тем, на кого направляется неосознаваемая потребность разрешения проблемы этой тревоги, но это невозможно, т. к. партнер не является психотерапевтом. Итогом такой неосознаваемой потребности является то, что постепенно в семье начинаются конфликты. «Вполне очевидно, что ребенок, постоянно находящийся в зоне конфликта, вырастет нервным и склонным к психическим расстройствам. Не видя любви между родителями и по отношению к себе (а любви в большинстве случаев действительно не существует), он в принципе не может понять, что значит любить» [2, с. 411]. Конфликты разрушают чувства, и первоначальная влюбленность уходит в небытие, когда каждый требует любви и заботы в отношении себя, а сам не способен на ответные чувства и эмоциональную заботу по отношению к своему партнеру. Потребность в получении эмоциональной заботы, любви со стороны партнера остается нерешенной и смещается на ребенка. Ребенок принимает на себя неосознаваемую «обязанность» дать любовь и эмоциональную заботу своим родителям, но в первую очередь матери. В терапии это проявляется в фантазиях о том, что дети рассказывают, что они должны «осчастливить» свою маму, потому что только счастливая мама может дать ему свою любовь. При этом сам ребенок остается без необходимой родительской любви, которая ему необходима для полноценного развития, т. к. только любящий родитель способен удовлетворить потребность в эмоциональном тепле и помочь ребенку справиться с поглощающей его тревогой. С этих моментов начинаются самые коварные злоключения в бессознательных отношениях между матерью и ребенком...

«Причина в том, что любые детско-родительские отношения – это всегда асимметричные отношения. За исключением внутренне заданного, точно такого же, как у взрослого, строения психики, с которой ребенок рождается (эта мысль давно уже стала прописной истиной), именно родители закладывают основу будущих взаимоотношений с детьми. Конечно, между родителями и детьми не может быть полного равенства, так как основная власть по-прежнему сосредоточена в руках родителей, даже когда они чувствуют, что ребенок манипулирует ими как самостоятельная личность и равноправный партнер. Вот почему источник связанных с матерью детских переживаний, даже если они не слишком радужные и объективные, никогда не кроется в самом ребенке; и хотя из этого не совсем следует, что материнское поведение всегда незамедлительно отражается на психике дочери, именно в него уходят корнями все ранние эмоциональные реакции на мать» [5, с. 177]. В тех случаях, когда в психике матери существует неосознаваемая потребность в получении любви, эмоционального тепла и поддержки, но со стороны мужа эта потребность не может быть удовлетворена, т. к. он сам испытывает дефицит этого и не способен удовлетворить потребность жены, эта потребность смещается (перенаправляется) на ребенка. Мать, сама того не подозревая, начинает вести себя так, чтобы ребенок удовлетворял ее потребность. В младенческом возрасте это может проявляться чрезмерными объятиями и тисканьем. Младенец не способен сопротивляться подобным действиям со стороны матери. Когда же ребенок становится постарше, то он начинает сопротивляться подобным действиям матери. В ответ матери начинают обижаться, оправдывая свои действия мнимой любовью, заставляя ребенка чувствовать себя виноватым. Перед ребенком ставится выбор: либо ты удовлетворяешь мою потребность в любви и эмоциональном тепле, либо ты будешь чувствовать свою вину. С этих моментов начинает зарождаться в ребенке либо «монстр», либо «жертва». Другого пути психического развития у ребенка почти не остается. Кем постепенно станет ребенок, развивающийся в подобной ситуации, точно сказать невозможно. Но оба направления его развития приведут к печальному финалу. Он станет одним из двух возможных вариантов: «монстром» или «жертвой», т. к. это будет во власти его матери. Только мать сможет четко задать и определить путь психического развития своего ребенка, бессознательно формируя определенные способы взаимодействия с ним. Тревога, поглощающая психику матери, сильно влияет на ее психоэмоциональное состояние, создает напряжение, которое трудно вынести, а иногда почти невозможно. Если на арену выходят бессознательные потребности, требующие удовлетворения, то выдержать добавляющиеся к этому требования ребенка становится сложнее, а иногда почти невозможно. Это усиливает материнскую тревогу, результатом чего часто является агрессия, появляющаяся в отношениях с ребенком. Конечно же, это не прямая агрессия, она когда-то зародилась в психике этой женщины и осталась там, а ее родители не смогли помочь ей как-то переработать ее, возможно иногда просто запрещая проявлять ребенку свою злость. Необходимо отметить, что мать определяет этот путь неосознанно, у нее нет злого умысла, чтобы навредить психическому развитию своего чада, но она является взрослым человеком, а в обязанности взрослого входит то, что он должен брать ответственность на себя и тем более за своего ребенка.

Вспоминается случай из семейной терапии, когда на сессии женщина с ужасом говорит о том, что вчера ее трехлетний сын подошел и ударил ее. Прошу рассказать, что произошло дальше и слышу о том, что она его отругала и запретила бить себя. Отец поддержал свою жену, объяснив свои действия тем, что в противном случае ребенок вырастет и может стать уголовником. Этим двум, вроде бы взрослым людям сложно выносить агрессию против себя, т. к. каждый из них в своем детстве столкнулся с разными видами агрессии против себя со стороны родителей, которая приводила их в ужас. При этом каждому из них родители запрещали проявлять ответную агрессию к себе и к другим близким людям.

Надо сказать о том, что подобные запреты приводят к тому, что психика ребенка затапливается агрессией, которую запрещено выражать. Ребенок не знает, что с ней делать и агрессия заполняет психику ребенка, и нет возможности получить разрядку. Создается очень неоднозначная ситуация, вроде бы родители любят ребенка, по крайней мере говорят об этом, а когда ему необходима помощь по избавлению от накопившейся агрессии, то ее не оказывают. Появляется почва для когнитивного диссонанса, который усиливает напряжение в психике ребенка. До определенного периода это напряжение ребенку удастся как-то сдерживать – подобное часто становится возможным, когда ребенок перенаправляет свою агрессию на сиблингов или на себя. Но наступает момент, когда подобные перенаправления агрессии уже не снижают внутреннего напряжения и бессознательный инстинкт самосохранения требует избавления от того, что сидит внутри и «сводит с ума». В такие моменты ребенок яростно выплескивает всю свою агрессию на мать, которая, как я уже отмечал, не способна выдержать агрессию, тем более такую мощную, длительно копившуюся. В бессознательном матери актуализируется неимоверный ужас, а ребенок для нее в такие моменты становится настоящим «монстром».

Другой вариант развития событий, когда ребенок становится «жертвой», возникает в том случае, если ребенок изначально получают сильнейший запрет на проявления своей агрессии, она регулярно пресекается, без особого проявления агрессии со стороны родителей, и единственным вариантом снижения внутреннего напряжения для ребенка остается направить ее на себя. В таком случае агрессия имеет объект приложения, и сила внутреннего напряжения снижается. Ребенок начинает считать себя виноватым во всем и наказывает только себя, воплощая в жизнь бессознательное послание родителей – быть «жертвой».

В начале статьи я говорил о том, что есть третий вариант развития событий, когда ребенок становится обычным ребенком со своими достоинствами и недостатками. Он возможен в тех случаях, когда родители являются «достаточно хорошими», но не идеальными, способны выдерживать свое внутреннее напряжение, способны принимать агрессию ребенка и обсудить с ним ее причины и помочь найти конструктивные способы избавления от накопившейся агрессии. Такой вариант психического развития ребенка возможен тогда, когда родители любят друг друга, проявляют эмоциональную теплоту и заботу в отношении друг друга. «С момента рождения (а точнее, с момента зачатия) любовь является одним из главных условий полноценного развития ребенка, причем не только психического и интеллектуального, но и физического» [3, с. 90]. Любовь творит «чудеса» и

приводит к гармоничным отношениям в паре, что создает благоприятные условия для психического развития ребенка. Однако для того, чтобы любовь развивалась в душе родителей, необходимо найти бессознательные конфликты, который не дают этой любви развиваться.

Завершить хочу цитатой из книги Джона Боулби «Создание и разрушение эмоциональных связей: руководство практического психолога»: «Осознание того, что главная причина родительских ошибок лежит в их чувстве, питаемом к своим детям, которое искажено бессознательными конфликтами, проистекающими из собственного детства родителей, вероятно еще не впиталось в современное мышление. < ... > Тем не менее ясно, что это так и что для оказания родителям той глубинной помощи, которая сможет позволить им стать хорошими родителями, чего они сами ищут, профессиональный персонал должен достичь намного большего понимания бессознательного конфликта и его роли в порождении нарушений в управлении родителями своими детьми» [1].

Список литературы

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей: руководство практического психолога / пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М.: «Конон+»: РООИ «Реабилитация», 2014. – 271 с.
2. Калинина Г. Что играет мной? Страсти и борьба с ними в современном мире. – М.: Лепта Книга, 2007. 528 с.
3. Лоргус А., прот. Влюбленность, любовь, зависимость. Как построить семейное счастье / А. Лоргус, прот., О. Красильникова. – М.: Никая, 2016. – 256 с.
4. Флоренская Т. А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. – М.: Русский хронограф, 2006. – 480 с.
5. Эльячефф К. Дочки-матери. Третий лишний? / К. Эльячефф, Н. Эйниш; пер. с фр. О. Бессоновой; под ред. Н. Поповой. – М.: Наталья Попова: Кстати: Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 448 с.

ОБРАЗ И РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПОДРОСТКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Д. МИТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ»)

Е. В. Вохрышева

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Статья посвящена раскрытию образа персонажа подростка и его речевых характеристик на примере Джейсона Тейлора из романа Д. Митчелла «Лужок Черного Лебедя». Становление характера подростка описывается автором через многообразие идентичностей и их диалог, а также описание событий от лица подростка, что придает повествованию многослойность и динамичность. Речевые характеристики персонажа представлены как неоднородные – недоговоренность и лаконизм из-за борьбы с заиканием, поэтическая метафорическая внутренняя речь, слэнг и инвективность в интеракции в кругу сверстников.

Ключевые слова: образ персонажа подростка, речевой портрет, речевые характеристики, Дэвид Митчелл, роман «Лужок Черного Лебедя».

IMAGE AND SPEECH PORTRAIT OF ADOLESCENT HERO IN DAVID MITCHELL'S NOVEL "BLACK SWAN GREEN"

E. V. Vokhrysheva

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with the revealing the adolescent character's image and speech characteristics of Jason Tailor, the main hero of D. Mitchell's novel "Black Swan Green". The process of his development is represented by the author through the variety of his identities and their inner dialogue as well as through the description of events through the adolescent eyes. It gives the narrative dynamics and multi-layer complexity. The speech characteristics are heterogeneous: laconism due to the fight with stammering, poetic diction of inner dialogue, slang and invective flow in the interaction with the adolescents.

Keywords: image of adolescent hero, speech portrait, speech characteristics, David Mitchell, novel "Black Swan Green".

Проблемы усвоения языка и речи детьми в процессе их возрастного, личностного развития и социализации представляют огромный интерес для исследователей разных направлений науки. В лингвистических исследованиях затрагиваются проблемы усвоения фонетических, лексических, морфологических, грамматических и синтаксических структур, формирования детского языка, речевых характеристик подростков и другие. Так, фонологические и лексико-семантические особенности англоязычных подростков изучались такими авторами, как С. Ромейн (Romaine 1984) [17], Б. Хорват (Horvath 1985) [13], П. Керсвилл и А. Уильямс (Kerswill and Williams 1997) [14], А.-Б. Стенстрем (Stenström 1995) [18], И. М. Паласиос Мартинез (Palacios Martínez 2011) [16], Т. Б.

Шило [9], Л. Е. Мадебейкина [2], Л. В. Чалова [8], И. Н. Павленко и др. [4]. Специфические исследования касались таких проблем, как использование глагола *go* как вводящего прямую речь [11], опущение основных глаголов *to be* и *to have* [10]; использование *innit* в качестве не канонического тага в вопросах [19]; функции и значение дискурсных маркеров типа *like*, *okay* [12] и *so who? like how? just what?* [20] в диалогической интеракции; целостное упрощение в грамматической системе за счет игнорирования согласования местоимений и глаголов, опущения вспомогательных глаголов, использования отрицательных форм [16].

Одним из интересных вопросов является отражение поведения и речевых особенностей подростков в художественной литературе. Художественный текст представляет собой многомерное объединение эстетических смыслов в соответствии с замыслом автора; данные смыслы выявляются через сложное целое формально-структурных, образных и языковых компонентов. Во многих художественных произведениях персонаж-подросток является весьма частой составляющей. Подвергаясь авторской стилизации, речь подростков в художественном произведении отражает ее реальные особенности на фонетическом, лексико-грамматическом, синтаксическом и коммуникативных уровнях.

В художественном тексте речевые характеристики детей складываются в речевой портрет персонажа. Т. П. Тарасенко определяет понятие речевого портрета как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [6, с. 8]. По мнению С. В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [1, с. 1]. Г. Г. Матвеева отмечает, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [3, с. 14].

В художественном тексте формирование речевого портрета персонажа базируется на сложных приемах взаимодействия нарративной и диалогической речевой характеристики. Современные исследователи рассматривают, как писатели изображают психологические проблемы детей, процесс их социализации, отношения в семье, эгоцентризм и одиночество; для них представляют интерес имена и прозвища детей [5], а также такие лингвистические особенности, как повышенная звукоподражательность и звукоизобразительность, употребление нерегулярных слов по регулярным моделям [7].

В романе английского писателя Дэвида Митчелла «Лужок Черного лебедя» (“Black Swan Green”) повествование ведется от лица подростка, который является главным персонажем романа и которому на момент повествования 13 лет – Джейсона Тейлора. Автором создается речевой портрет мальчика не только через прямую речь, но и через его презентацию событий.

Джейсон Тейлор живёт со своими родителями и со старшей сестрой Джулией в деревне Лужок Черного Лебедя графства Вустершир, единственной шуткой в которой является то, что в ней никогда не было ни одного черного лебедя. Мама мальчика – домохозяйка, отец – один из директоров по продажам сети супермаркетов «Гренландия». Повествование происходит в 80-е годы XX века, на что указывают события Англо-Аргентинской войны за Фолклендские острова. Оно разделено на тринадцать глав (именно за это время проходит год от 13 до 14 лет главного героя) и содержит события, которые позволяют ему повзрослеть. Джейсон пытается разобраться, где его место в мире. Он получает поддержку от разных людей: от взрослых, которые стараются помочь ему справиться с заиканием; от женщины, Миссис Кроммелинк, которая интересуется его писательским талантом и дает ему литературные и житейские советы. Джулия, его старшая сестра, которая скоро уедет учиться в университете, в начале романа называет его “Thing” (Оно), однако ближе к концу относится к нему с симпатией и пониманием.

У его родителей собственные проблемы и секреты. Отец достаточно авторитарен и вспыльчив, мать чувствует себя одинокой и начинает жить только после того, как начинает работать дизайнером у своей подруги по украшению ее магазина и художественной галереи. Их совместная жизнь разваливается, и они приходят к разводу из-за измены отца Джейсона. Развод – то, что Джейсон даже не хочет признавать для самого себя. Это очередной апокалипсис для него. Отношения Джейсона и отца достаточно сложны, так как они отдалены друг от друга и их отношения всегда на грани баланса. Однако очевидно, что они любят друг друга. Джейсон с удовольствием вспоминает совместную поездку в курортный городок Лайм Реджис, когда они из-за дождя весь день играли в настольные игры. Ему также очень понравилось, когда они запускали вместе воздушного змея. Отец предстает как понимающий человек, когда Джейсон рассказывает ему о том, что он разбил дедушкины часы, так как мальчик и так себя уже наказал долгими терзаниями по поводу беды с семейной реликвией.

Джейсон – застенчивый, рефлексирующий, отчаянный желающий не выглядеть особенным в школе подросток. Как отмечает в своих исследованиях Пенелопа Эккерт, подросток должен вписываться в тинейджерскую культуру (teen culture), которая формируется в школе и/или колледже/университете. Эта культура представляет собой (по ее метафорическому выражению) «емкость» (tank) для тех, кто еще не готов вступить во взрослый мир [12, р. 362]. Эта культура возникает из-за замкнутости помещений и служит социальным полигоном для попытки создания идентичности, пока подростки дружат, создают группы и клики по интересам, провоцируют конфликты, конформизм и дифференциацию, стараясь определить смысл своего существования и деятельности [12, р. 362].

В школе Джейсона, как и во всех других школах, есть мальчишеская иерархия, в которой он находится в теневой зоне – не очень популярных и не очень презираемых. Джейсон описывает это следующим образом: “His real name’s Dean Moran (rhymes with “warren”) but our PE teacher Mr Carver started calling him “Moron” in our first week and it’s stuck. I call him “Dean” if we’re on our own but names aren’t just names. Kids who’re really popular get called by their first names. So Nick Yew’s always just “Nick”. Kids who’re a bit popular like Gilbert Swinyard have sort of respectful nicknames like “Yardy”. Next down are kids like me who call each other by our surnames. Below us are kids with piss-take nicknames like Moran Moron or Nickolas Briar who’s Knickerless Bra. It’s all ranks. Being a

boy, like the army. If I called Gilbert Swinyard, just “Swinyard” he’d kick my face in. If I called Moron “Dean” in front of everyone, it’d damage my own standing. So you’ve got to watch out” [15, Ch. 1, p. 4].

Один из самых больших страхов Джейсона – страх быть причисленным к изгоям, который связан с заиканием (“...anything’s better than getting labelled “School Stutterboy” [15, Ch. 2, p. 32].

Для своего страха и заикающейся части личности Джейсон придумывает кличку Hangman (Палач). Та часть личности, идеальная версия его самого, которая помогает ему избегать слов, в которых он заикается, подыскивает синонимы и продумывает структуру предложения, придает ему храбрости, подсказывает ему, что нужно делать то, что ему хочется, хотя он никогда этого и не делает, обозначается им как Unborn Twin (Нерожденный брат-близнец). Воплощение его трусости, которое он считает презренным и постыдным, и которое убеждает его остаться незаметной частью социальной группы, – Maggot (Червяк).

В связи с этим одной из речевых характеристик Джейсона является очень умелый выбор слов, которые не имеют в начале и середине звуков «с» и «н», для чего он особенно контролирует себя в среде сверстников, учителей, других взрослых и изучает словарь синонимов.

“But I thought it might be an emergency so I picked it up and there was” – Hangman blocked «someone» – «a person on the other end but” [15, Ch. 1, p. 8].

“Isn’t anyone going to...” (saying this was miles more difficult than running across people’s back gardens) “... make sure Moran’s” (Hangman jammed “not hurt”) “I mean, what if he’s bust a leg or...cut to bits on glass?” [15, Ch. 6, p. 86].

Джейсон предпочитает не отвечать на уроках или отвечать неправильно, если в предполагаемых словах есть звуки, которые он не сможет произнести, не заикаясь.

“The answer’s a piece of piss, it’s ninety-nine.

But ‘ninety-nine’ is a double-N word. A double-stammer. Hangman wanted revenge for my stay of execution/ He’d slid his fingers into my tongue and was clasping my throat and pinching the veins that take oxygen to my brain/ When Hangman’s like that I’d look a total flid if I tried to spit the word out. ‘A hundred and one, sir?’

The brighter kids in the class groaned” [15, Ch. 2, p. 51].

Помимо этих персон у него есть и поэтическая идентичность, так как он всерьез интересуется поэзией и хочет стать писателем, о чем знает только его семья. Его стихи публикуются в местном журнале *Black Swan Green Parish Magazine* под псевдонимом Элиот Боливар (комбинация из имен поэта Т. С. Элиота и революционера Симона Боливара). Писательство – отдушина для чувств и эмоций Джейсона. Однако Джейсон боится, что если его тайна откроется одноклассникам, то его будут называть «геем» или еще хуже, либо забьют до смерти (“gouge me to death behind the tennis courts with blunt woodwork tools and spray the Sex Pistols logo on my gravestone” [15, Ch. 1, p. 8]). Однако именно в стихах он может сказать, то, что он хочет: “Only in my poems, I realized, do I get to say exactly what I want” [15, Ch. 6, p. 197]. Когда тайна его заикания раскрывается, Джейсон перестает писать стихи. Он подвергается гонениям и издевательствам в школе вместе с другими мальчишками, входящими в зону жертв; находит в себе силы, чтобы разбить дорогой калькулятор лидера – Нила Броза, приняв тем самым форму протеста против произвола, после чего зачинщиков рэкета отчисляют из школы. В конце романа родители Джейсона разводятся и все разъезжаются по разным городам. Для Джейсона это кажется неправильным, но все же это не конец, а начало нового пути.

Окружающие Джейсона подростки пользуются диалектными формами речи (yer, yerself, dat, da); строят грамматически неправильные предложения (I says; we was saying); используют огромное количество инвектив (Yer gonna fuckin’regret that, Piss Flaps). У него грамматически правильная речь, развиты навыки общения, он знает, какого стиля речи придерживаться в общении и в каком окружении. Благодаря поэзии и его работе со словарем, Джейсон понимает власть слова. Власть слова он познает и тогда, когда борется за свое достоинство, стараясь преодолеть свои страхи:

““But once his secret out, his reputation as this...’

To everyone’s surprise, Miss Lippetts suggested, ‘Golden Boy?’

‘Golden boy. Excellent term, Miss Lippetts.’ (For the first time in God knows how long I earnt some class laughs.) ‘That reputation’s wrecked. His reputation with kids as this...hard-knock you don’t mess with is wrecked too. Without a reputation to hide his secret behind, Neal Brose is ... totally... completely...’

Say it, nudged Unborn Twin, *I dare you to.*

‘... buggered, miss. Screwed and buggered.’

That appalled silence was *my* handiwork. Words made it. Just words” [15, Ch. 12, p. 339].

Власть слова проявляется и тогда, когда Джейсон описывает события или разговаривает сам с собой. Его внутренняя речь изобилует сравнениями. Например:

About twenty or twenty-five of us boys, plus Dawn Madden, stood in a bunch to be picked *like slaves in a slave market* [15, Ch. 1, p. 6].

Screaming *like kamikazes*, we charged [15, Ch. 1, p. 7].

Her worn-out eyes flip away *like a doll’s*, black, glassy, shocked [15, Ch. 1, p. 27].

При описаниях природы Джейсон использует метафорическое ее изображение:

Outside was blowy and wet, like rain machine was aimed over Black Swan Green [15, Ch. 2, p. 46].

Hate smells of burnt dead fireworks [15, Ch. 4, p. 93].

Petalled stars and dandelion comets streak the green universe [15, Ch. 5, p. 100].

Rain began its blitz, tranging bullets off the roof and strafing the puddles round the barn... Rain erased the twentieth century. Rain turned the world to whites and greys [15, Ch. 5, p. 102].

Джейсон отличается определенной наивностью в распознавании намерений людей, шуток и подколов, не умеет привлекать к себе девочек,

Поэтическая речь соседствует у Джейсона с постоянно проявляющимся школьным сленгом (например: *brill, fab, to kick off, a piece of piss, to go ape*) и со словами типа *ace* и *epic*, произнесение которых в школе после того, как они выходят из моды, стало бы социальной смертью.

The lake in the woods was epic [15, Ch. 1, p. 5].

Julia moans non-stop about being eighteen but eighteen's epic from where I'm standing [15, Ch. 2, p. 51].

If I was a Spook, every day'd be as epic as today [15, Ch. 5, p. 158].

At school, scraps are ace fun [15, Ch. 3, p. 93].

It's ace to be mistaken for an older kid [15, Ch. 6, p. 181].

Выплеск эмоций в речи Джейсона сопровождается повторами: "Me? I wanted to bloody kick this moronic bloody world in the bloody teeth over and over till it bloody understands that not hurting people is ten bloody thousand more bloody important than being right" [15, Ch. 4, p. 149].

Очевидно, что речевой портрет персонажа представлен как неоднородный – недоговоренность и лаконизм из-за борьбы с заиканием, поэтическая метафорическая внутренняя речь, слэнг и инвективность в интракции в кругу сверстников.

В романе представлен детский взгляд на мир, и именно через детскую речь автор романа может высказать те мысли, которые может озвучить только ребенок, в связи с тем, что дети очень наблюдательны. Джейсон по-своему мудр и его речь включает множество философских мыслей, которые можно рассматривать как афоризмы:

Trees're always a relief after people [15, Ch. 1, p. 10].

Dead things show you what you'll be too one day [15, Ch. 1, p. 19].

It wasn't bad but not worth sacrificing my own private frozen lake for [15, Ch. 1, p. 19].

"Music's a wood you walk through" [15, Ch. 6, p. 203].

"Often I think boys don't become men. Boys just get papier-mâché inside a man's mask. Sometimes you can tell the boy is still in there" [15, Ch. 5, p. 160].

"The world won't leave things be. It's always injecting endings into beginnings. Leaves tweezer themselves from these weeping willows. Leaves fall into the lake and dissolves into slime. Where's the sense in that? Mum and dad fell in love, had Julia, had me. They fall out of love... The world never stops unmaking what the world never stops making. But who says the world has to make sense?" [15, Ch. 13, p. 360].

Дэвид Митчелл создает сложный и запутанный мир подростка с его мистическими фантазиями, поэзией и музыкой, борьбой со сверстниками, социальной неадаптированностью и неуклюжестью, юмором и пафосом, отражая процесс становления робкого мальчишки в способного молодого человека. Результатом является повествование, одновременно и личное и универсальное, о том, что происходит в голове и жизни подростка, складывающееся в единую мелодию и рассказанное языком, который каждый реально использует или может использовать, повествование, которое каждый может рассказать о собственной жизни.

Список литературы

1. Леорда С. В. Речевой портрет современного студента // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н. И. Вавилова. – 2006. – № 6. – С. 59–60.
2. Мадебейкина Л. Е. Стилистические особенности речи англо- и русскоязычных подростков в социальных сетях Facebook и «ВКонтакте» // Вопросы языкознания в когнитивном аспекте сборник научных статей. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 38–42.
3. Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дис. ... д. филол. н. – СПб, 1993. – 187 с.
4. Павленко И. Н. На каком языке говорят подростки / И. Н. Павленко, Ю. И. Привалова, Т. А. Юрина // Вестник Сибирского отделения Академии военных наук. – 2018. – № 46. – С. 150–153.
5. Строгонова О. Л. Подросток в современном англоязычном художественном дискурсе // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 4. – С. 128–135.
6. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... к. филол. н. – Краснодар, 2007. – 26 с.
7. Хаматханова С. С. Создание образа подростка в романах С. Чаплина «День сардины» и Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» с помощью лексических выразительных средств // Форум молодых ученых. – 2018. – № 1(17). – С. 1247–1252.
8. Чалова Л. В. Teenagers' speech description // Science Time. – 2016. – № 7(31). – С. 275–281.
9. Шило Т. Б. Способы создания речевых инноваций в самостоятельных вербальных текстах современных подростков: творчество в языке // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2015. – № 3(12). – С. 82–86.
10. Andersen G. Omission of the Primary Verbs BE and HAVE in London Teenage Speech. A Sociolinguistic Study. – Bergen: University of Bergen, 1995. – 135 p.
11. Butters R. R. Narrative Go "say" // American Speech. – 1980. – Vol. 55(1). – P. 304–307.
12. Eckert P. Adolescent language // Language in the USA. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2004. – P. 361–374.
13. Horvath Barbara M. Variation in Australian English: The Sociolects of Sidney. – Cambridge: Cambridge UP, 1985. – 235 p.

14. Kerswill P. Investigating Social and Linguistic Identity in Three British Schools / P. Kerswill, A. Williams // *Ungdomssprak i Norden* / Ulla-Britt Kotsinas, Anna-Malin Karlsson and Anna-Britta Stenstrom, eds. – Stockholm: MINS, 1997. – P. 159–176.
15. Mitchell D. *Black Swan Green*. – L.: Hodder and Stoughton, 2006. – 371 p.
16. Palacios Martnez I. M. The Language of British Teenagers. A Preliminary Study of its Main Grammatical Features // *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. – 2011. – Vol. 33, No 1. – P.105–126.
17. Romaine, S. *The Language of Children and Adolescents*. – Oxford: Blackwell, 1984. – 198 p.
18. Stenstrom A.-B. Taboos in Teenage Talk // *Studies in Anglistics* / G. Melchers and B. Warren, eds. – Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1995. – P. 71–79.
19. Stenstrom A.-B. Trends in Teenage Talk: Corpus Compilation, Analysis and Findings / A.-B. Stenstrom, G. Andersen, I. K. Hasund. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002. – 356 p.
20. Tagliamonte S., Denis D. 2010: The “stuff” of Change: General Extenders in Toronto, Canada // *Journal of English Linguistics*. – 2010. – Vol. 38, No 4. – P. 335–368.

МОЛОДЕЖНЫЙ ИМИДЖ И МЕДИАОБРАЗЫ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

И. А. Носков

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассмотрены вопросы взаимовлияния молодежного имиджа и медиаобразов, анализируются основные характеристики и свойства реальных и виртуальных образов, их сходство и различие, с позиций аксиологического подхода раскрывается понятие медиасферы как ценностного пространства и социализирующая роль электронных СМИ, воздействие медиаобразов на ценностные ориентиры и стили поведения молодежи в информационной среде.

Ключевые слова: молодежный имидж, медиаобраз, медиасфера, аксиологический подход, электронные СМИ, социализирующее влияние СМИ.

YOUTH IMAGE AND MEDIA IMAGES OF ELECTRONIC MASS MEDIA

I. A. Noskov

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article analyzes the issues of interaction of the youth image and media images, the main characteristics and properties of real and virtual images, their similarities and differences; the article expands the notion of media sphere with the positions of axiological approach; media sphere is described as a space of value and socializing role of electronic media; the article deals with the impact of media images value orientation and behavioral styles of young people in area of information.

Keywords: youth image, media images, media sphaera, axiological approach, electronic media, motivating impact.

В условиях информационного общества происходит кардинальная трансформация ведущих сфер жизнедеятельности: социальной, профессиональной, образовательной, культурно-досуговой.

Современные СМИ, с одной стороны, отражают картину мира, порой искажая ее, с другой, – интерпретируют и препарируют образы действительности, выступая дизайнерами виртуальной реальности. Под воздействием медийных образов формируются представления молодежи о мире, отношении к событиям и явлениям, доминанты и векторы развития молодежной аудитории.

В условиях информационного доминирования СМИ выступают средством неформального образования и просвещения молодежи, формируя навыки анализа информации и освоения знаний, необходимых для познания окружающего мира и социализации молодого поколения. Демонстрируя молодежи образы взрослой жизни и взрослых людей, СМИ влияют на ценностные ориентации, стереотипы восприятия и поведенческие модели молодежи.

Активное использование молодежью медийных коммуникаций формирует особый стиль взаимоотношений молодежи, большинство из них происходит в режиме «здесь» и «сейчас». Современное ТВ и Интернет формируют новую эстетику. Ее основой выступают клиповость мышления и мозаичность восприятия молодых людей, проявляющиеся в вытеснении словесной аргументации визуальными образами; стремительном переключении внимания с одного объекта на другой; сенсационности и скандальности преподнесения событий и фактов. Изучение смыслов интернет-коммуникации как доминанты взаимодействия современной молодежи, позволяет сделать вывод о динамизме процесса трансформации ценностных ориентаций в молодежной среде. Виртуализация сознания размывает ценностные ориентиры, приводит к потере идентичности. Ценности свободы, успешности, солидарности, самовыражения и темпоральности начинают приобретать иную окраску по содержанию и ведущим мотивам активности в социальных сетях.

В частности: свобода трактуется как освобождение от социальных рамок приличия и культурных стереотипов; самовыражение трактуется не столько как стремление к раскрытию собственных талантов, сколько как позиционирование своей уникальности через демонстративное потребление; успешность преподносится как умение подавлять и использовать людей в достижении своих целей; солидарность демонстрируется через приверженность одним и тем же брендам; темпоральность – как отказ от долгосрочного планирования собственной жизни в пользу современной сиюминутности [6, с. 14].

Таким образом, приоритетность электронных СМИ и возрастающее доверие к ним в молодежной среде усиливают их социализирующее влияние, стирают грани между реальным и виртуальным миром. Посредством медиаобразов формируется измененная реальность, влияющая на сознание, поведение и образ жизни молодежи.

Все это подтверждает актуальность исследования проблемы влияния медиаобразов на жизнедеятельность молодых людей в рамках междисциплинарных подходов. Несомненный интерес для нашего исследования представляет анализ взаимосвязи и взаимного влияния имиджа и медиаобразов молодежи в условиях виртуального пространства.

С учетом того, что имидж представляет совокупность внешних особенностей и внутренних качеств субъекта, формирующих в восприятии окружающих как позитивно, так и негативно окрашенные образы, при исследовании демонстрируемых в СМИ медиаобразов молодых людей важно провести разграничение характеристик позитивного и негативного имиджа.

С учетом ценностных установок, сформированных в молодежной среде, чаще всего к чертам благоприятного имиджа молодого человека относят: оптимизм и уверенность в себе, адекватность самооценки и естественность поведения, коммуникабельность и информированность, широту интересов и увлечений, приверженность здоровому образу жизни. Причем, если в подростковом возрасте (14–17 лет) в ценностных установках преобладают собственная индивидуальность, умение постоять за себя, независимость и смелость, то в юношеском (18–21 год) – целеустремленность и активность, самовыражение и уверенность в себе, умение побеждать [8, с. 28].

К отрицательным чертам молодежного имиджа, демонстрируемым в медиаобразах, чаще всего относят грубость, невоспитанность, агрессивность, поспешное отрицание авторитетов, зависимости, разрушающие здоровый образ жизни, чрезмерный прагматизм, потребительство, инфантилизм и гедонизм.

Проводя сравнительный анализ молодежного имиджа и медиаобразов, важно выявить сходство и различия их признаков и свойств. Сходства проявляются, прежде всего, в том, что как имидж, так и медиаобраз задают вектор восприятия жизненных реалий, усиливают визуальные черты и эмоциональные проявления субъекта. Медиаобразу, как и имиджу, свойственна гиперболизация субъекта, наделение его дополнительными свойствами, ситуативно актуализирующими разные грани, либо приукрашивая положительные, либо затушевывая/обнажая отрицательные.

Оба феномена имеют информационно-коммуникативную природу, проникают в сознание аудитории посредством каналов и процессов коммуникации, отражают, формируют, интегрируют и транслируют представления о субъекте, передают массовой аудитории определенного рода ментальные установки [14].

Что касается различий, то в отличие от медиаобраза имидж существенно упрощает субъект восприятия, сжимая крупные массивы информации в свернутое сообщение, и имеет символически-знаковую природу. Имидж всегда формируется целенаправленно, специально конструируется, в то время как медиаобраз может возникать спонтанно, стихийно, результируя действие различных факторов [7, с. 220]. Имидж характеризуется адресностью и конкретностью, неразрывно связан со своим субъектом, корреспондируя его от текущей к желаемой реальности, чего не скажешь о медиаобразе, который не столько отражает, сколько демонстрирует фрагменты реальной действительности, формируя виртуальную реальность, или псевдореальность, изменяя культурные коды и характер социальных коммуникаций. Имидж формируется на основе информации об объекте посредством личного наблюдения, живет по собственным законам и существует не только в СМИ, а медиаобраз создается и функционирует только в информационном пространстве. Его основными конструктами выступают виртуальные образы событий и явлений. Имидж в подавляющем большинстве случаев имеет позитивную направленность, в то время как медиаобраз может не ставить перед собой задачу формирования положительного впечатления о субъекте.

Взаимосвязь имиджа и медиаобраза проявляется в том, что одно из понятий может охватывать часть другого, сливаясь или контрастируя с ним. Так, А. А. Деркач рассматривает медиаобраз как отражение имиджа объекта и его элементов в зеркале СМИ [12]. Т. Н. Галинская, рассматривая медиаобраз как лингвистический феномен, определяет его как «совокупность эмоциональных и рациональных представлений, основанных на информации, получаемой из СМИ» [5, с. 91]. Е. Н. Богдан, отмечая ситуативный характер медийного образа, определяет его как «оперативное знание о конкретных жизненных обстоятельствах» [2]. О. В. Коржнева, видит в медиаобразе, с одной стороны, отражение реальных характеристик объекта восприятия, а с другой – проекцию ожиданий субъекта восприятия, т. е. граждан [7, с. 220]. Обобщая представления о медиаобразе, сформулированные исследователями данной проблемы, важно отметить такие его важные черты, как фрагментарность, стереотипизированность, воспроизводимость, массовость охвата аудитории. Медиаобраз как элемент виртуальной реальности не только формирует впечатление о субъекте, но и выступает репрезентантом его имиджа, корреспондируя его в медийное пространство.

Важным для исследования медиаобразов молодежи представляется аксиологический подход [3; 9; 10; 11; 17]. Он позволяет рассматривать медиасферу как ценностное пространство, формирующее нравственные ценности молодежи. Медиаобраз в рамках данного подхода понимается как закодированное аксиологическое представление автора о медийном субъекте, ориентированное на ценностную реакцию адресата. В данном ракурсе электронные СМИ, опираясь на ценностные ориентиры молодежи, используя присущие ей символы, знаки и стили

жизнедеятельности, легко манипулируют молодежной аудиторией, влияя на выбор определенной модели ее поведения. Несмотря на стремительное развитие социальных сетей современной молодежи присуща сильная привязанность к телевидению. Данные ФОМ 2017 г. свидетельствуют: ежедневно у телеэкрана оказывается 49 % зрителей в возрасте 16 лет – 24 года. Вместе с тем все больше молодежи смотрит «видео по-запросу», использует экраны ПК или ноутбука – 22 %, 10 % смотрят видео онлайн, подключая к телевизору компьютерное устройство, 9 % смотрят на экране контент, скачанный из интернета 8 % смотрят длинное видео на смартфоне, 5 % – на планшете. Это свидетельствует о заметной индивидуализации телевизионных предпочтений молодежной аудитории [13]. Распространение Интернета среди молодых россиян (16–29 лет) достигло предельных значений (97 %) уже к 2016 году [1]. Можно считать, что достигнутый на сегодня уровень интеграции молодежи в информационно-коммуникационном пространстве стирает грани между реальной и виртуальной жизнью субъекта.

Потребляя медийные продукты, подростки, как никакая другая аудитория, перенимают образ и стиль жизни, поведения героев фильмов и передач. Социализирующая роль СМИ в данном случае позволяет подросткам пройти социальную идентификацию и сформировать эмоционально-ценностную шкалу самовосприятия. Это впоследствии находит отражение в их поведении, внешнем виде, стиле одежды, лексике и характере. В образах телевизионных и киногероев подростков больше всего привлекают внешний облик, в меньшей степени – внутреннее содержание. Среди отрицательных качеств персонажей фильмов, передач наиболее часто подростки подражают употреблению ненормативной лексики, жаргонных слов, развязности в сексуальных отношениях, жестокости и агрессивности.

Важно отметить существенное противоречие в ценностных установках молодых людей: телевидение, как правило, ориентирует молодежь на западные культурные ценности с культом гедонизма, экстрима и развлекательных ток-шоу, в то же время молодежь ожидает от телепрограмм нацеленности на деловую карьеру, успех и образованность. Наряду с этим, значительная доля молодежной аудитории предпочитает развлекательный контент. По данным ВЦИОМ, на вопрос «Какие материалы, темы, рубрики федерального телевидения вас больше всего интересуют?» были получены следующие результаты: 62 % – информационные, 57 % – кинопрограммы, 42 % – развлекательные, 19 % – литературно-драматические, 17 % – учебно-образовательные [4].

Динамизм процессов социализации молодежи в информационной среде нарастает, происходят качественные трансформации сознания и поведения молодых людей, изменению социального, культурного и духовно-нравственного пространства их развития. Актуальность проблемы усиления позитивного влияния медийных образов на формирование достойных граждан своей страны не снимается с повестки дня.

Список литературы

1. Аналитики подсчитали число пользователей Интернета в России (данные от 28 января 2016 г.). – Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2016/01/28/survey/>. – Загл. с экрана.
2. Богдан Е. Н. Медиаобраз России как понятие теории журналистики // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 2007. – № 4.
3. Василевская Е. А. Психологическая детерминация самореализации личности педагога // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – М., 2016. – С. 635–638.
4. ВЦИОМ (данные от 30 января 2015 г.) – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=114345>. – Загл. с экрана.
5. Галинская Т. Н. Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике // ВЕСТНИК ОГУ. – 2013. – № 11(160).
6. Давыдова М. А. Влияние электронных медиа на формирование индивидуализма в молодежной среде: автореф. дис. ... к. соц. н. – Майкоп, 2012.
7. Коржнева О. В. Медиаобразы в массовой политической коммуникации / О. В. Коржнева // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Журналистика. – 2013. – Вып. 1.
8. Крымчанинова М. В. Образы массмедиа как фактор формирования социальной и политической идентичности российской молодежи // Вестник Московского государственного университета. Серия 12. Политические науки. – 2013. – № 6.
9. Муродходжаева Н. С. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Н. С. Муродходжаева, А. В. Мадумарова // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 110–112.
10. Никулина Е. Б. Факторы повышения конкурентоспособности выпускников вуза // Сборник научных трудов молодых учёных Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета. – М., 2010.
11. Носков И. А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. – Самара, 2016. – С. 139–143.
12. Политическая имиджелогия: учеб. пособие / ред. А. А. Деркач, Е. Б. Перельгина. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 401 с.
13. ФОМ (данные от 21 сентября 2017 г.). – Режим доступа: <https://adindex.ru/publication/analytics/search/2017/09/21/165933.phtml>. – Загл. с экрана.
14. Хочунская Л. В. Медиаобраз как диалог ценностей: монография. – М.: РУДН, 2011. – 247 с.
15. Чеховских О. Г. Формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации: дис. ... к. п. н.: 13.00.01. – Самара, 2013. – 166 с.

16. Чупахина И. А. К вопросу о формировании общекультурных компетенций педагогических работников общего образования // Ребенок в современном мире: сборник материалов Международной научно-практической конференции (3–5 мая 2012 г.). – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – С. 95–99.

17. Элиты Самарской (Куйбышевской) области в 1960–1990 годы. Очерки истории: коллективная монография / П. С. Кабытов, Г. Е. Козловская, В. В. Рябов [и др.]. – Самара, 2014. – 242 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

А. Б. Степанов

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются особенности учебной мотивации в условиях углубленного изучения отдельных предметов в старших классах школы. Раскрываются некоторые механизмы и факторы, влияющие на учебную мотивацию. Обосновывается необходимость профилактической работы с учебной мотивацией.

Ключевые слова: учебная мотивация, учащиеся старших классов, углубленное изучение отдельных предметов, профильное обучение.

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF SENIOR PUPILS IN CONDITIONS OF IN-DEPTH STUDY OF CERTAIN SUBJECTS

A. B. Stepanov

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with the features of educational motivation in conditions of in-depth study of certain subjects in high school. Some mechanisms and factors influencing educational motivation are revealed. The necessity of preventive work with educational motivation is substantiated.

Keywords: educational motivation, high school students, in-depth study of individual subjects, specialized training.

Учебная деятельность в педагогической психологии изучается как некая специфичная форма деятельности, имеющая свои группы мотивов, которые оказывают влияние на учение, овладение умениями и навыками. В учебной деятельности в отечественной науке, начиная с концепции С. Л. Рубинштейна, выделяют основные и не основные мотивы. К первой группе принадлежат учебные мотивы, сопряженные с подготовкой к однотипной деятельности и с переходом от этого вида деятельности к иной, возможно даже более трудной, но которая более полно даст возможность овладеть познаниями, притом что сам факт познания, проявления любознательности, само изучение находящегося вокруг станет содействовать развитию заинтересованности к познанию. К другим мотивам С. Л. Рубинштейн причисляет те мотивы, которые базируются на индивидуальном желании показать себе сильным, способным, имеющим возможности успешного социального функционирования в школе и семье [4].

В дальнейшем Л. И. Божович рекомендовала обратить внимание на факторы, сопряженные с содержанием самого учения и его мотивации. К ним она посчитала принадлежащим все то, что относится к познавательному кругу интересов личности, все то, что вызывает необходимость в умственной деятельности и овладении навыками и умениями, в том числе учебного плана. Помимо данных особенностей мотивации Л. И. Божович акцентирует внимание на потребностях и мотивах, которые связаны с общением, получаемым социальным одобрением, а также с желанием ученика занять определённое место в системе доступных ему общественных отношений (т. н. широкие социальные мотивы) [1].

По результатам исследований, проведённых сотрудниками Л. И. Божович (Т. Е. Конниковой, М. С. Неймарк, Л. С. Славинной, Н. М. Щеловановой, и др.), были выделены основные потребности, определяющие содержание и структуру мотивации учения в старшем школьном возрасте. Согласно исследованиям, в этом возрасте ведущую роль играет забота о своём положении в будущем, о предполагаемой профессии, то есть те же самые «широкие» социальные мотивы [1].

Заслуживают внимания и работы, посвященные исследованию полимотивации учебной деятельности школьников. Ряд отечественных учёных (В. Ф. Моргун, А. К. Маркова, М. В. Матюхина и др.) считают, что каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным. Связи между мотивами носят диалектический характер, но именно социальные потребности создают благоприятные условия для формирования мотивов, непосредственно связанных с учебной деятельностью. Предполагается, что мотивы учебной деятельности позволяют полноценно реализовывать потребности, связанные с внеучебной деятельностью, в том числе социального характера, на более высоком уровне. Доминирующими в учебной деятельности старшеклассника, например, могут быть мотивы долга, самообразования, дальнейшего получения профессии [3].

Таким образом, можно отметить несколько интересных для нас моментов, оказывающих влияние на учебную мотивацию и, следовательно, на успеваемость и иные аспекты учебной деятельности старшеклассни-

ка. Прежде всего это наличие внешних социальных мотиваций, которые играют огромную роль в данном возрасте. Немаловажным моментом является и то, что мотивация подобного рода ориентирована на внешнюю по отношению к школе социальную среду, предполагающую решение профориентационных задач и рассмотрение вопросов, связанных с занятием последующего лидирующего положения в социуме.

Современная школа, особенно в старшем школьном возрасте, традиционно равняет эти вопросы с сугубо практическими школьными успехами, часто совершенно безосновательно. Не секрет, что большинство учителей напрямую связывают поступление в вуз и дальнейшую социальную карьеру ученика с результатами его обучения в школе и сдачей Единого государственного экзамена (далее ЕГЭ). Сейчас, однако, значительная часть учеников перестает отдавать школе первенство в вопросах своего дальнейшего социального устройства. Образовательное учреждение теряет авторитет, все большее распространение приобретает репетиторство и «натаскивание» на сдачу ЕГЭ. Получается, что в большинстве своем учащиеся обычной школы вовсе не меряют свои будущие успехи учебной успеваемостью.

Если же мы посмотрим на углубленное изучение отдельных предметов, то там ситуация будет несколько иная. Углубленное изучение отдельных предметов на старшей ступени общеобразовательной школы – одна из основных идей образовательной реформы в современной России. Система углубленного обучения базируется на кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. В числе предлагаемых профилей для изучения – общеобразовательный, социально-гуманитарный, физико-математический, филологический и т. д. Число предметов не ограничено, оно может дополняться в соответствии с потребностями конкретного региона. В Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дано определение термину «направленность (профиль) образования», которое характеризуется как «ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы» [5]. Таким образом, по нашему мнению, «профиль» образования определяется законом как некий синоним «направленности». Иными словами, «профильность» – характеристика образовательной деятельности, а «углубленный уровень» – это характеристика результатов данной образовательной деятельности.

Изначально предполагается, что углубленное изучение отдельных предметов – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Таким образом, одной из главных особенностей профильного обучения является создание условий для глобального разделения обучения старшеклассников, вплоть до построения школьниками индивидуальных образовательных программ. При этом предполагается, даже само собой разумеется, что это разделение учащихся осуществляется на основе их способностей, индивидуальных склонностей и потребностей.

Соответственно, в профильное обучение должны попадать учащиеся, которые имеют высокий уровень способностей, склонность и потребность к этому виду обучения. Однако социальные условия сразу присвоили профильному обучению статус престижного. Большинство родителей и учеников четко выражается мысль о том, что профильное обучение есть хорошее начало для дальнейшей социальной карьеры, получения повышенного багажа знаний, умений и навыков, просто средство повышения социального престижа. Получается, что родители и ученик уже выбрали специализацию, а то и профессию, и оценивают профильное обучение как первую, но достаточно важную ступень к её достижению. Отсюда и учебная успеваемость воспринимается больше как некий индикатор профессиональной успешности, по крайней мере успешности сдачи ЕГЭ и обучения в вузе по выбранной специальности.

При этом высокая престижность углубленного изучения предметов часто стала приводить к приему на данную форму обучения учащихся, которые не имеют больших способностей, а также индивидуальных склонностей и потребностей для обучения в рамках выбранного профиля, а, часто и необходимых знаний, умений и навыков. Положение осложняется и возможным недобором в классы углубленного изучения, что приводит к приему учащихся без особого отбора, экзаменов или вообще по облегченной форме в виде собеседования, где главным является выраженное личное согласие.

Таким образом, для довольно значительной части учеников классов с углубленным изучением предметов становится закономерным падение учебной успеваемости, что вызывает в том числе увеличивающиеся психологическое давление со стороны преподавателей, которое часто выражается в идее о дальнейшей социальной бесперспективности профильного обучения для данного конкретного отстающего ученика. Не секрет, что первая реакция учителя на отстающего ученика – попытка от него избавиться, чтобы он не портил статистику успеваемости, которая есть во многом основа оценки труда современного учителя, в том числе и в материальном плане. В классе с углубленным изучением предметов для этого есть хорошие возможности, связанные с переводом на обычную форму обучения. Остаётся только убедить ученика и его родителей, что профильное обучение для них бесперспективно и не нужно, тем самым подрывая социальную сторону мотивации учения. Да и сам ученик, показывающий низкие результаты в обучении, имеет тенденцию к снижению самооценки, что часто сказывается именно в сомнениях относительно своей дальнейшей социальной реализации. А данные сомнения довольно легко ставят под вопрос саму необходимость профильного обучения и его важность.

Таким образом, динамика мотивации учения в данных условиях должна иметь у части учеников стойкую тенденцию к падению. Необходимо четко понимать, что учащиеся, не имеющие высокого уровня знаний, умений и навыков для профильного обучения, жестко мотивированные социальной престижностью и статусом, попадают в группу риска и нуждаются в профилактической работе по повышению учебной мотивации. В усло-

виях обычного, непрофильного, обучения, лица, имеющие низкий уровень подготовки, гораздо меньше связывают свои ожидания с ситуацией обучения. Более того, значительная часть учебных предметов воспринимается как нечто ненужное, мешающее достигнуть социальной успешности [6]. Поэтому возможные неудачи в обучении не являются серьезным фактором, влияющим на уровень учебной мотивации. Мотивация к учебе либо остается стабильно низкой, либо имеет преобладание внешних мотивов, что делает бессмысленной привязку уровня мотивации к учебной успешности.

В результате, после начала углубленного изучения предметов достаточно быстро появляется группа учащихся с низким уровнем мотивации к обучению. По нашему личному опыту работы, процесс падения мотивации к обучению принимает трудно корректируемый характер к окончанию первого полугодия профильного обучения в старших классах, поэтому профилактическую работу желательно начинать уже на первом или втором месяце обучения. Но для этого необходимо четко понимать большую вероятность формирования данной группы и произвести хотя бы минимальный мониторинг по её выявлению.

К основным признакам данной группы стоит отнести, по нашему мнению, два фактора. Во-первых, завышенный уровень социальных ожиданий от ситуации обучения, а во-вторых, низкий уровень способностей. Учащиеся с высоким уровнем социальных ожиданий от учения могут быстро разочароваться в профильном обучении, особенно если у них начинается полоса учебных неудач. Учащиеся, имеющие более низкий уровень социальных ожиданий, гораздо более спокойно относятся к учебным успехам или неудачам.

С другой стороны, уровень способностей является более точным индикатором, чем уровень знаний, умений и навыков. При должной сноровке можно списать экзаменационное задание, просто его вы зубрить, но ничего не заменит, например, математический талант, отсутствие которого при соответствующем профильном обучении рано или поздно скажется.

Проведенное нами исследование в 10–11-х классах образовательного учреждения г. о. Самара с углубленным изучением физико-математических дисциплин базировалось на изучении специфики социальных ожиданий учащихся, а также степени развития у них технического и математического мышления и мотивации к учению. Специфической особенностью учебного заведения являлось наличие только старших классов. Каждый учебный год происходил набор в 10-е классы учащихся, основная масса которых ранее находилась на обычном, непрофильном обучении. При этом, исходя из данных анкетирования абитуриентов, подавляющее большинство из них поступает с целью дальнейшего обучения в конкретном вузе по определенной специальности, что практически напрямую связывает с результативностью собственного обучения.

Для анализа социальных ожиданий был применен контент-анализ, основанный на результатах продолжения незаконченных предложений, связанных с ролью учебного заведения в дальнейшей жизни ученика и его дальнейшей профессии. Анализ технического и математического мышления было основано на результатах теста Беннета (George K. Bennett – Mechanical Comprehension Test), предназначенного для выявления технических и математических способностей и используемого иногда как дополнение методики определения уровня IQ. Уровень мотивации оценивался с помощью анкеты для определения школьной мотивации Н. Г. Лускановой. Исследование проводилось в течение трех лет.

В начале учебного года была выделена группа учащихся, имеющих высокий уровень социальных ожиданий, связанных с профильным обучением в образовательном учреждении, а также показавших низкий и очень низкий результат по тесту Беннета (группа риска). Также была выделена группа, участники которой имеют низкий и средний уровень социальных ожиданий и/или более высокий результат по тесту Беннета (контрольная группа). Исследование было проведено еще раз в середине учебного года, после окончания первого полугодия.

Для оценки динамики показателей социальных ожиданий, результатов по тесту Беннета, а также уровня учебной мотивации был использован критерий Вилкоксона. Статистический анализ различий, проведенный методом Вилкоксона, выявил достоверно значимые изменения в уровне социальных ожиданий ($Z = -3,464$ при $p \leq 0,01$) в группе риска. В другой группе учащихся, имеющих иные показатели по тесту Беннета, статистически значимых изменений в уровне социальных ожиданий не обнаружено.

Также с помощью критерия Манна – Уитни было проведено сравнение уровня учебной мотивации в двух группах в начале и в середине учебного года. В начале учебного года статистически значимой разницы между показателями учебной мотивации между двумя группами не обнаружено. В середине учебного года выявлено статистически значимое различие мотивации учения между двумя группами ($U = 197$ при $p \leq 0,05$).

Все это позволяет предположить, что в ситуации профильного обучения обостряется момент девальвации социальных ожиданий, что может напрямую сказаться на уровне уже учебной мотивации. Остается также интересным вопрос о динамике учебной мотивации в обычных классах, особенно когда старшеклассник имеет высокий уровень социальных ожиданий. Мы же предполагаем, что в ситуации профильного обучения происходит отбор тех учащихся, которые уже изначально имеют высокий уровень социальных ожиданий, связанных с профилем обучения при возникновении среди учащихся группы, которая не имеет способностей и навыков учиться углубленно.

Список литературы

1. Божович Л. И. Проблема формирования личности. – М., 1999.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2004.
3. Маркова А. К. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М., 1983.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб, 1998.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003.

ЦЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ 18-ЛЕТНИХ БОЛГАР

Е. Таур Режеб

Институт народных и гуманитарных исследований,
Болгарская академия наук
(Болгария, София)

В работе представлены связи между шестью субфункциональными ценностями, которые базируются на теории психологического благополучия, предложенной В. В. Гоувейя и Риф. В результате проведенных исследований на выборке, включающей в себя 233 18-летних болгарина (147 юношей и 86 девушек), были обнаружены серьезные отличия по гендерному признаку в ценностях и ощущении благополучия, а также в корреляционных связях между изучаемыми аспектами. Особенно отметим, что молодые болгары, принимающие участие в исследовании, обнаружили более высокий уровень зрелости, нежели ожидалось, а также фокусирование на центральных ценностях (экзистенциальных и ценностях сверх-Я) и на социальных (интерактивных) целях. Ценности удовольствия и достижений отошли на задний план, при этом обнаружены значимые отличия по гендерному признаку: у юношей выше показатели удовольствия, а у девушек – показатели нормативных ценностей. Показатели психологического благополучия испытуемых выше по следующим категориям: чувство независимости, самопринятие, позитивное отношение к новому опыту. Обнаружены статистически значимая корреляция между функциональными ценностями и психологическим благополучием, в то время как экзистенциальные ценности и ценности сверх-Я имеют слабую взаимосвязь. Экзистенциальные ценности (здоровье, личностная стабильность, выживание) слабо коррелируют с позитивным восприятием нового опыта, жизненными целями и самодетерминацией. Ценности сверх-Я (приобретение знаний, зрелость, красота) коррелируют с психологическим благополучием, самоуверенностью, ответственностью, жизнеосмыслением, личностным развитием. И, наконец, интерактивные ценности коррелируют с удовлетворенностью и самоуверенностью, способностью влиять на окружение и личностным ростом.

Ключевые слова: психологическое благополучие, функциональная теория ценностей, молодые люди, Болгария.

VALUES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF 18 YEARS OLD BULGARIAN ADOLESCENTS

E. Tair Redzheb

Institute for Population and Human Studies, Bulgarian Academy of Sciences
(Bulgaria, Sofia)

The paper presented associations between six sub-functional values derived from functional theory proposed by V. V. Gouveia and Ryff's Psychological well-being. Based on a study of 233 eighteen years old adolescents of whom 147 boys and 86 girls it is found some significant gender differences in values and well-being, as well as some correlations between studied variables. In particular, Bulgarian adolescents studied are more mature than expected and are focused on the central (existence and suprapersonal values) and social (interactive) goals. Backward in the rankings are excitement and promotion values. There are significant gender differences, as boys higher in excitement and girls in normative values. The psychological well-being of the adolescents studied is higher in terms of a sense of independence, self-acceptance and a positive attitude to new experience. There are significant but weak correlations between functional values and psychological well-being, while suprapersonal values have moderate associations. The existence values (health, personal stability, survival) are moderately associated with a positive attitude to a new experience, life goals, and self-determination. Suprapersonal values or the pursuit of knowledge, maturity and beauty are also associated with psychological well-being, strongly with self-confidence and responsibility, purpose in life, and personal development. Finally, interactive values are associated with satisfaction and self-confidence, environmental mastery and personal growth of adolescents.

Keywords: psychological well-being, functional theory of values, adolescents, Bulgaria.

Introduction

Psychological well-being or happiness is a subject developed by researchers in the field of positive psychology, psychological well-being and decades of quality of life research, provoking thoughts for philosophers and thinkers of centuries, exciting existential issue for each person. Researchers have identified different benefits to measuring population well-being as to evaluate the change over time; to review and evaluate policy decisions; to enable international comparisons; to consider subgroup differences; to inform targeting of new policies according to population subgroups; to identify future areas of need or opportunity and etc. (for details see Michaelson et al., 2009; Hone et al., 2014).

Hone and colleagues pointed out the growing evidence on desirable correlates of high levels of well-being and the risks to individual and societal-level functioning associated with low levels of well-being to assure the importance of complementing objective indicators (e.g. gross domestic product, literacy, and life expectancy) with assessment of subjective well-being.

Traditions in definition and measurement of well-being

Various approaches to well-being was proposed including life satisfaction, self-esteem, balance between positive and negative affect, etc. but most of them has been focused on two different traditions : the hedonic well-being or Subjective well-being, and the eudaimonic well-being or Psychological well-being (Sirigatti et al., 2009). Both models are not new and were originally grounded in ancient philosophical works, based on ideas of Aristippus for pleasure and Aristotle' concept of eudaimonia. Subjective well-being (SWB) has been defined as a person's cognitive and affective evaluation of his or her own life (Diener, Lucas & Oishi, 2002). The cognitive component refers to the individual's evaluation of life satisfaction, whereas the affective component refers to the presence of positive affect and relative lack of negative emotions over time (Sirigatti et al., 2009).

In order to assess SWB, scientists have created several scales that represent different conceptualizations of well-being, such as the Life Satisfaction Index (Neugarten et al., 1961), the Bradburn's Affect Balance Scale (Bradburn, 1969), the Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), the Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark & Tellegen, 1988) and the more recent Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), which encompasses both affective and cognitive components of hedonic well-being (Sirigatti et al., 2009).

Psychological well-being (PWB) refers to the human potentials and resources to reach optimal functioning (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). The model offered by Carol D. Ryff (1989) included some other perspective as life span theories, personal growth and the criteria of positive mental health (for details see Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). In her model, Ryff distinguished six core dimensions and also developed an instrument that is now widely used by researchers interested in well-being. She argued that all these perspectives contain similar and complementing criteria of positive psychological functioning. An important similarity is that the criteria are all formulated in terms of well-being instead of illness. In fact, this perspective has generated a new model of health based on the conception of health as "not only the absence of illness but the presence of something positive" (van Dierendonk et al., 2008, 474).

In particular, the multidimensional model of Ryff included the dimensions: a positive attitude toward the self and one's past life (Self-Acceptance), the ability to have an open and satisfying relationship with others (Positive Relations with Others), a sense of independence and self-determination (Autonomy), the competence to manage the environment and external activities (Environmental Mastery), believing that there is a meaning to one's life (Purpose in Life), and a positive attitude to new experiences (Personal Growth) (see also Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Ryff's model of PWB has been widely studied across different cultural contexts and settings with samples of different sizes, socio demographic features as well as in different item versions and Likert response scale. While most studies have used a 18-item version, a number of surveys have also employed the versions with 4-items, 7-items, 9-items, 14-items or even 39 items (for details see Sirigatti et al., 2009). Although earlier studies confirmed the proposed structure (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), other studies showed that its latent structure and factorial validity remain scarce and contentious (for details see Sirigatti et al., 2009). The majority of the studies concerning the structure of Ryff's PWB has been based on the English version of the questionnaire, but some recent non-Anglo-Saxon culture studies from Spain, Columbia (e.g. van Dierendonk et al., 2008) and Italy (e.g. Sirigatti et al., 2009) confirm the proposed six factor model.

Psychological well-being and culture

A large body of research in psychological well-being and its relation is focused on cultural differences or how happy are people in different groups or how cultural context influence well-being. Different theories of happiness presented that most people are mildly happy so that we have the energy, creativity, and friendliness to function effectively, while scientific studies reveal that some groups are much happier than others (Diener, Biswas-Diener, 2008). Besides characteristics such as wealth, health, and governance, there is other characteristics that can affect happiness of groups and nations. Some of them are associated to the culture or to a set of shared beliefs, attitudes, self-definitions, and values (Diener, Biswas-Diener, 2008, 132).

Values are motivational constructs and can be considered as the most general goals we have in life. Their nature is ambivalent because, on the one hand, they act as objective norms and regulators of social behavior and on the other are subjective concepts of something desired by the individual or the group. Values are considered to be regulators of personality activity and provide the opportunity to change the hedonistic level (e.g. Lyubomirsky et al., 2005). Researchers supposed that the ways to achieve the goals are determined by belonging to an individualistic or collectivist culture (e.g. Schwartz, 1992). It is assumed that in individualistic culture people pursue goals that reflect personal desires and needs while in collectivist culture goals mostly reflecting internally group wishes and aspirations. There is evidence that self-esteem and freedom are important predictors of life satisfaction rather in individualistic than in collectivist cultures (e.g. Diener & Diener, 1995).

Values are often used to understand and access cultural variability (Matsumoto & Yoo, 2006) and can be defined as "categories of orientation that are desirable, based on human needs and the preconditions to satisfy them, that are adopted by social actors, and that can vary in their magnitude and their constituting elements" (Gouveia, 2003, 433). One of the most well-accepted and investigated model of values in psychology area was offered by S. Schwartz and provides conceptual, methodological and empirical contribution to map a set of universal values (e.g. Schwartz, 1992, 2011). In this study we prefer a useful and integrative model to values named as functional theory of values and developed by Valdiney V. Gouveia (e.g. Gouveia, 1998, 2003; Gouveia et al., 2014). The model recognizes two primary functions of values: (a) to guide human actions and (b) to express human needs (Gouveia et al., 2014).

Functional theory of values

According to the functional theory, each of the two functions of values, forms distinct dimensions (Gouveia et al., 2014, 3). The first functional dimension outlines circles of goals, based on the type of orientation that values serve when guiding human behaviors (personal, central, or social goals). The second functional dimension outlines levels of needs, based on the type of motivator that values serve when cognitively representing human needs (thriving and survival or basic needs). Each of the three types of pursued goals is represented by two basic values: personal (promotion

and excitement values), central (existence and suprapersonal values), and social (normative and interactive values). Each of the two types of expressed needs is represented by three basic values: survival (existence, promotion, and normative values) and thriving (suprapersonal, excitement, and interactive values) (Gouveia et al., 2014, 4). Below shortly was described the six basic values (for details see Gouveia et al., 2015).

Existence values represent the most basic psychological needs and the main purpose of this values is to guarantee basic conditions for individual biological and psychological survival, and was measured by three markers: health, stability and survival. Promotion values express survival needs and focus on personal goals (Gouveia et al., 2015). Promotion values stem from a personal orientation, focusing on material achievements, and are a vital requirement for successful social interactions and for institutional functioning (Schwartz, 1992). The markers through promotion was measured are power, prestige and success. Normative values also express survival needs, but focusing on social goals. These values reflect the importance of preserving one's culture and conventional norms and was measured by obedience, religiosity and tradition values. Suprapersonal values express thriving needs through central goals and help to organize and categorize the world in a meaningful way, providing clarity and stability in one's life. The three markers used for measurement are beauty, knowledge and maturity. Excitement values represent thriving needs with a focus on personal goals. These values express a more personal orientation and the markers are emotion, pleasure and sexuality. Interactive values focus on social goals and are essential in regulating, establishing, and maintaining one's interpersonal relationships, stressing the common circumstances and affective experience among individuals (Gouveia et al., 2015). The marker values for them are affection, belonging and support.

Psychological well-being and values in adolescence

Already we mentioned the regulation role of values for human activity and possibility to change hedonistic level (e.g. Lyubomirsky et al., 2005). Furthermore, the relations between values and well-being occurs within the perspective of mental health (e.g. Ryan & Deci, 2000) or through the perspective of congruence of values (e.g. Sagiv et al., 2004). The first perspective assumes that the maintenance of internal values, related to the need for development, increased prosperity. Conversely, satisfying external values, which are directed toward approval and praise by others, reduces well-being (e.g. Ryan & Deci, 2000). A number of studies confirm this assumptions in different cultural circles (for details see Таир, Попова, 2017). But still there are studies that do not establish links with inner values, in particular between benevolence and universalism and life satisfaction (Sagiv & Schwartz, 2000). In turn, the hypothesis of congruency implies that maintaining values that are similar to those of the environment leads to higher levels of well-being, whether they are internal or external (Sagiv et al., 2004).

Values such as hedonism, stimulation and self-direction or expressing individualistic orientations and openness to experience demonstrate weak but positive relationships with affective well-being (happiness). On the other hand, conservative and collectivist values as tradition, obedience have negative relationships with well-being. Therefore, there are specific relations between values and psychological well-being.

In our recent comparative study on values and well-being in student sample from Argentina, Bulgaria and Finland was found that the most happy and satisfied with their lives are the students of Pedagogy in Finland and the Bulgarian Business administration students. Finnish business students have the lowest scores on psychosocial well-being. The result is interesting because Finland is the first place, and Bulgaria is the last place in terms of life satisfaction in Europe (measured in total for the European social survey population in the period of our research) (Таир, Sortheix, 2011). Hence, psychological well-being is highest among Finnish Pedagogy students who demonstrate values consistent with the cultural norm. Bulgarian business students live in an individualist country (where the values of self-orientation and openness to new experiences are related to life satisfaction) and maintain these values (hedonism and self-direction are the first in their ranging), therefore there is also a congruence between personal values and those of others. Conversely, Finnish business students is not congruence with the value profile of the country because they lead to hedonism and self-direction in front positions, which is why they have the lowest well-being outcomes among the surveyed groups, with the strongest relationship between congruence and psychological well-being (for details see Таир, Sortheix, 2011). Also, psychological well-being (consisting a positive relationships, interest and self-competence) of Bulgarian students was higher than their life satisfaction.

In other our study on functional values and well-being, measured as flourishing and life satisfaction, similar trends have emerged (see Таир, Попова, 2017). First, functional values have little impact on life satisfaction, with only normative values having a significant role. In other words, the values of obedience, religiosity and tradition promote slightly life satisfaction. Second, there are moderate positive relationships between functional values and flourishing. Interactive and suprapersonal values essentially determine psychosocial well-being. In other words, the orientation towards values related to affection, belonging and social support, as well as to beauty, knowledge and maturity, significantly contribute to the psychosocial well-being of Bulgarian sample.

Research presented that values change is likely to occur as a function of distinct developmental priorities at different ages. Changes in values can occur in response to changing roles and environmental requirements associated with life stages (for details see Gouveia et al., 2015). Values changes are also likely to occur because of physiological and biological changes. For example, during adolescence, individuals are experimenting with new stimuli in their attempt to create their own identity and find mating partners. Finally, value change can also result from societal changes such as economic development, democratization, and political and economic stability, etc. Overall, life span development theories would suggest that values change normatively according to age in a balanced adaptive process. That is, maximizing opportunities, competence, and well-being to fit the individuals' social roles and biological conditions (Gouveia et al., 2015).

For the adolescent groups that are our research interest to excitement values we can expect high levels because younger adults are typically more oriented toward satisfying hedonistic desires and gaining stimulation. Furthermore, males are socially encouraged to explore and dominate the environment more than women (Gouveia et al., 2015).

Therefore is reasonable to expect that excitement values should be more important for younger individuals, in particular males (Schwartz & Rubel, 2005; Zuckerman, 1994).

Considering promotion values, young adults are generally expected to get good grades, establish a career when finishing school, and show their capabilities to support a family, which increases their chances to find a life partner (Gouveia et al., 2015). Because females are typically less promotion oriented (Schwartz & Rubel, 2005), some researchers suppose a gender effects for promotion values in females compering with male.

Suprapersonal values reflect maturity, appreciation of beauty, and knowledge. These values are likely to increase with age and may be they will be not so important for adolescents because some research evidenced suggested greater perceived wisdom in older individuals, who focus more on retrospection and reflection on life (Vaillant, 2002). There is also some evidence that gender may influence growth-related values. For instance, Schwartz and Rubel (2005) observed that universalism was more important for women than men in 106 out of 127 cultural groups.

The expectations to existence values are more complex. These values are closely related to the physical and material well-being of oneself as well as that of close others because of that Gouveia and colleagues proposed that among adolescents they might be lower (Gouveia et al., 2015). However, the economic and political situation in Bulgaria in last three decades and traditional more high respected security values in the country (e.g. Байчинска, 2011; Гарванова, 2013) may increase the importance of existence values to adolescents due to their concerns about survival and well-being in general.

Interactive values are likely to be a concern for people of all ages because these socially oriented values are essential for human well-being independent of age (Gouveia et al., 2015). Given that social networks and social relations are more important for women some researchers expect females to have higher interactive values than males (see Schwartz & Rubel, 2005).

Normative values emphasize conservation and stability; we therefore speculate that these values are likely to increase with age (Gouveia et al., 2015) but not be so higher for adolescents. Some research suggested that children may also be higher on normative values because they are still dependent on their parents, for whom normative values would be important (Goodnow, 1997). For this reason, normative values are expected to be relatively high among children and decrease to their lowest level among adolescents, increase steadily through adulthood, and reach their highest level among the oldest age groups (Gouveia et al., 2015). There is evidence for gender effect and some previous studies suggested that normative values might be more pronounced for men than women in adulthood (e.g. Robinson, 2013).

Different Bulgarian studies with young people are in line with these expectations. Our students survey (M=22.9 years) established the importance of values expressing hedonism, self-determination and achievement (Таир, Sortheix, 2011). Other Bulgarian study with large students sample suggests that the most important values are self-determination, followed by security, benevolence, achievement and hedonism (Гарванова, 2013). Surveys of Bulgarian authors on the main life goals or the most significant values of the students from the 1990s to the present day presented that such are: health, personal freedom, interesting work, good friends, pleasant emotions, pleasure, independence, self-direction, achievements, etc. (for details see Байчинска, 2011).

Using large cross-sectional data (N = 36,845) from Brazil Gouveia and colleagues (2015) examines how mean levels of basic values differ as a function of age (from age 12 to 65; M = 28) and whether age effects are moderated by gender. According to adolescents results presented that in excitement values continued change during the life course and for men, change was only observed early in life. For women, excitement values showed a positive increase during adolescence and early adulthood but then the importance attributed to excitement values started to decrease, becoming negative in middle and late adulthood. Gouveia and colleagues (2015) established that promotion values increased in adolescence, and the gender effect in promotion was greater for men than for women after 18 ages. Suprapersonal values showed a marked increase for women in adolescence and early adulthood, and then became stable after age 35. For men, a similarly marked increase in suprapersonal values in adolescence and early adulthood was observed, but there was also an increase in suprapersonal values in late adulthood. For both women and men, existence values increased during adolescence and early adulthood. Also, gender moderated the age-related changes in interactive values as they increased for women in adolescence, but then became stable after age 18. For both women and men, there was a decline in normative values in adolescence, an increase in early adulthood, a stable period in middle adulthood, followed by an increase later in life (Gouveia et al., 2015).

Methodology

Research aim, tasks and hypothesis

The objective of the study is to establish functional values and their associations with psychological well-being of 18 years old Bulgarian adolescents.

The aim of the study is realized through the following tasks:

1. To establish Bulgarian adolescents functional values measured as a) personal (promotion and excitement values), central (existence and suprapersonal values), and social (normative and interactive values) goals; b) types of expressed needs: survival (existence, promotion, and normative values) and thriving (suprapersonal, excitement, and interactive values).
2. To establish level of psychological well-being of Bulgarian adolescents measured through C. Ryff's model: Self-Acceptance, Positive Relations with Others, Autonomy, Environmental Mastery, Purpose in Life, and Personal Growth.
3. To establish gender differences in functional values and psychological well-being dimensions of adolescents.
4. To trace out significant associations of six sub-functional values and six dimensions of psychological well-being of Bulgarian adolescents.

Based on the results from different studies on values and well-being in adolescents we suppose significant differences in the dimensions of functional values and psychological well-being as we expect some gender effect. More

precisely, we suppose male and female adolescents to differ in two types of dimensions of functional values as males to be more focused on personal and females more on central and social goals. Also, we expect values as cognitive expression of needs in Bulgarian adolescents to be focused both on survival and on thriving needs. There is reason to expect that excitement values should be more important for males, and normative values be more pronounced for females as future mothers. Considering economic and social situation in Bulgaria and the adolescents' goals, we assume no gender effect in existence, interactive and suprapersonal and promotion values. Regarding psychological well-being dimensions we expect Bulgarian adolescents to be more satisfied on Self-acceptance and Autonomy. As well, significant associations between measured functional values and psychological well-being were suppose, as moderate positive relations between suprapersonal, interactive values and Personal growth, Autonomy, and Purpose in life was expected. Also, associations between existence and almost all aspects of Psychological well-being were admitted, but mostly with Purpose in life and Personal growth.

Methodology

The sample included 233 eighteen years old students from different Bulgarian secondary schools (most mathematical and economics high schools) of whom 147 males and 86 females.

The tools of the study included:

1) *Bulgarian adaptation of Basic Value Survey (BVS, Gouveia, 2003)* comprises the 18 marker values as participants were asked to rate each item-value on a 7-point scale, ranging from 1 (completely unimportant) to 7 (of the utmost importance), considering how important each value was for them as a guiding principle in their life. The 18 marker values form six sub-functions both for goals and needs expression as following:

1. Excitement (thriving needs and personal goals) or Emotion (To enjoy challenges or unknown situations), Pleasure (To live for the moment) and Sexuality (To have sexual relationships; to obtain sexual pleasure).

2. Promotion (survival needs and personal goals) or Power (To have the power to influence others and to control decisions), Prestige (To know that a lot of people know and admire you) and Success (To reach your goals).

3. Existence (survival needs and central goals) or Health (To look after your health at all times, not just when sick), Personal stability (To have the certainty that tomorrow you will have all that you have today) and Survival (To have water, food, and shelter every day in your life).

4. Suprapersonal (thriving needs and central goals) or Beauty (To be able to appreciate the best in art, music, and literature), Knowledge (To look for up-to-date news on not very well-known matters) and Maturity (To feel that your purpose in life has been fulfilled).

5. Interactive (thriving needs and social goals) or Affectivity (To have a deep and enduring affectionate relationship), Belonging (To form part of a group, e.g., social, religious, sporting) and Social support (To obtain help when you need it).

6. Normative (survival motivator and social goals) Obedience (To fulfill your daily duties and obligations; to respect your parents, superiors, or elders), Religiosity (To believe in God as the savior of humanity) and Tradition (To follow the social norms of your country or to respect the traditions of your society).

On Table 1 was presented the descriptive statistics, reliability indicators and correlations of the subscales of the Basic Values Survey. The Cronbach's Alpha varying from 0.53 (promotion) to 0.64 (actualization). In general, the alphas are low compared with the .70 level recommended as a cut-off point, but they indicate a reasonable internal consistency for a small number of items (3 items for subscales) and for a broad construct as values. Using Spearman-Brown formula, the lowest alpha would increase to .79 if the subscale had 9 items. Therefore, we assume that the inner consistency of the six subscales is completely acceptable. The matrix of corresponding correlations presented also in the Table 1. Except for the expected poor correlation between the normative and excitement sub-functions ($r=.26$), all others have been positive and moderate to strong.

Table 1. Descriptive statistics, reliability indicators and correlations of the subscales of the Basic Values Survey

Sub-functions	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach's alpha	Mean inter-item correlation	Pearson's correlation matrix				
1. Excitement	5.31 (4)	1.13	.64	.38					
2. Promotion	5.10 (6)	1.06	.53	.27	.52				
3. Suprapersonal	5.48 (3)	.93	.60	.34	.41	.41			
4. Existence	6.08 (1)	.95	.55	.30	.45	.46	.56		
5. Interactive	5.51 (2)	.99	.60	.33	.41	.45	.51	.54	
6. Normative	5.26 (5)	1.12	.55	.30	.26	.42	.45	.44	.46
					1	2	3	4	5

* All correlations significant at the .001 level

2) Bulgarian adaptation of Psychological well-being scale developed by Ryff and colleagues (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). The shortened version with 18-item was used. A six-point answering scale was used for all scales, ranging from 1 (totally disagree) to 6 (totally agree). The scale consist: Self-Acceptance (a positive attitude toward the self

and one's past life); Positive Relations with Others (the ability to have an open and satisfying relationship with others); Autonomy (a sense of independence and self-determination); Environmental Mastery (the competence to manage the environment and external activities); Purpose in Life (believing that there is a meaning to one's life); Personal Growth (a positive attitude to new experiences).

Table 2. Descriptive statistics, reliability indicators and correlations of the subscales of the Psychological well-being scale

Ryff's PB subscales	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach's alpha	Pearson's correlation matrix				
Self acceptance	9.48	1.79	.63					
Purpose in life	8.89	2.19	.44	.35				
Positive relations	7.94	2.56	.55	.01	.33			
Environmental mastery	8.94	1.78	.49	.31	.21	-.09		
Autonomy	9.82	1.93	.73	.20	.23	.04	.42	
Personal growth	9.20	2.03	.47	.17	.40	.15	.28	.37
				1	2	3	4	5

On Table 2 was presented the descriptive statistics, reliability indicators and correlations of the Ryff's Psychological well-being sub-scales. The Cronbach's Alpha varying from 0.44 (Purpose in life) to 0.73 (Autonomy). As already discussed in Basic values subscales these are low compared with the .70 level recommended but for 3 items subscales they are acceptable. The matrix of corresponding correlations suggested that with exception of negative or weak to minor correlations of Positive relations with other subscales, most subscales in the Ryff's psychological well-being scale have moderate associations between themselves.

Results and discussion

The descriptive statistics for basic values presented on Table 1 traced out high scores for all the values of the students. Yet, if we have to get some trends, first comes out the sub-function *existence* ($M=6.08$) considered as the most important. Secondly, the values of *interactive* ($M=5.51$) and *suprapersonal* ($M=5.48$) values are derived. The third place is for *excitement* ($M=5.31$) and *normative* ($M=5.26$) values, whereas the sub-functions *promotion* ($M=5.10$) were considered with the lowest importance for adolescents. However, it should be noted that the difference between the most significant existence and the least significant promotion value is close to 1. Therefore our expectance for significant differences in the dimensions of functional values was supported.

Surprisingly, Bulgarian 18 years old student are more mature than expected or were their coeval from the 90s or from the beginning of the present century. In contrast to predominantly personal goals measured as promotion and excitement values for adolescents (e.g. Gouveia et al., 2015) or as self-determination, pleasant emotions, achievements, hedonism etc. in other Bulgarian studies (for details see Байчинска, 2011), the teenagers we are studying are more focused on central (existence and suprapersonal values), and social (interactive values) goals. Backward in the rankings are excitement and promotion values. Both survival and thriving needs are presented but from survival needs only existence is presented, while from needs from development at the forefront are suprapersonal and interactive values.

Table 3. ANOVA results for gender differences in functional values

Values		Men (N=147)	Women (N=86)	F
Excitement	M	5.61	5.01	F=15.64** $\eta^2_p=0.06$
	SD	1.06	1.19	
Promotion	M	5.27	4.99	n.s.
	SD	1.02	1.09	
Existence	M	6.11	6.06	n.s.
	SD	1.01	0.80	
Suprapersonal	M	5.54	5.42	n.s.
	SD	1.01	0.85	
Interactive	M	5.60	5.70	n.s.
	SD	1.11	0.85	

Normative	M	5.11	5.48	F=5.25*, η ² _p =0.02
	SD	1.20	1.00	

** p<0.001, * p<0.05, η²_p – Partial Eta Squared

The expectations for significant gender differences in adolescent values were supported (see Table 3). Despite the inequity between men and women, as men are nearly twice as much as women, it is worth considering gender differences, of course not able to generalize the results. First, we have noted that there are no significant gender differences in the functional values that were ranked in the top positions – existence, suprapersonal and interactive. Also, there are no significant gender differences in promotion, which is placed in the last place. As shown in Table 3, where the results of the ANOVA analysis are presented, the girls and boys differ significantly in excitement (F=15.64, p<0.001; η²_p=.06) and normative (F=5.25, p<0.001; η²_p=.02) values. Unsurprisingly, boys are higher in excitement results, and girls in normative values. Therefore, our expectation is partly supported for preference of personal goals by boys (only excitement but not for promotion) and for girls' social and central goals as only supported in the part about central goals or suprapersonal values.

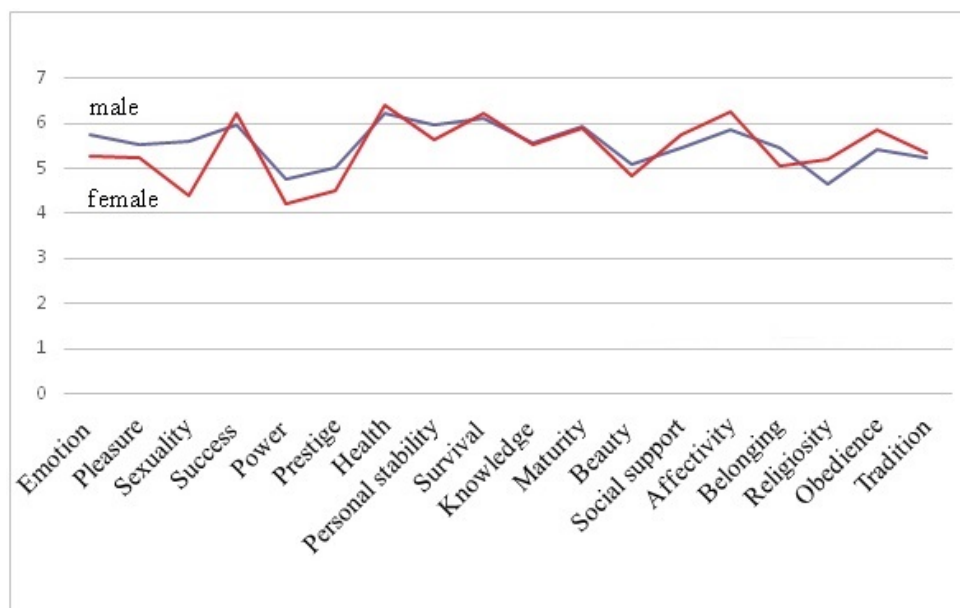


Figure 1. Gender differences in marker values of Bulgarian adolescents

In addition, Figure 1 presents the results for marker values of 18 years old, which illustrate the differences found in the sub-functions values. The established differences in excitement values probably due to the lower estimation that girls give to the values of Pleasure, Emotion and above all Sexuality (F=28.54, p<0.000, η²_p =0.11). On the contrary, girls compared to boys rated the normative values superior by giving higher estimates of Obedience and Religiosity, but these differences did not reach the significance level p <0.003. Boys and girls at this age do not differ significantly in marker of existence, interactive and suprapersonal values. In line with other research, there are some gender differences in adolescents' promotion values marker as Power and Prestige but the results are not statistically significant.

The heightened excitement values for adolescents' boys is expected and typical for teenagers and young men who usually perform better in search of feelings, new experiences, and etc. (e.g. Zuckerman, 1994), and to a greater extent are socially encouraged to explore the environment (Gouveia et al., 2015). Although, the lack of statistically significant gender differences in promotion or self-oriented values (e.g. Schwartz & Rubel, 2005; Gouveia et al., 2015), despite unequal gender distribution and the small sample, still we can assume that the Bulgarian girls and boys surveyed do not differ significantly in their striving for success and power. The normative values express the importance of preserving social rules and norms that are usually rated higher than women and adults (e.g. Robinson, 2013) because of that is not surprising that girls in our study highly estimate these values as future mothers and responsible persons that will pass on these rules and norms to their children.

Descriptive results of the Ryff's Psychological well-being sub-scales presented above in Table 2 shown that the highest is satisfaction of adolescents on Autonomy (M = 9.82), followed by Self-acceptance (M = 9.48) and Personal growth (M = 9.20). Close, but lower, are the results on Environmental mastery (M = 8.94) and Purpose in life (M = 8.89). The lowest scores are on Positive relations (M = 7.94), with the difference between it and the highest Autonomy being close to two ranks. Thus, the adolescents surveyed have high self-confidence, and mostly they are satisfied with the situation they are in and with the personal achievements. Lower scores on life goals and relationships with others subscales have to mention or rather the results present vague life goals and dissatisfaction with close relationships.

Table 4. ANOVA results for gender differences in Psychological well-being sub-scales

Ryff's Subscales		Men (N=147)	Women (N=86)	F
Self-acceptance	M	9.40	9.60	n.s.
	SD	1.86	1.67	
Purpose in life	M	9.01	8.69	n.s.
	SD	2.16	2.23	
Positive relations	M	7.84	8.12	n.s.
	SD	2.64	2.43	
Environmental mastery	M	8.76	9.26	F=4.36*, $\eta^2_p = .02$
	SD	1.85	1.62	
Autonomy	M	9.60	10.21	F=5.54*, $\eta^2_p = .02$
	SD	2.09	1.57	
Personal growth	M	9.21	9.17	n.s.
	SD	2.12	1.87	

Table 4 presented results on psychological well-being subscales by gender. There are no differences in Self-acceptance, Purpose in life, Personal growth, and Positive relations. Gender differences exist in Autonomy and Environmental mastery, of which the girls are more satisfied. In other words, girls compared to boys, to a greater extent described their self as independent, and declare competence to manage environment and external activities. The boys and girls surveyed do not differ in their attitude toward themselves or to new experiences, to life goals or in the ability to have an open and satisfying relationship with others.

Table 5 presented associations between functional values and psychological well-being. As a confirmation of our expectations, there are moderate positive links between values and well-being, with some exceptions. The promotion and excitement values have significant but weak positive associations with all Psychological well-being subscales, but stronger with Personal growth. The existence and suprapersonal values have more positive associations with a psychological well-being subscales. In details, the suprapersonal values have moderate links with four of the six subscales of well-being, namely Purpose in life, Environmental mastery, Autonomy and Personal growth. Existence, in turn, has significant links with all aspects of well-being, but moderate with Personal growth, Purpose in life and Autonomy. Finally, normative and interactive values also have significant correlations, more important being those with Environmental mastery, Autonomy, and Personal growth.

Table 5. Correlation between functional values and Psychological well-being sub-scales

	Self acceptance	Purpose in life	Positive relations	Environmental mastery	Autonomy	Personal growth
Excitement	.17**	.15*	.17*	.14*	.17**	.26***
Promotion	.19**	.19**	0.09	.19**	0.09	.23***
Existence	.22***	.35***	.15*	.25***	.31***	.39***
Suprapersonal	0.12	.27***	-0.01	.28***	.30***	.30***
Interactive	.16*	.23***	0.12	.32***	.28***	.26***
Normative	.19**	.16*	0.09	.18**	.19**	0.09

*** Correlation is significant at the 0.001 level

** Correlation is significant at the 0.01 level

* Correlation is significant at the 0.05 level

Explanations for the associations we have acquired lead attention to the links of functional values with Personal growth or learning and development, but more relevant to existence and suprapersonal values. Values measured as health and social stability, needs for knowledge and maturity are associated with adolescents' positive attitude to new experiences or personal development. To a lesser extent, but still significantly, positive emotions, affection and social support are also associated with personal development. At the same time, the Autonomy or self-confidence of adoles-

cents moderately blends with the values of health and safety, positive relations and affection, as well as the pursuit of development and knowledge. Purpose in life or goals of adolescents are again associated with their values as health and personal stability, knowledge and development.

Conclusion and limitations

On the basis of the results obtained, some conclusions for the values and psychological well-being of adolescents can be traced out. Firstly, 18 year old Bulgarian adolescents studied are more mature than expected and are focused on the central (existence and suprapersonal values) and social (interactive) goals. They assess the importance of health and social security, bring out the importance of knowledge and maturity, taking into account the value of affection and belonging. In the backward are hedonism and pleasure who are so common for their age. At the same time, they are less focused on power and prestige as a preconditions for development. Despite the lack of significant gender differences in most functional values, such are found in excitement and normative values. Boys higher in evaluations for pleasure and sexuality, while girls are more focus on daily duties and obligations, they are more respectful or obedience. Secondly, the psychological well-being of the adolescents studied is higher in terms of self-confidence and satisfaction with what has been achieved so far have to noticed. In addition, the ambiguity in their life goals and the lack of close relationships with others come to the fore. Thirdly, there are significant correlations between functional values and psychological well-being, but existence and suprapersonal values have moderate associations. The values of existence or health, stability and survival are moderately associated with personal development, life goals, and self-confidence. Suprapersonal values or the pursuits of knowledge, maturity and beauty are also associated with psychological well-being, mostly with self-confidence and taking responsibility, purpose in life, and personal growth. Finally, interactive values are associated with satisfaction and self-confidence, environmental mastery and personal growth.

Expectedly, the study has its limitations, mostly on the small and unequally distributed by sex and location sample. In addition, self-assessment questionnaires imply greater conformity, and require further research to deepen our understanding of the associations between functional values and the psychological well-being of adolescents.

List of references

1. *Байчинска, К.* Ценностите на съвременната българска култура. С.: ИК „Гутенберг“, 2011.
2. *Гарванова, М.* Трансформация на ценностите на съвременния българин. С.: Изд. За буквите – О писменехъ, 2013.
3. *Таур, Е., Губева, В. Попова, К.* Ценностите на личността през погледа на функционалната теория: Изследване в България // Психологични изследвания, 2016. Т. 19 (2). С. 65–84.
4. *Таур, Е., Попова, К.* Функционалните ценности като фактори за психично благополучие // Психологични изследвания, 2017. Т.20 (2). С. 287–300.
5. *Таур, Е., Sortheix, F. M.* Ценности и психично благополучие при студенти от Аржентина, България и Финландия // В доклади от X международна научна конференция „Приложената психология в България: възможности и перспективи 2011“. 2011. С. 70–81. В.: Унв. Изд. ВСУ „Ч.Храбър“.
6. *Bradburn, N. M.* The structure of psychological well-being. Chicago, IL: Aldine Publishing, 1969.
7. *Deci, E. L., & Ryan, R. M.* The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 200. Vol. 11. P. 227–268.
8. *Diener, E., Biswas-Diener, R.* Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth. Blackwell Publishing, 2008.
9. *Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S.* The Satisfaction with Life Scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49(1). P. 71–75.
10. *Diener, E., Lucas, R. R., & Oishi, S.* Subjective Well-Being. The science of happiness and life satisfaction (pp. 63–73). In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 2002.
11. *Goodnow, J. J.* Parenting and the transmission and internalization of values: From social-cultural perspectives to within-family analyses. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), Parenting and children’s internalization of values: A handbook of contemporary theory (pp. 333–361). New York, NY: John Wiley & Sons, 1997.
12. *Gouveia, V. V.* The nature of individualist and collectivist values: A within and between cultures comparison [in Spanish]. Unpublished doctoral dissertation. Spain: Complutense University of Madrid, 1998.
13. *Gouveia, V. V.* The motivational nature of human values: Evidences of a new typology [In Portuguese] // Estudos de Psicologia. 2003. Vol. 8. P. 431–443.
14. *Gouveia, V. V., Vione, K. C., Milfont, T. C., Fisher, R.* Patterns of Value Change During the Life Span: Some Evidence from a Functional Approach to Values // Personality and Social Psychological Bulletin. 2015. Vol. 41(9). P. 1279–1290.
15. *Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Guerra V. M.* Functional theory of human values: Testing its content and structure hypothesis // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 60. P. 41–47.
16. *Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S.* Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing // International Journal of Wellbeing. 2014. Vol. 4(1). P. 62–90. doi:10.5502/ijw.v4i1.4
17. *Lyubomirski, S., King, L. & Diener, E.* The Benefits of frequent positive effects: Does Happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 131. P. 616–628.
18. *Lyubomirsky, S. & Lepper, H.* A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation // Social Indicators Research. 1999. Vol. 46(2). P. 137–155.

19. *Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., & Marks, N.* National Accounts of Wellbeing: bringing real wealth onto the balance sheet. London: New Economics Foundation, 2009. [http:// www.nationalaccounts.org/learn/download-report.html](http://www.nationalaccounts.org/learn/download-report.html)
20. *Neugarten, B. L., Havighurst, R., Tobin, S.* The measurement of life satisfaction // *Journal of Gerontology*. 1961. Vol. 16. P. 134–143.
21. *Robinson, O. C.* Values and adult age: Findings from two cohorts of the European Social Survey // *European Journal of Ageing*. 2013. Vol. 10. P. 11–23.
22. *Ryff, C. D. & Keyes, C. L.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*/ 1995. Vol. 69(4). P. 719–727.
23. *Ryff, C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081.
24. *Sagiv, L. & Schwartz, S. H.* Values and subjective well-being: direct relations and congruity effects // *European Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 30. P. 177–198.
25. *Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O.* Value pathways to well-being: Healthy values, valued goal attainment, and environmental congruence // In: A. Linley & J. Stephen (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 68–85). 2004. New York: John Wiley.
26. *Schwartz, S. H.* Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. 1992. Vol. 25 (pp. 1–65). New York: Academic Press.
27. *Schwartz, S. H.* Studying values: Personal adventure, future directions // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. P. 307–319.
28. *Schwartz, S. H., & Rubel, T.* Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 89. P. 1010–1028.
29. *Sirigatti, S., Stefanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A.* Assessment of factor structure of Ryff's Psychological Well-Being Scales in Italian adolescents // *Bollettino di Psicologia Applicata*. 2009. Vol. 259. P. 30–50.
30. *Vaillant, G. E.* *Aging well*. Boston, MA: Little, Brown, 2002.
31. *Van Dierendonck, D., Diaz, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A. & Moreno Jimenez, B.* Ryff's six-factor model of psychological well-being. A Spanish exploration // *Social Indicators Research*. 2008. Vol. 87(3). P. 473–479.
32. *Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A.* Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 54(6). P. 1063–1070.
33. *Zuckerman, M.* *Behavioral expressions and biosocial bases of personality*. New York, NY: Cambridge University Press, 1994.

БАЛАНС МЕЖДУ СЕМЬЕЙ И РАБОТОЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ СЕРБИИ: ЗАНЯТОСТЬ, ФЕРТИЛЬНОСТЬ И ФЕРТИЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ

В. Хедрих
Нишский университет
(Сербия, Ниш)

В статье дан общий обзор результатов исследования, касающегося баланса между семьей и работой в Сербии в рамках вопроса фертильности и фертильных намерений у молодых людей, а также организации жизни в семье при ее совмещении с работой. Выборка исследования составила 2023 человека, все они граждане Сербии, проживающие в 32 городских и сельских районах страны (за исключением Косово и Метохии), средний возраст испытуемых составил 40,3 года, из них 55,7 % женщины и 44,3 % мужчины, 1444 человека работали легально или нелегально, 1212 из них на период исследования имели одного и более ребенка в семье. В результате исследования у женщин была выявлена отрицательная корреляция между фертильностью и уровнем образования, а также между планированием семьи и образованием, в то время как у мужчин статистически значимой корреляции по этим показателям обнаружено не было. Государственные служащие и предприниматели выявили более высокие результаты по показателям фертильности, нежели испытуемые, работающие в условиях отсутствия регистрации или в частных компаниях. При этом те, кто работают в частных компаниях и на государственной службе, показали меньший уровень конфликтности между работой и семьей, нежели предприниматели и нерегистрированные работники. Результаты исследования показывают, насколько важно осуществлять государственную поддержку детей и оказывать помощь семье, где родители работают, для повышения показателей фертильности.

Ключевые слова: фертильность, фертильные намерения, конфликт между семьей и работой, организация, занятость.

WORK-FAMILY RELATIONS OF YOUNG PEOPLE IN SERBIA – EMPLOYMENT, FERTILITY AND FERTILITY INTENTIONS

V. Hedrih
University of Niš
(Serbia, Niš)

Goal of the current paper is to present an overview of some of the results of the Study of diversity of family and job relations in Serbia dealing with fertility and fertility intentions of young people in Serbia and their relations to organizational settings they live and work in. The study was conducted on a geographical cluster sample of 2023 residents of Serbia of working age (excluding Kosovo and Metohija) collected in 32 different rural and urban settlements throughout Serbia, and its various subsamples. Mean age of participants in the sample was 40,3 years (SD=14,01), 55,7 % were female, 1444 were employed either legally or illegally and 1212 of them had at least one child at the time of the study. The results showed a negative correlation between achieved fertility and education, and a negative one between planned fertility and education on the subsample of females, with no correlations on the male subsample. State employees and entrepreneurs had higher mean achieved fertility than participants working in private organizations and unregistered employees, while employees of private organizations and state employees reported lower levels of work-family conflict than both entrepreneurs and unregistered employees. The results show the importance of societal support provisions for childcare and work-family role synchronization for achieved fertility.

Keywords: fertility, fertility intentions, work-family conflict, organizations, employment.

Introduction

In contrast to the explosive growth of the world population during the 20th century, the last couple of decades in Europe saw record low fertility levels in many European countries, leading also to population decrease in many of them. Theorists have postulated this phenomenon to be a part of a much broader trend of cultural change that became known as the Second demographic transition (SDT) (Lesthaeghe, 2010, 2014). Societal changes that are happening as results of SDT as well as those that are expected to take place became topics of prominent scientific importance. The societal changes brought about by the SDT include falling marriage proportions, rising age at first marriage, rise in divorce rates, fertility postponement, structural subreplacement fertility, rising proportions of unmarried couples and partnership arrangements other than marriage, greater importance of higher order needs, refusal of authority, rising symmetry in sex roles, flexible life-course organization and many others (Lesthaeghe, 2014). In the course of these studies two variables of prominent importance are fertility and fertility intentions i.e. the number of children a person has and the number of children a person plans to have. These two variables are closely related both theoretically (Dommermuth, Klobas, & Lappegård, 2011) and in empirically obtained data (Pedović & Hedrih, 2017) and numerous research studies across different countries have identified various dispositional and situational variables correlated with them and/or influencing them (Berrington & Pattaro, 2014; Hedrih & Pedović, 2017; Kreyenfeld & Andersson, 2014; Kuhnt & Trappe, 2016; Miller, 2004; Pedović & Hedrih, 2017; Ter Keurst, Boivin, & Gameiro, 2015; Testa, 2014; Tienda, 1984). Among these, education takes a prominent place – research has shown that it is a factor consistently negatively related with fertility in various world countries (Castro Martin, 1976). Also, when fertility intentions are considered, research shows that educated women on average plan to have more children than less educated ones, but still end up having less children than women of lower education levels (Pedović & Hedrih, 2017; Testa, 2014). Researchers suggest that this primarily happens because education needs lead women to postpone childbirth to a later age, when they will have better resources to support a family thanks to a developed career. But then given that having children is dependent on a number of other factors, for many females, catch-up with family forming plans, after years of postponement turns out to be impossible.

Although total fertility as an indicator has been criticized by some authors (Lesthaeghe, 2014) as not being sensitive enough to discriminate between various reasons for having children and between people with different histories leading to childbearing it still remains an important research variable and statistical indicator.

In the area of psychology, the onset of the SDT brought a greatly increased interest in studying the work-family relations. As people in Europe and throughout the world place higher emphasis on fulfillment of higher order needs and with a much better ability to plan family (due to efficient contraception) (Lesthaeghe, 2014), child care also becomes more resource intensive and the capacity of a person to balance work and family roles becomes an issue of paramount importance. Modern families are small, typically consisting only of a couple of adults and of one or two children and tend to be more and more despecialized i.e. both parents tend to perform all roles inside the family, in contrast to the traditional division of labor inside the family that had some family members (usually males) work outside the family to earn resources the family needs and some taking care of children and performing tasks inside family home. This creates a situation where parents have to perform both their work and family roles in close daily sequences, thus creating the need to synchronize these roles (Hedrih, Simić, & Ristić, 2013). It should be noted that while, work-family role synchronization is probably most researched in parents, it is not something exclusive for people who have their own children, as people without children might also undertake obligations to care for their relatives, and family roles can also include tasks in relation to one's parents and partner. The most well-known form of work-family role interaction is work-family conflict (Greenhaus & Beutell, 1985), but this interaction can also take forms of spillover or compensation or it might be possible that a person manages to keep these two areas completely apart. Work-family conflict that can take the form of work-to-family conflict or family-to-work conflict. The first happens when work roles prevent successful performance of family roles, and the second when family roles interfere with successful performance of work roles. Research shows that these two constructs are related, with their correlations ranging between ,10 and ,59 across differ-

ent samples, but that it is justified to consider them to be two different phenomena (Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2005). It should be noted that work-family extreme forms of work-family conflict include also situations when an individual is unable to find or keep a job due to family obligations, or unable to maintain a relationship or start a family due to obligations at work (Hedrih, Todorović, & Ristić, 2013).

In Serbia, the research team of national project 179002, titled “Models and indicators of work-family roles synchronization” has been conducting research in the area of work-family relations since 2011. Noticing that one of the shortcomings of the most previous research studies was that they were conducted on relatively homogenous samples, samples of persons from single or groups of similar professions or working in same or similar organizations, we decided to perform a study on a sample from the general population of Serbia and assess as large number of variables as is possible. So, the Study of diversity of family and job relations in Serbia was conceived and conducted. Parts of results of this study were presented so far in a number of publications (e.g. Anđelković, Vidanović, & Hedrih, 2012; Hedrih, 2017; Hedrih & Pedović, 2017; Hedrih, Todorović, et al., 2013) along with the results of other studies performed by the research team, and some of the results are still being published. The general conclusion from all the results is that there is no singular general conclusion about the nature of work-family relations and the way they interact. Modes of work-family interaction differ between people and determinants of their relations can and do differ between groups, with age, and also between males and females, most probably due to differential expectations about family roles the society places before males and females (Hedrih, 2017). This also limits the usefulness of aggregate measures especially when these are used on the entire population or on the entire population. What seems to work better is exploring ways work and family interact in particular groups and in particular settings, while maintaining awareness that none of the findings on particular subgroups should be generalized on the population in general without very persuasive evidence that such an unlikely generalization is justified.

Goal of the current paper is to present an overview of the results of the Study of diversity of family and job relations in Serbia dealing with fertility and fertility intentions of young people in Serbia and their relations to organizational settings they live and work in.

Sample

Sample used in the studies presented are subsamples from a geographical cluster sample of 2023 residents of Serbia of working age, who agreed to participate in the Study of diversity of family and job relations in Serbia. The province of Kosovo and Metohija was not included in the study as it was, at the time, not under the control of the government of the Republic of Serbia and thus not accessible to researchers. The sample was collected by dividing the territory of Serbia (excluding Kosovo and Metohija) into administrative areas and then choosing within these areas an appropriate number of urban and rural data collection points roughly proportionate to the part of the total population of Serbia from that administrative area. For practical reasons, data collection point locations were restricted to locations with enough population to allow for a full day of data collection of a single survey team. This resulted in data being collected in 32 different rural and urban settlements throughout Serbia. Mean age of participants in the sample was 40,3 years (SD=14,01), 55,7 % were female, 1444 were employed either legally or illegally and 1212 of them had at least one child at the time of the study.

Variables and instruments

The participants were asked to complete the PORPOS battery, a compilation of short scales and marker questions created for the purposes of the Study of diversity of family and job relations in Serbia, assessing a number of different psychological constructs, environmental factors and sociodemographic properties of participants. Data used to produce results included in this overview include answers to questions about the number of children a person has and the number of children the person plans to have, education, age, work-to-family and family-to-work conflict selfreport assessments and type of employment.

Data on the number of children a person has and plans to have, on education and age were obtained by questions directly asking for these data. Work-to-family and family-to-work assessments were obtained using a 6-item and 4-item 5-point Likert type self report scales. The data on the type of employment were obtained by asking the participant „How do you earn money?“ with a number of options offered, including the employment categories listed in the results.

Results

Average number of children (fertility) and planned number of children across age groups are presented in table 1.

Table 1. Fertility and planned fertility across age groups on subsamples by gender (table adapted from Pedović & Hedrih, 2017)

Age group	% with children	Males		Females	
		Number of children	Planned number of children	Number of children	Planned number of children
Up to 25 y.	10,3 %	.18	2.73	.22	2.39
26–35 y. of age	47,9 %	.61	2.74	.86	2.16
36–45 y. of age	85,8%	1.39	1.98	1.69	1.51
Over 45	94,6 %	1.79	1.12	1.78	.99

Total	69,9 %	1.17	2.17	1.35	1.78
% with children – percentage of participants with at least one child at the time of the study					

The results show that as the achieved fertility, i.e. the number of children, increases with age, so does the planned fertility decrease. While the planned number of children is above replacement levels in the first two age groups, groups in which most of the participants still have no children, it falls quickly below replacement levels in the two older age groups. It should be noted that this is a crosssectional study, so the differences in planned fertility might reflect generational and not age differences.

Fertility, planned fertility and education

Correlations between fertility, fertility intentions and education are presented in table 2 for the female subsample of participants and in table 3 for the male subsample.

Table 2. Correlation between education and fertility and fertility intentions on the two gender subsamples, total and across age groups (table adapted from Pedović & Hedrih, 2017)

Age groups	Females		Males	
	Number of children	Planned number of children	Number of children	Planned number of children
-25 yrs.	-.243**	-.054	-.019	-.074
26–35 yrs.	-.272**	.119	-.117	.018
36–45 yrs.	-.231**	.144	-.086	.079
45+ yrs.	-.044	-.031	-.012	-.044
Total	-.172**	.085**	-.038	.002

**p < 0.01

The results show negative correlation between education and fertility in females, but no correlation on the male subsample. Fertility intentions have a positive correlation with education in the two middle age groups on the female subsample and on the total sample, and there are again no correlations on the male subsample.

Fertility, fertility intentions, work-family conflict and employment type

Neither on the total sample of employees, nor on subsamples by gender are there any correlations between fertility and fertility intentions one side and work-family conflict in either directions on the other side. When the same correlations are calculated within age groups of employees by gender, a correlation between fertility and family-to-work conflict of .271 (sig=.032) is obtained on the subsample of males below 25. A slight correlation is also obtained between family-to-work conflict and planned fertility in women between 35 and 45.

On the other hand, results show much more pronounced differences in both fertility, fertility intentions and work-family conflict between people working in different types of organizations. Mean differences in work-family conflict, fertility and fertility intentions in people with different types of employment on gender subsamples are shown in tables 3 and 4.

Table 3. Mean differences in work-family conflict, family-work conflict fertility (number of children) and fertility intentions (planned number of children) between females in various types of employment

Employment type	Work-family conflict		Family-work conflict		Number of children		Planned number of children	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Entrepreneurs	2.52	.99	2.00	.87	1.51	.84	1.90	.91
State employees	2.12	.81	1.78	.63	1.52	.91	1.51	1.08
Employees in private companies	2.37	.91	1.87	.71	1.25	.92	1.84	1.03
Unregistered employees	2.52	.98	2.25	.84	1.16	1.01	1.94	1.13
Temporary and occasional work	2.28	.88	1.92	.71	1.30	1.34	1.91	1.31
F (sig.)	4.71** (.01)		4.87**(.01)		3.41**(.01)		3.51**(.01)	

Table 4. Mean differences in work-family conflict, family-work conflict, fertility (number of children) and fertility intentions (planned number of children) between males in various types of employment

Employment type	Work-family conflict		Family-work conflict		Number of children		Planned number of children	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Entrepreneurs	2.45	.87	2.06	.70	1.45	1.35	1.99	1.71
State employees	2.25	.84	1.88	.71	1.45	1.14	2.00	1.58
Employees in private companies	2.50	.85	1.97	.77	1.04	1.11	2.19	1.58
Unregistered employees	2.79	.99	2.30	.74	1.00	1.19	2.45	1.67
Temporary and occasional work	2.40	.80	2.03	.71	.88	1.05	2.48	1.88
F (sig.)	3.83** (.01)		2.84* (.02)		4.72** (.01)		1.15(.34)	

The results showed mean differences between employment types on all of these variables save for the planned number of children on the subsample of male employees. When work-family and family-work conflict are considered it can be noted that on both female and male subsamples highest levels of these types of conflict are experienced by unregistered employees and by entrepreneurs.

Given the possibility that some of these findings might be age related (for example by people of certain age more having certain types of employment) the same analysis was rerun on the four age categories described in previous part. The results mostly mirrored the ones presented in tables 3 and 4 although they were often nonsignificant due to smaller sample sizes. The few exceptions included the finding that in males belonging to the age group 35–45 work-to-family conflict was the greatest in participants employed in private companies.

When fertility and fertility intentions are considered, the most prominent find seems to be that males tend to report planning to have somewhat more children than women. When considering employment type the results show that entrepreneurs and state employees tend to have more children than people working in other types of employment, and this difference seems to be more pronounced in males than in females. While on the male subsample there are no differences in planned fertility between participants in different types of employment, on the female subsample state employees tend to report planning somewhat smaller number of children than women with other types of employment. On the other hand, in women employed by the state, the mean planned fertility and mean fertility are almost the same, while on all the other groups mean planned fertility tends to be greater than achieved fertility.

It should also be noted that when the same analysis is ran on groups by age, on the youngest groups, the average number of children a person has is much larger for the group of male entrepreneurs than for all the other groups. While entrepreneurs below the age of 25 in this sample report an average of 1,20 children, averages of all the other categories are below 0,4.

Discussion

When considering fertility and fertility intentions across age groups, the results show that fertility increases, while planned fertility decreases with age. The means either that older people decrease their fertility plans or that there exists a substantial difference between the studied generations in the planned number of children for both males and females. Given that this is a cross-sectional and not a longitudinal study the second option is also possible, but previous studies tend to support the first option (Liefbroer, 2009).

Correlation of fertility and fertility intentions were only obtained on the subsample of females and not on the subsample of males. Such result may be interpreted as another argument for the point that when family roles are in question, males and females still live in different worlds i.e. have profoundly different gender roles. Previous studies have also shown that gender roles are related to family planning variables (Mills, Mencarini, Tanturri, & Begall, 2008). As for the negative correlation between fertility and education in females, as was mentioned in the introduction, this is a well confirmed phenomenon, that can be well explained by the fact that in spite of the highest levels of education going well into adulthood, they remain largely incongruent with childbirth and childcare. Given that reproductive years of females are limited, catch-up with family planning after years of postponement for many females turns out to be impossible. Thus the Serbian results mirror the results already obtained in other countries (Berrington, 2004; Schytt, Nilsen, & Bernhardt, 2014; Testa, 2014). More detailed comments on these results can be found in Pedović & Hedrih, 2017.

When considering employment type, a few words need to be said in how the various types of employment have the potential to affect family planning and the performance of family roles. In Serbia, while there are a number of articles in labor laws aimed at supporting childbirth (fully paid maternal and child care leaves lasting 1 or 2 years depending on the number of children, additional paid child care leave for children with health problems etc.) and childcare (Zakon o radu, 2017), the level of their application and their ability to provide protection for parents varies greatly between these organizational types. These regulations are probably applied to the fullest extent in organizations run and

owned by the state. Also, state employees are probably in the least danger of being laid off after maternal leave. When private companies are concerned, although there is no available official data, one can often find media reports and informal reports of people describing the evasion of application of these regulations either in the form of laying off of people returning from child care leaves, inflexible or unrecorded overtime work and other practices penalizing employees with family duties. And while there are probably as many different policies towards employees of private companies as there are companies, one may note that it is most probable that a certain share of private companies evades application of law provision protecting parents and providing support to employees' family roles. Entrepreneurs on the other hand are owners of their own businesses, parent support provisions of the labor laws fully apply to them and they are in a position to apply them to themselves, but their position is also precarious. Entrepreneurs compete on the market and the continued existence of their business entirely depends on their capacity to run them effectively. And while they can provide themselves with full maternal and childcare leave with all the benefits, it might easily happen that after completing the parental leave, they find themselves with no business to return to, as they were outcompeted by other players in the market while they were out performing their family roles. With entrepreneurs the same goes with regulations limiting the daily work time and other labor rights provisions. While entrepreneurs might have the capacity to apply these regulations to themselves and even more, not utilizing these rights might provide a competitive advantage for the entrepreneur or it might even happen that their utilization might endanger the survival of his/her business.

Finally, the worst of are probably the unregistered employees. The laws in Serbia require all employees to be registered and thus provided with social, retirement and health insurance. Official registration as an employee is also the basis for being eligible to parental support provisions of the labor and other laws. But still, there exist a number of people who are effectively employed and working full-time, yet without being officially registered. Although illegal the practice exists. When labor laws are concerned, unofficial workers do not exist at all. Either registered as unemployed or not registered with the labor institutions at all, these people perform their jobs but without receiving any of the benefits enjoyed by persons with official employment. They can have no paid maternal leave (as they are not registered as employed, there is officially nothing they would get leave from), can be fired on a whim, and have no unemployment insurance. Labor laws do not apply to them as they officially do not exist as employees.

Examination of the level of employees perception of what we called anti-family practices in a company in this same study (Hedrih, Todorović, et al., 2013) showed that unregistered employees reported the highest levels of such practices in their organizations, followed by entrepreneurs and employees in private companies and with state employees reporting the lowest levels.

When type of employment is considered, results presented in this paper show that while women employed by the state report planning less children on average than people in other types of employment, achieved number of children is the highest in state employees and entrepreneurs. Women employed in private companies as well as those working without being registered, report having .25 to .35 less children on average. This difference is starker in males where the mean difference in the number of children between entrepreneurs and state employees on one side and employees in private companies and unregistered employees on the other is between .40 and .45.

These results are quite in line with the differences between employment types in their effective provision of parental support and protection described above. State employees, while having arguably the highest level of parental support from their organizations as the parent protection legal provisions are fully applied to them have the highest number of children. Entrepreneurs, while working in much more adverse conditions, enjoy the benefit of being self-dependent i.e. the fact that they themselves decide on the application of labor law provision and organization of their worktime, thus arguably being able to approach the problem of childbirth with higher protection levels. Employees in private companies and unregistered employees, enjoying effectively lower levels of protection achieve lower fertility levels.

Relative to work-family conflict, the results show that it is the lowest in state employees (both directions of this conflict), somewhat higher in private employees and the highest in entrepreneurs and unregistered employees. While it can be argued that employees of private companies work in harder conditions than those employed by the state, both of these types of employment tend to have predictable work hours thus enabling the employee to synchronize his work and family roles (for example when they know their work time, they can have someone else take care of the children during their working hours). Higher levels of work-family conflict in entrepreneurs can be possibly explained by the innate unpredictability of the position of the entrepreneur. While the entrepreneur manages his/her own worktime, the nature of business is such that the entrepreneur manages his/her own company, and so that when unpredicted situations arise the entrepreneur is the one who needs to deal with them, regardless of worktime. Entrepreneurship also by its nature demands higher emotional investment of the individual into the job. The high levels of work-family conflict reported by unregistered employees can be possibly attributed to the insecure nature of their job, lack of any of the labor protection provisions, enjoyed by the officially employed, and possibly also by lower salaries than those received by persons with official employment. For fear of being fired, unregistered employees have hard time negotiating allowances needed to synchronize their family roles with work, while lower salaries also make it difficult to outsource the performance of family roles (for example by paying for a kindergarten or hiring a babysitter).

Conclusion

Similar to the results obtained in other countries education showed to be in negative correlation with achieved fertility in women. This is possibly due to the fact that education system makes little to no allowance for people with children even in the education levels that extend years into adulthood (university education). Also, when considering the achieved and planned fertility levels in people working in different types of employment, results show that entrepreneurs and state employees have higher achieved fertility, then employees of private companies and unregistered employees, although planned fertility does not mimic this pattern. When work-family conflict is considered, lowest levels

are reported by participants employed in state and private organizations and the highest in entrepreneurs and unregistered employees.

As it can be argued that the obtained numbers mimic the availability of societal support for childbirth and child-care to the examined categories of people, the presented results can be taken to show the importance of societal support provisions for childcare and work-family role synchronization for achieved fertility.

Acknowledgements

The creation of this paper and the study described in it were financed by the Ministry of education, science and technological development of the Republic of Srbija, through the 179002 research project. Results dealing with relations between education and fertility have first been presented in Pedović & Hedrih, 2017.

List of references

1. Anđelković, V., Vidanović, S., & Hedrih, V. (2012). Relationship between perceptions of children's needs importance, quality of life and family and work roles. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 19(2).
2. Berrington, A. (2004). Perpetual postponers? Women's, men's and couple's fertility intentions and subsequent fertility behavior. *Population Trends*, 117, 9–19. Retrieved from <https://eprints.soton.ac.uk/34148/1/BerringtonPopTrends2004.pdf>
3. Berrington, A., & Pattaro, S. (2014). Educational differences in fertility desires, intentions and behaviour: A life course perspective. *Advances in Life Course Research*, 21, 10–27. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2013.12.003>
4. Castro Martin, T. (1976). Women's Education and Fertility: Results from 26 Demographic and Health Surveys. *United Nations*, 2120. Retrieved from <http://www.jstor.org.proxy.kobson.nb.rs:2048/stable/pdf/2137845.pdf?refreqid=search:cd5fd235d5dc595ddea2292628d2e375>
5. Dommermuth, L., Klobas, J., & Lappegård, T. (2011). Now or later? The Theory of Planned Behavior and timing of fertility intentions. *Advances in Life Course Research*, 16, 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2011.01.002>
6. Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
7. Hedrih, V. (2017). Family and work relations at the beginning of the 21st century. In V. Hedrih (Ed.), *Work and Family relations at the beginning of the 21st century*. Niš: Filozofski fakultet, Niš.
8. Hedrih, V., & Pedović, I. (2017). Type of work environment, fertility and fertility intentions. In O. Tošković, K. Damjanović, & L. Lazarević (Eds.), *Proceedings of the XXIII Conference Empirical studies in psychology* (pp. 126–133). Belgrade: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy.
9. Hedrih, V., Simić, I., & Ristić, M. (2013). Odnosi na poslu i u porodici u Srbiji - metodologija istraživanja. In V. Hedrih, J. Todorović, & M. Ristić (Eds.), *Odnosi na poslu i u porodici početkom 21. veka* (pp. 191–214). Niš.
10. Hedrih, V., Todorović, J., & Ristić, M. (Eds.). (2013). *Odnosi na poslu i u porodici u Srbiji početkom 21. veka*. Niš: Filozofski fakultet, Srbija.
11. Kreyenfeld, M., & Andersson, G. (2014). Socioeconomic differences in the unemployment and fertility nexus: Evidence from Denmark and Germany. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2014.01.007>
12. Kuhnt, A.-K., & Trappe, H. (2016). Channels of social influence on the realization of short-term fertility intentions in Germany. *Advances in Life Course Research*, 27, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2015.10.002>
13. Lesthaeghe, R. (2010). The Unfolding Story of the Second Demographic Transition. *Population and Development Review*, 36(2), 211–251.
14. Lesthaeghe, R. (2014). The second demographic transition: A concise overview of its development. *PNAS*, 111(51), 18112–18115. <https://doi.org/10.1073/pnas.1420441111>
15. Liefbroer, A. C. (2009). Changes in Family Size Intentions Across Young Adulthood: A Life-Course Perspective. *Eur J Population*, 25, 363–386. <https://doi.org/10.1007/s10680-008-9173-7>
16. Mesmer-Magnus, J. R., & Viswesvaran, C. (2005). Convergence between measures of work-to-family and family-to-work conflict: A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 215–232. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.004>
17. Miller, K. (2004). Assisted reproduction may change birth intentions. *Fertility and Sterility*, 81(3), 572–581. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2003.08.025>
18. Mills, M., Mencarini, L., Tanturri, M. L., & Begall, K. (2008). Gender equity and fertility intentions in Italy and the Netherlands. *Demographic Research*, 18(1), 1–25. Retrieved from <http://demographic-research.org>
19. Pedović, I., & Hedrih, V. (2017). Do educated people tend to have less children? Fertility and fertility intentions across age and gender in Serbia. In O. Tošković, K. Damjanović, & L. Lazarević (Eds.), *Proceedings of the XXIII Conference Empirical studies in psychology* (pp. 146–152). Belgrade: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy.
20. Schytt, E., Nilsen, A. B. V., & Bernhardt, E. (2014). Still childless at the age of 28 to 40 years: A cross-sectional study of Swedish women's and men's reproductive intentions. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 5, 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2013.11.001>
21. Ter Keurst, A., Boivin, J., & Gameiro, S. (2015). Women's intentions to use fertility preservation to prevent age-related fertility decline. *Reproductive BioMedicine Online*, 32, 121–131. <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2015.10.007>
22. Testa, M. R. (2014). On the positive correlation between education and fertility intentions in Europe: Individual- and country-level evidence. *Advances in Life Course Research*, 21, 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2014.01.005>

23. Tienda, M. (1984). Community Characteristics, Women's Education, and Fertility in Peru. *Studies in Family Planning*, 15(4), 162–169. Retrieved from <http://www.jstor.org.proxy.kobson.nb.rs:2048/stable/pdf/1966133.pdf?refreqid=search:cd5fd235d5dc595ddea2292628d2e375>

24. Zakon o radu (2017). Narodna skupština Republike Srbije.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

М. А. Шаталина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Статья посвящена теоретическому обзору научных подходов к определению перфекционизма, описанию содержательных компонентов данного многомерного конструкта, а также результатам эмпирического исследования перфекционизма обучающихся.

Ключевые слова: перфекционизм, здоровый и невротический перфекционизм, социально-психологические факторы развития перфекционизма у обучающихся.

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CONSTRUCTIVE PERFECTIONISM

M. A. Shatalina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with the theoretical review of scientific approaches to the definition of perfectionism, the description of the content components of this multidimensional construct, the article contains the results of an empirical study of the perfectionism of students.

Keywords: perfectionism, healthy and neurotic perfectionism, social and psychological factors of development of students' perfectionism.

На современном этапе развития общества все больше внимания уделяется профилактике социально-психологической дезадаптации, развития негативных форм поведения, различных нарушений здоровья у подрастающего поколения. Результаты научных исследований последних лет показывают, что распространенность перфекционизма как мотивационно-поведенческой модели, направленной на воплощение неоправданно высоких личных притязаний, неуклонно возрастает. Опасность заключается в том, что перфекционистские установки могут спровоцировать развитие униполярной депрессии, обсессивно-компульсивного расстройства, анорексии, попытки суицида.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, таких как Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, Дж. Флетт, П. Хьюит и др., перфекционизм является одним из факторов дезадаптации у студентов. Перфекционистские установки не только оказывают влияние на их академическую успешность, но и сказываются на других сферах жизнедеятельности. Ради справедливости стоит отметить, что преподаватели высшей школы сталкиваются и с обратной ситуацией, когда студенты демонстрируют стремление не столько к высокому, сколько достаточному для аттестации качеству учебной деятельности и результатам своих квалификационных работ.

В 70–80-х годах XX века появляются первые теоретические концепции, посвященные разработке проблемы компульсивного стремления личности к совершенству. Одним из первых исследователей, кто сформулировал определение перфекционизма, был М. Н. Холендер. Он понимал данный феномен как склонность личности к чрезмерным требованиям по отношению к себе и результатам своей деятельности, которые отличались высокой степенью генерализации и экстраполировались на подавляющее большинство сфер жизнедеятельности [1]. Первоначально перфекционизм характеризовался как негативная личностная черта, и описывался как одномерный конструкт, обозначающий чрезмерно высокие стандарты. Такой подход мы находим в работах А. Эллиса, Д. Бернса, А. Бека, С. Блатта.

Впоследствии Д. Бернс обратил внимание на дихотомичность, свойственную перфекционистским требованиям. Дихотомичность проявлялась в том, что перфекционистская установка на достижение цели формулировалась в жестких терминах, не допускающих дифференциации: если полученный результат не соответствует высоким стандартам (не совершенен), ситуация расценивается как поражение.

В настоящее время распространенным является определение перфекционизма как многомерного конструкта, центральным компонентом которого являются высокие личные стандарты. Основные различия в современных теориях перфекционизма, разработанных в рамках американской, канадской, британской и российской психологических школ заключаются в выделении составляющих элементов [3].

Так, российские психологи (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева и др.) говорят о поляризованном суждении о результатах своей деятельности; и канадские, и российские исследователи (П. Хьюит, Дж. Флетт, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова) включают в структуру перфекционизма высокие стандарты по отношению к другим людям («искаженные социальные когниции»), постоянное сравнение себя с другими. Британ-

ские ученые (в частности, Р. Фрост) выделяют восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (родительская критика) и селектирование информации о собственных неудачах и ошибках. Американские исследователи (Р. Слэйни и Дж. Эшби) говорят о склонности к порядку, прокрастинации и нарушениях в межличностных отношениях. Таким образом, единого представления о структуре перфекционизма, разделяемого всеми исследователями, в настоящее время нет [5].

Наряду с деструктивным (патологическим) перфекционизмом выделяют конструктивный (здоровый) перфекционизм. Так, по мнению Д. Хамачека, конструктивный (адаптивный) перфекционизм ориентирует человека на высокую работоспособность, активность при адекватном уровне притязаний [1]. Это не означает, что цели перестают быть вызывающими, труднодостижимыми, однако они формулируются с опорой на здравую оценку собственных возможностей и способов их достижения, а движение к цели приносит не меньшее удовольствие, чем получаемый в итоге результат. Основное отличие здорового перфекционизма от невротического заключается в том, какая мотивация преобладает: избегание неудачи или стремление к достижению. Если здоровый перфекционизм отражает убеждение о том, что высокие результаты являются достижимыми при реалистичном подходе к планированию необходимых ресурсов, то при перфекционизме невротическом несовершенный результат неприемлем, и в этом случае движущей силой становятся не столько амбиции, сколько страх отвержения. В качестве причин развития перфекционизма, как правило, выделяют частичную когнитивную дисфункцию, измененное самовосприятие, преобладание иррационального мышления, которое не позволяет адекватно воспринимать действительность. Перфекционистская ориентация начинает формироваться под влиянием особенностей детско-родительских отношений. Так, невротический перфекционизм, по мнению Д. Хамачека, детерминирован детским опытом взаимодействия с критически настроенными, редко демонстрирующими свое одобрение родителями, чьи проявления любви и эмоциональной поддержки зависят от результатов деятельности ребенка [1].

Такое семейное воспитание подкрепляет стремление ребенка быть безупречным не столько для избегания порицания со стороны значимых взрослых, сколько для принятия себя самого через напряженные усилия и выдающиеся достижения. Он начинает осознавать, что только безупречное поведение и совершенные результаты делают его ценным для окружающих.

Наиболее распространенными типами родительского поведения, обуславливающими развитие перфекционизма, являются следующие: родители проявляют чрезмерную критичность и требовательность; предъявляют к ребенку чрезмерно высокие ожидания и стандарты, используя косвенную критику; родительское одобрение отсутствует или оно непоследовательно и условно; родители сами являются перфекционистами и выступают в качестве ролевой модели для подражания со стороны ребенка.

Главным провоцирующим фактором, по мнению С. С. Степанова, является авторитарный стиль в детско-родительских отношениях, отличающийся завышенными требованиями, жестким контролем и минимальной позитивной эмоциональной поддержкой [6]. В таких условиях ребенок обязан во что бы то ни стало соответствовать родительским ожиданиям и оправдать возложенные на него (без его согласия и желания) большие надежды.

Другим фактором, на сегодняшний день недостаточно изученным, является перфекционизм педагогов, непосредственно взаимодействующих с ребенком. Для таких педагогов результаты их учеников никогда не бывают достаточно хорошими, они постоянно указывают на несоответствие стандартам и требуют приложения все больших усилий. Вечная неудовлетворенность мешает поддерживать благоприятную психологическую атмосферу в классе, необходимую для освоения учебной программы.

В высшей школе мы сталкиваемся, как правило, с молодыми людьми с уже сформировавшимися перфекционистскими установками, и в случае социально предписанного варианта перфекционизма такие студенты переключаются с достижения личных целей на соревнование с однокурсниками за идеальную зачетку. Изучение наиболее распространенных форм перфекционизма среди молодых людей проводилось под нашим руководством в рамках диссертационного исследования А. Н. Садыковой, посвященного исследованию гендерных особенностей проявления перфекционизма в юношеском возрасте. В эмпирическом исследовании приняли участие ученики выпускных классов и студенты 1–3-го курсов вуза в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты данных диагностики с использованием «Опросника перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой позволяют утверждать, что от 24,9 до 55,0 % молодых людей характеризуются средним и высоким уровнем перфекционизма, проявляющегося в ориентации на высокие стандарты деятельности, на мнение и достижения других, а также в склонности к чрезмерной самокритике (данный вид перфекционизма был зафиксирован у подавляющего большинства испытуемых). При этом девушкам свойственно в большей степени проявление такой формы перфекционизма, как ориентация на других и самокритика (16,6 % продемонстрировали высокий уровень перфекционизма). Ориентация на внешние стандарты деятельности выражена в меньшей степени. Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между видом перфекционизма и особенностями иррациональных убеждений, которые диагностировались с использованием теста иррациональных убеждений А. Эллиса. Анализ результатов математико-статистической обработки данных показал, чем в большей степени девушкам свойственно долженствование в отношении себя, тем в меньшей степени они склонны ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,465$ при $p\leq 0,01$) и на мнения других людей ($r=-0,390$ при $p\leq 0,05$). Также, чем в большей степени девушкам свойственно использование рационального мышления в оценке своих возможностей, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,441$ при $p<0,05$), на мнения других людей ($r=-0,467$ при $p\leq 0,01$) и тем меньше вероятность, что они будут обладать высокой самокритичностью ($r=-0,392$ при $p\leq 0,05$). Для юношей в большей степени характерен перфекционизм, проявляющийся в самокритике, а также в ориентации на других. Чем в большей степени у них выражена катастрофизация, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на высокие стандарты деятельности, заданные другими ($r=-0,611$ при $p\leq 0,01$), и, чем выше у них будет уровень само-

критики, тем ниже будет уровень фрустрационной толерантности ($r=-0,368$ при $p\leq 0,05$) и они меньше будут ориентироваться на мнения других людей ($r=-0,494$ при $p<0,01$). При анализе особенностей взаимосвязей параметров перфекционизма у девушек и юношей было выявлено, что чем выше и у тех, и у других показатели использования рационального мышления в оценке своих возможностей, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r= -0,501$ при $p\leq 0,01$).

Для того чтобы в процессе овладения образовательной программой снизить вероятность развития негативных последствий проявления перфекционизма, формирования академической прокрастинации, важно, с одной стороны, уделять внимание профилактике данного явления среди обучающихся, с другой – развивать его конструктивные, здоровые формы. Программ психологического сопровождения, посвященных решению данной задачи, не так уж много. Так, М. В. Ларских и Ю. Е. Васильева предлагают комплексную программу по формированию конструктивного перфекционизма у студентов [3].

Разработанная ими программа «Формирование конструктивного перфекционизма студента» включает в себя четыре основных блока: информационно-мотивационный, когнитивно-эмоциональный, межличностный и интегративный. Программа реализуется с опорой на когнитивно-бихевиоральную терапию, а также идеи психодинамического, культурологического психологических подходов.

Однако, на наш взгляд, существует как минимум две ситуации, в которых актуализируется задача развития конструктивного перфекционизма у студентов. В первой мы можем наблюдать мотивационно-поведенческую модель, для которой характерно недостаточное стремление у студентов к высоким результатам, качественному выполнению учебных заданий (даже если навыки, на формирование которых направлены эти задания, воспринимаются не как потенциально необходимые в профессиональной деятельности, а как универсальные, повышающие личную эффективность). Во второй – излишнюю старательность, дезадаптивный перфекционизм, запускающий развитие психосоматических расстройств. Эти ситуации требуют разных подходов и форм работы.

Разработка эффективных способов развития конструктивного перфекционизма у обучающихся является одним из перспективных и востребованных направлений в практической психологии. Организация психологического сопровождения студентов как с невротическим перфекционизмом, так и с недостаточной устремленностью к выдающимся результатам позволит повысить психологическую готовность молодых людей не только к успешному освоению образовательной программы, но и раскрытию своего потенциала, способностей, самореализации в личном и профессиональном плане.

Список литературы

1. Бескова Т. В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу другого // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.
3. Киселева Л. Б. Уровень перфекционизма у студентов с различной успеваемостью по английскому языку // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) = Modern Research of Social Problems. – 2015. – № 11(55). – Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8292>. – Загл. с экрана.
4. Ларских М. В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2011. – 25 с.
5. Москова М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 25 с.
6. Степанов С. С. Легко ли быть безупречным? – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004>. – Загл. с экрана.

СЕКЦИЯ 2.
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВРЕМЕННЫХ
ПРОФЕССИЯХ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ
У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОПЕДЕВТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОСТИ

Э. Т. Абсаттарова

Детский сад комбинированного типа № 399
(Россия, Самара)

М. Ю. Горохова, А. А. Линькова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье представлен теоретический анализ сущности и содержания понятия профессионального самоопределения, периодизация профессионального самоопределения, описана разработанная система пропедевтической работы с детьми дошкольного возраста, рассмотрены современные технологии формирования у дошкольников предпосылок будущего профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дошкольный возраст, личностное развитие, центральное новообразование, закономерности становления, стадии развития, сюжетно-ролевая игра, современные технологии.

INSIGHT INTO THE WORLD OF PRESENT-DAY CAREERS
AND FORMATION OF VALUES-BASED ATTITUDE TOWARDS LABOUR
OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS PROPAEDEUTICS
OF PROFESSIONAL IDENTITY IN YOUTH

E. T. Absattarova

Nursery School of Combined Type № 399
(Russia, Samara)

M. Y. Gorokhova, A. A. Linkova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

Theoretical analysis of essence and content of the notion of professional identity and periodization of professional identity have been presented in the article. The worked-out system of propaedeutic work with children of pre-school age has been described. Modern technologies of factor formation of future professional identity formation of the pre-school children have been considered in the article.

Keywords: professional identity, pre-school age, personal growth, middle neogenesis, regular establishment, stages of development, meaningful pretend play, modern technologies.

Профессиональное самоопределение – это ключевой процесс в реализации общего сценария жизнедеятельности личности.

В психологии труда, в частности классиком отечественной психологии Е. А. Климовым, профессиональное самоопределение обозначается как важнейшее проявление психического развития человека, обеспечивающее его включение в профессиональное сообщество и, что не менее важно, в социальное сообщество [3].

Это определение указывает на системный междисциплинарный характер этого феномена, поскольку он затрагивает и формирование Я-концепции личности (психология личности и психология развития, К. А. Абульханова-Славская, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, И. С. Кон), и аспекты взаимодействия индивида с другими членами общества (социальная психология, Т. Шибутани), и собственно закономерности становления человека как профессионала (психология труда или психология профессий, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.).

Отечественные и зарубежные возрастные психологи чаще всего рассматривают профессиональное самоопределение в контексте юности и считают его одним из центральных новообразований этого периода, итогом которого является выбор профессии. Однако траектория профессионального самоопределения тесно переплетена с траекторией общего личностного развития человека, начиная с момента его рождения и до момента его ухода из жизни. Поэтому говорить о профессиональном самоопределении только как о профессиональном выборе было бы неоправданно узко.

Самоопределяющаяся личность, по определению А. М. Павловой, – это человек, находящийся на этапе осознания, чего он хочет (в отношении целей, жизненных планов, ценностей, идеалов), что он есть (в отношении своих личностных и физических свойств), что он может (в отношении своих возможностей, склонностей), чего от него ждут коллектив и общество (в отношении профессиональных и нравственно-этических качеств) [4]. А этап подобного осознания происходит в жизни не единожды. По словам П. Г. Щедровицкого, «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [цит. по: 5].

На основе трудов отечественных психологов А. М. Павлова предлагает следующую периодизацию профессионального самоопределения с характеристикой содержания определенных стадий [4].

Таблица 1

**Содержание профессионального самоопределения
на разных стадиях развития личности**

Стадия профессионального становления	Возрастной этап	Содержание профессионального самоопределения
Первичная (аморфная) оптация	Дошкольное детство (до 7 лет)	Профессионально-ролевые игры
	Младший школьный возраст (до 11 лет)	Ориентация на профессии значимых взрослых (профессиональная индукция)
Вторичная оптация	Подростковый возраст (до 15 лет)	Выбор учебно-профессионального направления (в рамках дифференцированного обучения в школе) и профессии
Профессиональная подготовка	Ранняя юность (до 18 лет)	Выбор профессионально-образовательного учреждения
	Юность (до 23 лет)	Самоопределение в рамках учебно-профессионального поля
Профессиональная адаптация	Молодость (24–27 лет)	Самоопределение в отдельных трудовых функциях
Первичная профессионализация		Самоопределение на трудовом посту
Вторичная профессионализация	Зрелость (до 33 лет)	Самоопределение в профессии
Профессиональное мастерство	Зрелость (до 60 лет)	Самоопределение в профессиональной культуре
Уход из профессии	Пожилой возраст (до 75 лет)	Самоопределение в общественно полезной и семейной деятельности

Если внимательно проанализировать содержание каждой из стадий, становится очевидным, что центральным актом каждой стадии, начиная с подросткового возраста, является выбор той или иной позиции в рамках специфики возрастного периода.

Как субъект труда в своем профессиональном развитии человек проходит, по Е. А. Климову, три стадии, которые совпадают со следующими хронологическими периодами:

1) **период допрофессионального развития:** от рождения до 11–12 лет.

Этот период включает:

- стадию раннего детства, или предыгры;
- стадию дошкольного детства;
- стадию младшего школьного возраста (от 7–8 до 11–12 лет).

2) **период начального выбора профессии:** 11–18 лет.

3) **период собственно профессионального развития:** 19–60 лет.

Отечественные психологи А. К. Маркова (1996) и В. А. Бодров (2006) предлагают выделить четвертый период – **послепрофессионализма** (после выхода на пенсию) [1], а также используют термин «**псевдопрофессионализм**», которым обозначают низкое качество выполнения работы, отсутствие владения работником успешными способами и приемами профессиональной деятельности. Думается, что выделение этого периода обоснованно, так как любое развитие характеризуется и эволюционными, и инволюционными процессами, связанными с кризисами и закономерными противоречиями.

Многие исследователи считают, что если иметь в виду труд сугубо профессиональный, то формирование индивида как субъекта труда будет начинаться именно в момент выбора профессии и последующего профессионального обучения. Обуславливается это фактором включения детей определенного возраста в профессию-

нальный труд в обществе конкретной страны. Но этот же ответ не будет верным, если содержание понятия труда рассматривать более широко, что позволяет выделить и другие его виды: общественно полезный труд, элементарный труд (по самообслуживанию), потребительный труд. Поэтому правильным ответом будет следующий: период дошкольного детства. Тем не менее, как отмечают в методическом пособии О. Г. Чеховских, Н. Е. Басова, Н. В. Ведута, ряд исследователей считает, что «с середины 90-х годов XX века трудовая проблематика в теории дошкольного образования практически отсутствует» [8, с. 6].

Кроме того, по нашему глубокому убеждению, при тесной взаимосвязи профессионального труда со многими иными видами труда формирование эмоционально-ценностного отношения к нему в принципе является базовым компонентом последующего самоопределения в разные периоды жизни индивида.

В силу того, что наша профессиональная деятельность связана с детьми дошкольного возраста, обратимся к подробной характеристике периода допрофессионального развития.

Первая стадия периода допрофессионального развития – стадия предыгры. Возрастной диапазон ребенка на этой стадии составляет от рождения до 3 лет. Это сензитивное время для освоения функций восприятия, движения, речи, а также ознакомления с элементарнейшими правилами поведения и первичными нравственными оценками, которые являются фундаментальными кирпичиками для приобщения маленького человека к труду и ложатся в основу развития ребенка как субъекта труда.

Вторая – стадия игры (возрастной диапазон от 3 до 6–8 лет). В это время происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности. Это время ознакомления с конкретными профессиями. Важное пропедевтическое значение для будущей профессионализации имеют сюжетно-ролевые, профессионально ориентированные игры. В них дошкольники воспроизводят действия взрослых, представителей тех или иных профессий (космонавта, пожарного, шофера, врача, артиста, строителя, продавца, учителя и т. д.). Дети копируют профессиональную деятельность своих родителей, свидетелями которой они являются. Происходят первоначальные трудовые пробы. Н. С. Пряжников отмечает, что и русский философ Г. В. Плеханов, и выдающийся психолог Д. Б. Эльконин метафорически называли игру «дитя труда» [5]. Обоснованием этого высказывания является факт, что само возникновение детской сюжетно-ролевой игры происходит только тогда, когда ребенок перестает включаться в профессиональную деятельность (труд) взрослых, как это мы наблюдали на примере многих литературных произведений XIX века (крестьянские дети или дети рабочих). Непосредственно осваивать труд взрослых в детстве становится невозможным, поскольку он усложняется вследствие разделения и специализации, и ребенку необходимо пройти определенное обучение для включения в трудовой процесс наряду со взрослыми.

Дошкольное детство заканчивается в 6 лет, когда начинается стадия овладения учебной деятельностью и начинают интенсивно развиваться функции самоконтроля, самоанализа, способности планировать свою деятельность и т. п.

Дошкольное детство (период от второго до четвертого года жизни) можно считать сензитивным возрастом для формирования потребности в труде и закрепления ценностного отношения ребенка к труду, в котором создается общественно полезный продукт: у 70 % детей четвертого-пятого года жизни, как отмечает В. И. Тютюнник, могут быть вполне воспитаны предвестники элементов сознания субъекта труда [7]. Этот возрастной диапазон в детской психологии считается кризисным (кризисом трех лет), который проявляется именно в потребности ребенка самостоятельно выполнять целенаправленные действия (есть, одеваться, выполнять домашние работы, ухаживать за домашними животными и пр.). Развитие качеств личности, необходимых для будущего профессионального самоопределения, профессиональной деятельности, в том числе и ценностного отношения к труду, не происходит стихийно. Однако в настоящее время внимание созданию условий для воспитания этих качеств уделяется недостаточно: наблюдается крен в сторону поощрения и развития игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. В. И. Тютюнник объясняет это принципиальной позицией взрослых людей по отношению к детям, которая является выражением позиции всего общества, а именно: характер производственных отношений не позволяет включать детей в труд взрослых [6; 7]. Именно поэтому в организации предметной среды в детских садах, школах и дома, по его мнению, отсутствуют «трудовые» зоны для ребенка и доминируют игровые. В этой связи вспомним постулат К. Левина о том, что предметы окружающего нас пространства обладают побудительной силой и побуждают нас действовать соответственно их логике. Игрушки же побуждают только играть. По эмпирическому обоснованию В. И. Тютюнника, «игры в труд не влияют на развитие у детей необходимых психологических признаков сознания субъекта труда, так как они не замещают собственную трудовую деятельность ребенка» [6].

К сожалению, пространственная среда современных дошкольных учреждений не предусматривает многообразия трудовых зон: на восемь-десять игровых зон в группе приходится две-три трудовых.

Кроме того, по мнению О. Г. Чеховских и ее соавторов, «как показывает практика, процесс организации трудовой деятельности в детском саду в основном выстраивается на традиционном подходе: организации и руководстве взрослым трудом детей, которые могут выражаться в подавлении у ребёнка стремления к самостоятельности, насильственном включении детей в трудовой процесс, игнорировании их интересов, что противоречит современным подходам к образованию дошкольников, отражённым в федеральном государственном стандарте дошкольного образования» [8, с. 6].

В структуре ценностного отношения к труду как психологического образования О. Г. Чеховских с соавторами выделяет четыре основных компонента: когнитивный (знания о профессиях, орудиях труда, результатах профессиональной деятельности), мотивационный (интерес к деятельности взрослых, готовность достигать результаты, получать удовольствие от них), личностный (целеустремленность, настойчивость), деятельностный (выполнение определенных действий) [8, с. 12]. Авторы утверждают, что когнитивный компонент является основополагающим и от уровня его развития (знаний о труде) «зависит и интерес к труду, и развитие познаватель-

ной деятельности, и умение практически выполнять доступные трудовые процессы (повышение уровня знаний сопровождается активизацией интереса к выполнению трудовых процессов)». Тем не менее «доступность знаний о труде взрослых, которые ребенок может самостоятельно получить через разнообразные источники информации (Интернет, комиксы, мультфильмы, др.), сама по себе не может сформировать элементарные трудовые умения или ценностное отношение к труду» [8, с. 14].

Подводя некоторый итог экскурсу в исследования отечественных психологов, мы делаем вывод, что период допрофессионального развития личности ребенка можно и нужно сделать управляемым и целенаправленным посредством специальных педагогических усилий, особенностей организации трудовой деятельности ребенка, доступной этому возрасту.

Практики О. В. Максименко, А. М. Захарова подчеркивают главную особенность детского труда, заключающуюся в том, что, несмотря на наличие в нем всех структурных компонентов деятельности, детский труд обязательно предполагает участие и помощь взрослого. Именно поэтому взрослый должен индуцировать самостоятельность и мотивацию ребенка. В отношении формирования ценностного отношения к труду у дошкольников, воспитатели называют множество влияющих на этот процесс взаимосвязанных факторов: это и усвоение определенной суммы знаний и представлений о профессиях и труде взрослых, и осознание их общественной значимости, и развитие взрослыми у детей мотивов труда, и овладение детьми разнообразными трудовыми умениями и навыками, и создание взрослыми высокоэмоциональной атмосферы, а также разнообразные методы и приемы педагогического воздействия [2]. К этим факторам мы бы предложили добавить различные технологии организации детской трудовой деятельности. Совокупность и комплексность этих факторов и обеспечат управляемость процессом формирования эмоционально-ценностного отношения к труду у дошкольников.

Организация детского труда предполагает следующие виды, формы и типы детской трудовой деятельности.

Таблица 2

Классификации видов, форм и типов детского труда

Виды детской трудовой деятельности	Формы детской трудовой деятельности	Типы детской трудовой деятельности
Самообслуживание. Труд в природе. Хозяйственно-бытовой труд. Ручной труд	Поручения. Дежурства	Индивидуальный труд. Выполнение отдельных поручений («рядом, но не вместе») Коллективный труд

Методы и приемы трудового воспитания также можно объединить в три группы по следующим основаниям.

Таблица 3

Классификация методов и приемов формирования ценностного отношения к труду

Методы формирования первичных представлений о профессиональном труде взрослых (профессиях)	Методы формирования у детей практического опыта трудовой деятельности	Методы формирования нравственных представлений, суждений, оценок
Ознакомление детей с содержанием профессий людей. Организация игровой деятельности, направленной на освоение содержания этих профессий	Приучение к положительным формам общественного поведения. Демонстрация конкретных действий. Целенаправленное наблюдение. Организация интересной деятельности, носящей общественно-полезный характер. Разыгрывание коммуникативных ситуаций. Создание контрольных педагогических ситуаций	Решение логических задач, загадок. Рефлексивная беседа. Эвристическая беседа. Беседа на этические темы. Чтение художественной литературы. Рассматривание иллюстраций. Обсуждение картин, иллюстраций. Просмотр диафильмов, видеофильмов. Решение коммуникативных задач. Сочинение загадок, сказок
Когнитивный аспект детской трудовой деятельности	Практический аспект детской трудовой деятельности	Нравственно-оценочный аспект детской трудовой деятельности

В заключение нельзя не указать еще один важный аспект обсуждаемой проблемы. Ускорение темпов научно-технического и социального прогресса, постоянное изменение мира профессий (от полного исчезновения одних, через преобразование других и до появления третьих) требуют от современного человека инициативности, креативности, творческой независимости от штампов и стереотипов мышления.

Это означает, что при формировании первичных представлений о современных профессиях и воспитании эмоционально-ценностного отношения к труду у дошкольников нельзя забывать о таких важных в профессиональном самоопределении качествах личности, как самостоятельность, творческая активность, креативное мышление, что в будущем поможет воспитанникам самим ориентироваться в мире профессий и совершать независимый адекватный профессиональный выбор.

Использование в формировании названных качеств и развитии личности детей **современных образовательных технологий** (кейс-технологий, проблемных ситуаций, ТРИЗ, посткроссинга, проектов, исследований, дискуссий и мозгового штурма) соответствует требованиям времени и вносит завершающие штрихи в целостную картину пропедевтики профессионального самоопределения в дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Захарова А. М. Формирование положительного отношения к труду детей старшего дошкольного возраста в ходе реализации проекта «Все профессии важны, все профессии нужны» / А. М. Захарова, О. В. Максименко. – СПб, 2017.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
4. Павлова А. М. Психология труда. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 156 с.
5. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
6. Тютюнник В. И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности). – М.: РПО, 2003. – 256 с.
7. Тютюнник В. И. Психологические условия развития детского творчества // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1(5) – С. 126–132.
8. Формирование ценностного отношения к труду и его результатам у детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие / Е. В. Басова, А. А. Безгина, Н. В. Ведута, Н. Б. Нагорнова, С. А. Степанова, О. Г. Чеховских. – Самара: ООО «КПД», 2014. – 164 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Е. В. Аникина

Российский университет дружбы народов
(Россия, Москва)

В работе дается понятие «экологическое образование» студентов, которое направлено на гармоничное взаимодействие человека и природы. В статье описываются наиболее эффективные технологии, используемые в процессе обучения в вузах.

Ключевые слова: экологическое образование, воспитание, студенты, информационно-коммуникационные технологии.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS

E. V. Anikina

Peoples' Friendship University of Russia
(Russia, Moscow)

The paper gives the concept of “environmental education” of students, which is aimed at the harmonious interaction of man and nature. The article describes the most effective technologies used in the process of education in universities.

Keywords: environmental education, education, students, information and communication technologies.

Научно-технический прогресс доказывает абсолютную зависимость человечества от ресурсов окружающей среды. Человек неразрывно связан с природой: его происхождение, развитие, существование и будущее – все это часть истории природы [2].

Качество окружающей нас среды, наряду с социальными факторами – основа физического и духовного здоровья человека. С развитием человеческой цивилизации изменение природной среды неизбежно, но оно не безгранично. Поэтому понимание законов природы должно быть в основе экологического воспитания и образования [1].

Под экологическим образованием студентов понимается непрерывный процесс воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений для гармоничного взаимодействия человека и природы [5].

В современной России значительно возросло количество научных исследований в области теории и практики экологического образования, написаны учебники для школьников и методические пособия для учителей, идет «экологизация» всего дошкольного и школьного образования и воспитания, влияющие на психоэмоциональную и когнитивную сферу индивида [3].

Экологическое образование и просвещение в вузе является неотъемлемой частью комплексного воспитания личности, формируя новое миропонимание и подход к организации природоохранной деятельности [4; 8].

Большими возможностями в контексте формирования экологической культуры среди студентов наделены современные информационно-коммуникативные технологии [6; 7]. Рассмотрим наиболее эффективные технологии, используемые в процессе обучения в вузах, которые помогают лучше адаптироваться к условиям образовательной среды [9–13].

1. Проектные технологии. Проектные технологии по праву считаются самыми востребованными в современном образовании – они позволяют формировать исследовательские навыки, опыт самостоятельного решения экологических задач, обеспечивают знакомство с окружающим миром.

2. Технология личностно-ориентированного обучения. Данная технология сочетает в себе применение нормативных требований и индивидуальных особенностей обучающихся с целью максимального развития индивидуальных познавательных способностей на основе использования приобретенного ранее опыта жизнедеятельности.

3. Технология коллективной творческой деятельности. Организация совместной деятельности обучающихся и преподавателей, при которой все члены группы участвуют в планировании, подготовке, осуществлении и анализе любого дела, способствует лучшей социализации студентов и умению работать в коллективе.

4. Технология «ТРИЗ». Теория решения изобретательских задач сочетает в себе познавательную деятельность с методами активизации и развития мышления, что позволяя решать творческие и социальные задачи самостоятельно.

5. Научно-исследовательская деятельность. Это одна из прогрессивных форм обучения в современном образовании, позволяющая выявлять и развивать как интеллектуальные возможности, так и творческие способности обучающихся. Поиски решения исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) стимулируют мыслительный процесс.

6. Мультимедийные интерактивные игры. Мультимедийные интерактивные игры с использованием средств ИКТ способствуют формированию у обучающихся навыков контроля и дисциплины.

7. Интерактивные формы обучения. Внедрение интерактивных форм обучения, в отличие от пассивного прослушивания традиционных занятий, способствует развитию коммуникативных умений и навыков обучающихся, помогает установлению эмоциональных контактов между ними, активизирует работу в команде, расширяет спектр образовательных возможностей.

Таким образом, экологическое образование студентов является областью целенаправленной педагогической деятельности, рассчитанной на изменение качественных параметров отношения человека и общества к окружающей среде.

Выбирая ту или иную форму проведения занятий, преподавателю следует руководствоваться своими профессиональными и личностными принципами. С этой целью важно не просто донести до обучающихся информацию, необходимо задействовать их в образовательном процессе. Важно также сформировать у них учебно-познавательные, ценностно-смысловые, информационные и коммуникативные компетенции.

Список литературы

1. Аникина Е. В. Оценка комплексного воздействия антропогенных факторов столичного мегаполиса на здоровье африканских студентов / Е. В. Аникина, В. В. Глебов // Современные методологические проблемы изучения, оценки и регламентирования факторов окружающей среды, влияющих на здоровье человека: материалы Международного форума Научного совета Российской Федерации по экологии человека и гигиене окружающей среды, посвященного 85-летию ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А. Н. Сысина» Минздрава России: в 2 ч. – М., 2016. – С. 52–54.
2. Биологическое и экологическое образование студентов и школьников в контексте стандартов нового поколения / отв. ред. А. А. Семенов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2012. – 226 с.
3. Глебов В. В. Сравнительный анализ психоэмоциональной и когнитивной сферы младших школьников, проживающих на территории Москвы с отличающимися средовыми условиями / В. В. Глебов, С. А. Шастун, Т. А. Трифонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2016. – № 4. – С. 9.
4. Глебов В. В. Экологический образ окружающего мира в сознании учащейся молодежи / В. В. Глебов, М. А. Озиев // Век глобализации. – 2018. – № 1(25). – С. 95–99.
5. Инновации в развитии социоэкологического образования населения / отв. ред. Н. П. Несговорова. – Курган: Изд-во КГУ, 2012. – 280 с.
6. Каба Ф. И. Особенности адаптации африканских студентов на начальном периоде обучения в Москве / Ф. И. Каба, В. В. Глебов // Эколого-физиологические проблемы адаптации: материалы XVII Всероссийского симпозиума. – Рязань, 2017. – С. 87–88.
7. Кузьмина Я. В. Оценка адаптационных процессов иногородних студентов в условиях столичного мегаполиса / Я. В. Кузьмина, В. В. Глебов // Современные методологические проблемы изучения, оценки и ре-

гламентирования факторов окружающей среды, влияющих на здоровье человека: материалы Международного форума Научного совета Российской Федерации по экологии человека и гигиене окружающей среды, посвященного 85-летию ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А. Н. Сысина» Минздрава России: в 2 ч. – М., 2016. – С. 329–331.

8. Мудрак С. А. Психологические особенности развития атрибутов субъектности человека в процессе адаптации и взаимодействия с окружающей средой / С. А. Мудрак, В. В. Глебов // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3(58). – С. 224–227.

9. Оценка влияния акустического воздействия на психофункциональное состояние студентов / М. Ю. Питкевич [и др.] // Технологии живых систем. – 2016. – Т. 13, № 7. – С. 66–69.

10. Питкевич М. Ю. Психофизиологические аспекты стрессоустойчивости студентов / М. Ю. Питкевич, Г. Г. Аракелов, В. В. Глебов // Агаджанянские чтения: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Посвящается 90-летию со дня рождения академика Н. А. Агаджаняна. – М., 2018. – С. 198–199.

11. Топор А. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов / А. В. Топор, О. В. Иващенко // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 374–376.

12. Улзий-баяр С. Воздействие шумового загрязнения окружающей среды большого города на психофункциональное состояние студентов (на примере студентов РУДН) / С. Улзий-баяр, В. В. Глебов // Современные методологические проблемы изучения, оценки и регламентирования факторов окружающей среды, влияющих на здоровье человека: материалы Международного форума Научного совета Российской Федерации по экологии человека и гигиене окружающей среды, посвященного 85-летию ФГБУ «Научно-исследовательский институт экологии человека и гигиены окружающей среды им. А. Н. Сысина» Минздрава России. – М., 2016. – С. 283–284.

13. Улзий-баяр С. Воздействие шумового загрязнения среды большого города на сердечно-сосудистую систему студентов РУДН / С. Улзий-баяр, В. В. Глебов // Природные ресурсы и экология Дальневосточного региона: материалы II Международного научно-практического форума. – Хабаровск, 2017. – С. 131–133.

СОЗДАНИЕ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В ПОРТРЕТЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова, Н. С. Муродходжаева
Московский городской педагогический университет
(Россия, Москва)

В статье рассматривается процесс создания образа человека в рисовании портрета детьми старшего дошкольного возраста с позиции развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Авторы предлагают модель, реализация которой в процессе ознакомления дошкольников с произведениями портретного искусства и обучения способам изображения человека в портрете позволит актуализировать базовые параметры социальной компетентности.

Ключевые слова: портрет, модель, эмоциональный интеллект, социальная компетентность, старшие дошкольники.

CREATING AN IMAGE OF THE MAN IN THE PORTRAIT AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIAL COMPETENCE

S. I. Karpova, T. D. Savenkova, N. S. Murodkhodjaeva
Moscow City University
(Russia, Moscow)

The article deals with the process of creating an image of a person in drawing a portrait of children of preschool age from the perspective of the development of emotional intelligence and social competence. The authors propose a model, the implementation of which in the process of acquaintance of preschool children with the works of portrait art and learning the ways of depicting a person in a portrait will allow to update the basic parameters of social competence.

Keywords: portrait, model, emotional intelligence, social competence, senior preschoolers.

Рисование – один из любимых видов художественной деятельности в дошкольном возрасте, начиная с раннего возраста дети выражают в рисунках впечатления окружающей жизни и происходящих событий.

Интерес к детскому рисованию как предмету научного исследования возник в конце XIX – начале XX века и имел междисциплинарный характер.

Появляются зарубежные, а затем и отечественные исследования детского рисунка специалистов из разных отраслей знаний: искусствоведения (К. Риччи (1887), К. Лампрехт (1906), С. Левинштейн (1907), А. В. Бакушинский (1925), Ф. И. Шмит (1925) и др.); физиологии (В. М. Бехтерев (1910); психологии (Дж. Селли (1895),

И. М. Соловьев (1913), К. Гросс (1916), Л. Г. Оршанский (1908), Ф. Гудинаф (1926), Н. А. Рыбников (1926) и др.); педагогики (Г. Кершенштейнер (1905), К. М. Лепилов (1910), Е. А. Флерина (1924) и др.

В зарубежных исследованиях особое внимание уделяется рисункам детей с изображением человека для выявления особенностей психического развития ребенка. Учеными были выделены определенные стадии (этапы) в графическом изображении человеческой фигуры и была установлена валидность рисунков фигуры человека как выражение умственного возраста (Ф. Гудинаф, Г. Х. Ликвет, К. Маховер, Г. Роум, Д. Б. Харрис и др.). В практической психологии широко применяются рисуночно-графические тесты («Автопортрет», «Нарисуй человека», «Моя семья», «Дом – дерево – человек» и др.) как проективная методика понимания личностных характеристик ребенка, его восприятия своего места в семье, отношения к членам семьи и к семье в целом, как индикаторы психологического и соматического состояния [3].

В отечественной дошкольной педагогике в исследованиях В. Б. Косминской, В. С. Мухиной, Н. П. Сакулиной, Е. А. Флериной были раскрыты и обоснованы роль и значение изображения людей детьми в рисовании для обогащения эмоциональной сферы и представлений об окружающем мире. Было выявлено, что при отсутствии целенаправленного обучения способам изображения человека к шести-семи годам у детей исчезает желание, а затем и потребность включать изображения людей в свои рисунки, что отрицательно сказывается на общем развитии дошкольников [2]. Этот вывод известных ученых актуален и сегодня. Анализ рисунков дошкольников 7-го года жизни, не занимающихся дополнительно изобразительной деятельностью, выявил следующую особенность: в большинстве рисунков изображение человека или отсутствует, или представлено схематично и примитивно (скелетик), не прорисованы пальцы рук, ступни, части тела непропорциональны, на лице не изображены эмоции. На этот факт обращают внимание и детские психологи; во время проведения с детьми 6–7 лет психодиагностики с целью определения уровня школьной зрелости с рисуночным тестом «Нарисовать человека» многие дети – выпускники дошкольных учреждений не справляются, не могут правильно нарисовать фигуру человека.

Беседы с воспитателями также свидетельствуют том, что старшие дошкольники редко включают изображения людей в свои рисунки. На первый взгляд такая ситуация вызывает недоумение, поскольку противоречит уникальной природе старшего дошкольного возраста, проявляющейся в высокой сензитивности ко многим видам деятельности (познавательно-исследовательской, социально-коммуникативной, художественно-эстетической и др.). В этом возрасте у дошкольников наблюдается устойчивое желание расширить круг общения, вступить в коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участвовать в коллективной продуктивной и игровой деятельности. Дети активно входят в социальный мир, где познавательные интересы перемещаются с «мира вещей» на «мир людей» [1, с. 26] и направлены на постижение социальной стороны жизни людей, на характер их взаимоотношений, дошкольники с удовольствием исполняют роли взрослых в сюжетно-ролевых играх, в театральных инсценировках и т. д. Почему же такой интересный для детей мир людей не находит свое отражение в одном из самых любимых видах художественной деятельности – рисовании, в чем причины сложившейся ситуации? Как показывает практика, наблюдающиеся у детей дошкольного возраста попытки нарисовать себя и близких людей, часто терпят неудачу из-за отсутствия необходимых знаний о человеке и художественных навыков, не позволяющего ребенку создать удовлетворяющее его изображение. Дошкольники в силу сформированной к семи годам самооценки в состоянии объективно оценить собственные работы, поэтому недовольные результатами и при отрицательной оценке своих работ со стороны сверстников и взрослых часто совсем отказываются от изображения людей. Преобладающий в ситуации неуспеха мотив избегания ошибок и неудач приводит к негативному восприятию ребенком себя и своих возможностей, и в итоге – потере интереса к художественной деятельности.

Однако следует отметить, причина заключается не только в проблеме овладения детьми графическими навыками, необходимыми для изображения человека, но и в недостаточной разработанности методического сопровождения детского изобразительного творчества в дошкольных учреждениях. В сложившейся образовательной практике рисунки дошкольников, как правило, рассматриваются как результат обучения изобразительным навыкам, при этом мало внимания уделяется изучению и анализу процессов, составляющих основу создания рисунка. Остаются без внимания такие вопросы, как: о чем думает ребенок и что чувствует при возникновении у него замысла, какие ассоциации у него возникают, чем руководствуется при выборе выразительных средств изображения и т. д. На занятиях воспитатели часто ограничиваются постановкой задачи, показом образца и способов изображения, и как результат – примерно одинаковые рисунки по композиции, цветовому решению и т. п. При обучении изображению человека воспитатели используют графические шаблоны (геометрические фигуры), от которых дети самостоятельно потом не в состоянии отойти.

К проблеме создания дошкольниками образа человека в рисовании следует подходить иначе. Она не сводится только к реализации дидактической задачи научить детей рисовать фигуру человека, соблюдая правильно пропорции тела, в анфас, профиль и передавая несложное движение. С этим никто не спорит, но сам процесс изображения должен перейти на уровень создания художественного образа человека, к отражению в рисунке эмоционального состояния и черт характера человека доступными для ребенка техническими средствами и способами. Успешность данного процесса во многом зависит от уровня развития навыков художественного восприятия детьми образов людей в произведениях искусства. Наиболее ярко образ человека представлен в произведениях портретной живописи.

Исследований, направленных на изучение педагогического потенциала портретной живописи и графики для художественно-эстетического развития дошкольников немного: А. М. Чернышева (1976), Р. М. Чумичева (1992), Е. А. Чекунова (1996), А. Е. Цыбатова (2003), Н. Г. Пантелеева (2006). В их работах показана важность ознакомления детей старшего дошкольного возраста с искусством портрета, в том числе и автопортрета, для обогащения эмоционального и нравственного опыта, формирования эстетической оценки человека, образ кото-

рого передан художником. В ходе исследований было доказано, что период дошкольного детства, в котором преобладает эмоционально-чувственное восприятие действительности, является благоприятным этапом в приобщении детей к произведениям портретной живописи, способствует развитию навыков художественного восприятия, самосознания и формирования образа «я».

Мы считаем, что проблеме создания эмоционально-выразительного образа человека в рисовании портрета следует рассматривать в контексте художественно-эстетического развития и позитивной социализации детей.

Ознакомление дошкольников с произведениями портретного искусства и обучение изображению человека в рисовании портрета положительным образом влияет не только на художественно-эстетическое развитие дошкольников, но и на развитие их эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

Согласно современным отечественным исследованиям (О. А. Айгунова, И. Н. Андреева, Ю. Д. Бабаева, О. В. Лулева, Д. В. Люсин, А. И. Савенков, П. В. Смирнова, Д. В. Ушаков др.), формирование социальной компетентности, включающей эмоциональный интеллект, обусловлено социальными знаниями детей о мире людей, нормах поведения и правилах общения, принятых в обществе. Большинство ученых определяют данные конструкты как способности человека понимать и прогнозировать влияние своего поведения на других и ситуацию, выстраивать эффективные взаимодействия с окружающими людьми [5]. В старшем дошкольном возрасте эмоциональный интеллект характеризуется эмоциональной ориентацией ребёнка на другого, готовностью учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

Мы считаем, что в ходе ознакомления детей с произведениями портретного искусства и процессе создания эмоционально-выразительного образа человека в рисовании портрета происходит актуализация базовых параметров эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

Создание портрета объединяет два процесса: процесс формирования образа человека в сознании ребенка и процесс материального воплощения этого образа на бумаге в рисунке. Для того чтобы нарисовать портрет, ребенок должен мысленно представить, кого и как он хочет изобразить, какие особенности характера у человека, каким образом они проявляются во внешнем облике, что предполагает наличие представлений о человеке, его эмоциях и чувствах, мотивах поведения, способности наблюдать, выявлять характерные особенности, запоминать их и т. д.

Результат отражения образа человека в портрете обусловлен комплексом факторов: знаниями и представлениями ребенка о портретном жанре, навыками художественного восприятия портретного искусства, владением графической техникой изображения человека, профессиональной компетентностью педагога, осуществляющего процесс обучения, методическим сопровождением детского изобразительного творчества в дошкольных образовательных организациях. Исходя из специфики изобразительной деятельности в дошкольном возрасте, нами была спроектирована модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности в процессе обучения детей создавать эмоционально-выразительный образ человека в рисовании портрета (рисунок 1).

При проектировании модели мы опирались на концепцию известного отечественного ученого А. И. Савенкова, включающую три блока базовых параметров (когнитивные, эмоциональные, поведенческие) [4]. Мы выделили три этапа образовательной работы, соответствующие логике созданию образа человека в рисовании портрета, включая развитие у дошкольников навыков художественного восприятия и обучение способам изображения человека. Каждый этап акцентирует внимание на актуализации определенных параметров. На первом этапе, в процессе ознакомления детей с портретным жанром, педагог основное внимание направляет на формирование знаний и представлений детей об этом виде искусства. Представляя портрет, называет имя художника, название картины, затем задает уточняющие вопросы о характере изображенного человека, его эмоциональном состоянии и его внешнем проявлении, побуждает детей к высказыванию своих впечатлений и составлению описательного рассказа о портрете. Одновременно знакомит с историческим временем создания портрета, страной проживания людей, изображенных на картине, их облике и быте, проявляющихся в одежде, окружающих предметах и т. д.

Педагог учит детей выделять средства художественной выразительности (композицию, цветовую гамму, колорит и др.), обращает внимание на мимику лица, выражение глаз, позу тела, постепенно у детей формируются представления о передаче характерных черт личности определенными изобразительными средствами. Используются методы показа репродукций портретных картин, слайды, образный рассказ, беседа, экскурсии в музей, картинную галерею, игровые методы и приемы, например, дидактические игры («Собери портрет», «Азбука эмоций», «Найди ошибку в портрете» и др.). Поскольку на данном этапе активно формируются знания и представления дошкольников о портретном жанре, можно говорить об актуализации когнитивных параметров. Основные требования к подбору портретных картин: доступность для понимания детьми, близость к уровню их эмоциональных переживаний (портреты с яркой экспрессией эмоциональных состояний, проявляющейся во взаимосвязи мимики лица, жестов, позы тела). Наиболее яркие образы представлены художниками-иллюстраторами в детской художественной литературе: Дядя Степа (Ю. Коровин); царевна Несмеяна, Снегурочка (В. Васнецов); Незнайка и его друзья (Л. Владимировский); Буратино, Мальвина, Пьеро, Карабас-Барабас, Маша и Щелкунчик, Снежная королева (В. Алфеевский); Филлипок (Г. Спирин) и другие. Из произведений художников-портретистов – это такие картины, как Б. Ривьер «Симпатия»; В. И. Суриков «Боярыня Морозова»; В. А. Серов «Портрет Мики Морозова»; В. Л. Боровиковский «Дети с барашком»; Жан-Батист Грез «Балованное дитя»; Симеон Шарден «Молитва перед обедом»; В. Г. Перов «Тройка»; Э. Вереншель «Девочка в кресле»; А. Корин «За книгой»; К. Маковский «Портрет мальчика» и др.

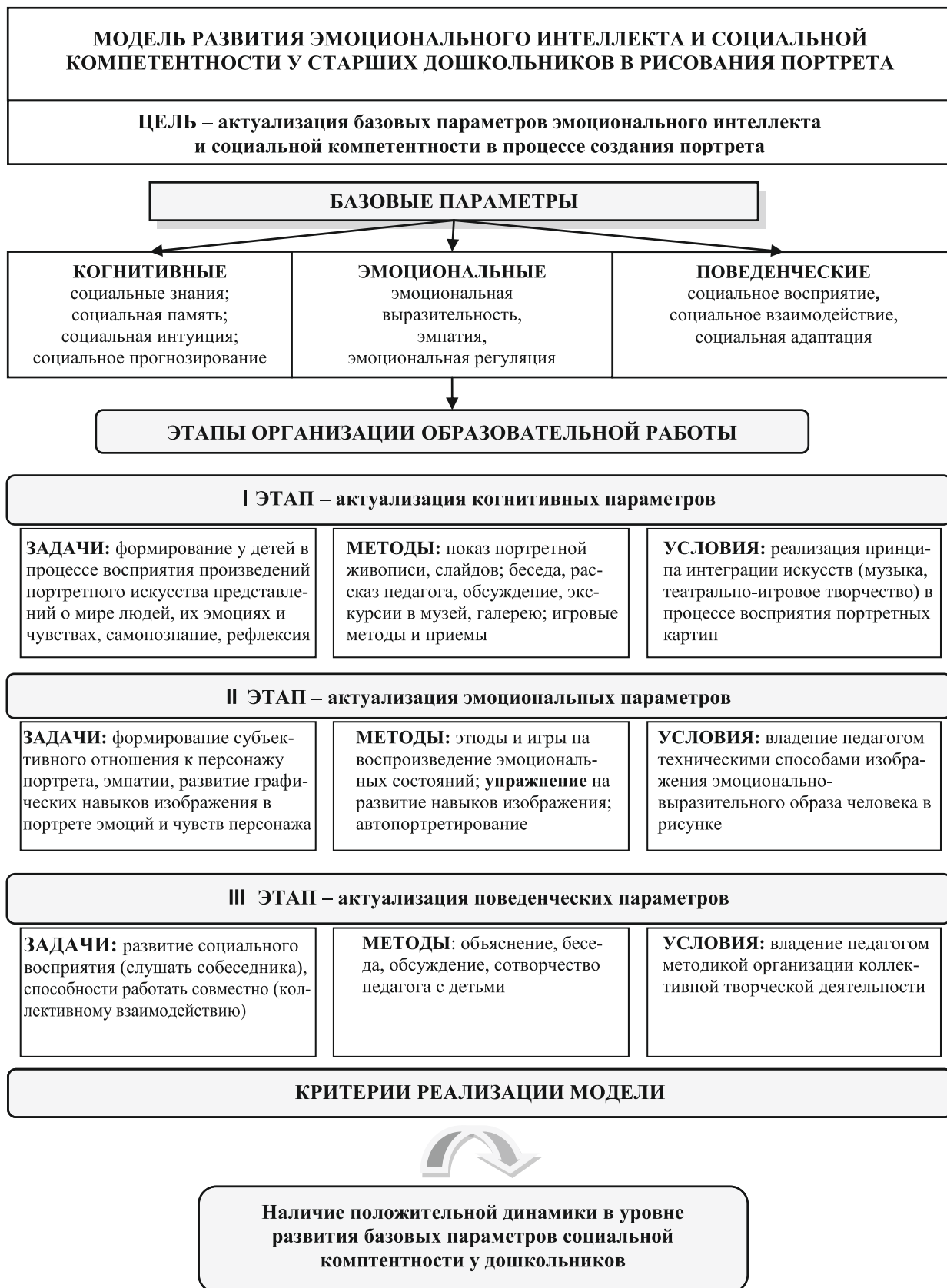


Рисунок 1. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у старших дошкольников в рисовании портрета

На втором этапе основная цель заключается в воспитании у дошкольников устойчивого интереса к произведениям портретной живописи, к теме изображения человека в портрете, субъективного отношения к персонажам и желания создавать разнохарактерные образы человека в рисовании портрета. Широко используются игровые методы и приемы, например «Загадай что-либо о руке (глазах, одежде, цвете, человеке и т. д.), а мы отгадаем»; «Узнай к какому из портретов подходит эта музыка»; «Придумай свое название данному портрету»; «Кто лучше передаст в движении положение тела (руки, головы) изображенного персонажа»; «Откроем «тайну» человека, которую скрыл от нас художник»; «Расскажи о себе» и др. Можно включать пантомимические этюды игры по материалам работы М. И. Чистяковой «Психогимнастика» [6], например «Золотые капельки», «Вкусные конфеты», «Встреча с другом», «Хорошее настроение» «Любопытный и др.). На данном этапе происходит актуализация эмоциональных параметров (эмоциональная выразительность, эмпатия, эмоциональная регуляция и др.).

Важным условием является реализация педагогом принципа интеграции средств выразительности различных видов искусств (музыки, пластики, драматизации) для комплексного воздействия на эмоциональную сферу ребенка и активизации воображения. Содержание образовательной работы направлено на развитие у ребенка эмпатии (сопереживание эмоциональному состоянию, чувствам изображенного человека), понимания отношений между людьми (групповой портрет), формирование субъективного отношения к изображаемым персонажам, желания изобразить себя и близких людей в портрете и автопортрете. В процессе обучения художественным навыкам следует познакомить дошкольников с простыми графическими приемами изображения эмоций (рисунок 2).



Рисунок 2. Схематическое изображение различных эмоций в рисунке

Когда дети научатся передавать в рисунке схематично базовые эмоции, следует отходить от шаблона и учить рисовать лицо человека с отражением в мимике определенного эмоционального состояния (рисунок 3).

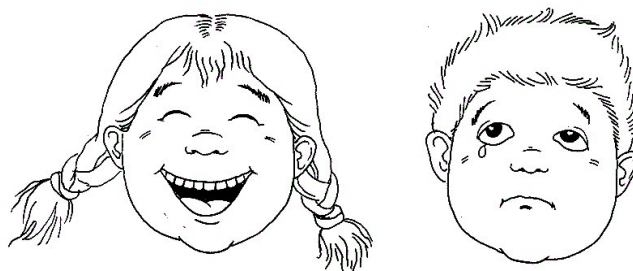


Рисунок 3. Лица девочки и мальчика с отражением эмоций

В процессе обучения у дошкольников развивается важнейшее качество – наблюдательность, способность замечать даже небольшие изменения в эмоциональном состоянии другого человека, что дает возможность правильно выстраивать общение и взаимодействие с окружающими людьми.

Важная роль в развитии у ребенка самопознания отводится автопортретированию. В процессе обучения рисованию автопортрета педагог воспитывает интерес ребенка к самому себе, своему внутреннему миру, к осознанию себя, своих личностных качеств, подводит постепенно к осмыслению себя и своего места среди людей, способствует развитию способности к саморефлексии и самоанализу. Сначала предлагаются простые задания, например нарисовать себя в разных эмоциональных состояниях («Мое настроение»), затем в действии («Рисуем себя: я пою, я танцую» и т. д.). Во время выполнения таких заданий педагог учит детей использовать цветовую гамму для передачи своего настроения и эмоционального состояния.

Чтобы ребенку помочь нарисовать себя, в художественной педагогике используется такой дидактический прием, как «Зеркало». Ребенок рассматривает свое лицо, педагог просит обратить внимание на каждую часть

лица и ее функциональное значение, затем ребенок пробует отобразить черты лица в рисунке. Предлагаются задания «Автопортрет с другом», «Автопортрет с домашним любимцем» и др. Здесь следует обратить внимание детей на значимость жестов, выражающих отношение к другу, домашнему питомцу. Определенную помощь может оказать игра-пантомима, в ходе которой дети учатся показывать свое отношение друг к другу посредством мимики лица, жестов, позы тела.

В процессе работы над портретами близких людей педагог просит рассказать детей о тех, кого они хотят изобразить, об их характере, личностных качествах. Например, беседуя с детьми, можно задать ряд вопросов: «Кого ты считаешь своим самым лучшим, самым надежным другом?», «Какими качествами должен обладать лучший друг?», «Хочешь ли ты, чтобы тебя считали хорошим другом?», «Что для этого надо делать, как надо себя вести?» и т. д. [4, с. 109], и таким образом обратить внимание на характер социальных отношений и эмоциональную сферу.

Развитию социальной памяти способствует задание нарисовать портреты знакомых людей по представлению, а развитию такого параметра, как социальное прогнозирование, – рисование автопортрета на тему «Кем я хочу быть, когда стану взрослым».

На третьем этапе акцентируется внимание на поведенческом компоненте, проявляющемся в способности детей к коллективному взаимодействию. Дошкольникам предлагается нарисовать коллективный автопортрет группы (коллективно-индивидуальная форма взаимодействия). Т. Д. Савенкова и З. В. Пархимович предлагают следующую последовательность действий: сначала вместе с педагогом дети обсуждают общую композицию коллективного портрета, затем каждый ребенок рисует автопортрет, стараясь отразить в нем свое настроение, эмоции и чувства. Прежде чем приступить к выполнению работы, детям надо обсудить размер изображения, тип портрета (погрудный или в полный рост). После того, как автопортреты будут готовы, их аккуратно вырезают и начинают монтировать общую композицию, совместно обсуждая каждый шаг. Такая работа развивает у детей способность к коллективному взаимодействию и его высшей форме – коллективному творчеству [4, с. 117]. Педагог координирует действия детей на каждом этапе работы, объясняет и показывает порядок выполнения действий, помогает детям договориться между собой и т. д.

Следует отметить, что выделение этапов в модели имеет условный характер, поскольку восприятие произведений портретной живописи и обучение технике изображения человека происходит одновременно, и таким образом актуализируются все параметры социальной компетентности в комплексе. Основным критерием эффективности реализации модели является наличие положительной динамики в уровне развития базовых параметров эмоциональной компетентности у дошкольников.

Список литературы

1. Айгунова О. А. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации / О. А. Айгунова, Н. Б. Полковникова, Т. Д. Савенкова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – № 4(38). – С. 25–34.
2. Аникина А. П. Психолого-педагогические и методические аспекты проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста умения изображать человека в рисовании / А. П. Аникина, С. И. Карпова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, вып. 5(169). – С. 59–68.
3. Дилео Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М: ЭКСМО-Пресс, 2001.
4. Пархимович З. В. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности / З. В. Пархимович, Т. Д. Савенкова // Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 2(44). – С. 107–120.
5. Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015.
6. Чистякова М. И. Психогимнастика. – М.: ВЛАДОС, 1995.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. В. Карпова

Самарский областной институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются предметно-пространственная среда и образовательная программа как средства социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Предлагаются структурные компоненты основных средств социально-коммуникативного развития дошкольников.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, развивающая предметно-пространственная среда, образовательная программа.

MODERN MEANS OF SOCIAL-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

J. V. Karpova

Samara Institution of Educational Specialists Qualification Improvement
(Russia, Samara)

The article deals with the subject-spatial environment and educational program as a means of social and communicative development of children of preschool age. The structural components of the basic means of social and communicative development of preschool children are offered.

Keywords: social and communicative development, developing subject-spatial environment, educational program.

В современных условиях выдвинулись качественно новые общие требования к растущему человеку, которые сводятся к решению таких задач, как открытие путей оптимального освоения ребенком норм общества, расширение его способности к саморазвитию. В этом плане актуализируется необходимость формирования активной личностной позиции каждого ребенка, его социально-коммуникативного развития.

Общество стремится выработать у детей определенный комплекс социально значимых качеств, которые интегрируются в процессе становления ребенка. Для науки и практики бесспорно, что наибольших результатов в воспитании удается достигнуть, если сам ребенок активен в процессе своего становления. Эффективность процесса приобщения детей к окружающей действительности во многом зависит от того, какими средствами пользуется педагог. Поэтому важной педагогической задачей является анализ и отбор того содержания из социального окружения, которое несет в себе развивающий потенциал.

В качестве стратегической цели организации деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения по социально-коммуникативному развитию детей может рассматриваться идея по предоставлению комплекса условий и возможностей для реализации индивидуально-личностного потенциала ребенка.

Педагогическая актуализация социально-коммуникативного развития ребенка в педагогическом процессе может осуществляться в трех взаимопроникающих плоскостях: личностного роста ребенка, совершенствования его социальных навыков и социальной грамотности. Соответственно перед педагогом ставятся три стратегические задачи по организации условий и возможностей для эффективного личностного роста ребенка, для совершенствования социальных навыков детей и для повышения их социальной грамотности.

Одним из средств социально-коммуникативного развития дошкольников является развивающая предметно-пространственная среда.

Содержание развивающей предметно-пространственной среды необходимо ориентировать на приспособление ребенка к деятельности по совершенствованию социальных навыков; содержание сферы социальной грамотности подразумевает социальную активность ребенка в среде обитания, а содержание сферы личностного роста включает целенаправленную педагогическую актуализацию развития личностной зрелости ребенка.

Учитывается система требований Федерального государственного стандарта дошкольного образования к ее эффективной организации, гетерогенность и сложность среды, связанность функциональных зон, гибкость и управляемость среды.

Другим средством социально-коммуникативного развития дошкольников является программа, содержание которой определяется признаками и методами организации деятельности. Эффективность программы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста определяется критериями отбора его содержания. Эти критерии можно выделить, исходя из сущности социально-коммуникативного развития детей – объективные критерии, и их потребностей – субъективные критерии. Опираясь на них, можно сформулировать цель, задачи, а также методы, средства и формы работы педагога по социальному развитию старших дошкольников.

Программа социально-коммуникативного развития дошкольников должна предусматривать работу по приобщению детей к общечеловеческим ценностям, нравственным нормам общества, формировать умение взаимодействовать с окружающими людьми; создавать условия для развития способности познания ребенком сверстника и взрослого, развивать коммуникативность и самосознание, раскрывать возможности и потенциал личности ребенка, ее творческой природы; содержание программы должно быть направлено на формирование позиций «Я в обществе» и «Я и общество»; для разностороннего развития личности ребенка в программе необходимо использовать индивидуально-личностный, деятельностный и социально-педагогический подходы.

С точки зрения объективных критериев содержание социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста должно вызвать качественные изменения возможностей ребенка, связанных с жизнью в обществе, взаимодействием с другими людьми, детьми и взрослыми.

Программы по социально-коммуникативному развитию дошкольников включают в себя три аспекта – образовательную деятельность с детьми, повышение профессиональной компетентности педагогов, взаимодействие с родителями.

Изложение содержания разделов программы должно максимально приближено к детскому восприятию. Необходимый объем познавательного материала дается с помощью разнообразных, наиболее интересных и близких детям дошкольного возраста видов деятельности, наиболее эффективных форм, методов и средств: сюжетно-ролевых и дидактических игр, бесед, дидактических упражнений, рассматривания фотографий, иллюстраций, альбомов, художественного творчества (аппликации, рисования, конструирования), музыкально-тематических занятий, праздников, конкурсных программ, игровых ситуаций.

При проектировании образовательной программы необходимо учитывать, что в соответствии с ФГОС дошкольного образования содержательно социально-коммуникативное развитие включает в себя:

1) развитие игровой деятельности детей с целью освоения различных социальных ролей. Данное направление связано непосредственно с ведущей деятельностью детей дошкольного возраста – игровой деятельностью, а также приобщением к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми;

2) формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Основными целями данного направления являются формирование у дошкольников основ собственной безопасности и предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира). Здесь основной акцент педагогической работы ставится на формировании и усвоении дошкольниками знаний о безопасном поведении и развитии способности предвидеть опасность в различных меняющихся ситуациях;

3) развитие трудовой деятельности. Трудовое воспитание дошкольников подразумевает формирование нравственных представлений о труде и получение практического опыта трудовой деятельности;

4) патриотическое воспитание. Основной целью патриотического воспитания дошкольников является воспитание духовно-нравственной личности: формирование патриотических чувств, любви к Отечеству, своему народу.

Список литературы

1. Бахтеева Э. И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 11. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95120.htm>. – Загл. с экрана.

2. Бычкова С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М.: Аркти, 2013.

3. Смирнова Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 2012. – № 12.

ПОВЫШЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

В. В. Кольтинова, О. В. Суходолова

Московский педагогический государственный университет
(Россия, Москва)

В статье излагаются результаты исследования характера взаимоотношений младших школьников с родителями как основы для выбора способов повышения воспитательного потенциала семьи.

Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, взаимоотношения детей и родителей, взаимодействие учителя с родителями.

TEACHER IMPROVING EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY

V. V. Koltinova, O. V. Sukhodolova

Moscow State Pedagogical University
(Russia, Moscow)

The article presents the results of a study of the nature of the relationship of younger students with their parents as a basis for choosing ways to increase the educational potential of the family.

Keywords: educational potential of the family, the relationship between children and parents, the interaction of teachers with parents.

Главным социальным институтом, оказывающим влияние на социализацию и становление личности, является семья. Передавая накопленные прошлыми поколениями знания, умения, навыки, нравственные нормы, родители являются первыми и основными воспитателями, формируют у детей определенные личные качества и черты [1, с. 164]. Наряду с родителями, учебно-воспитательный процесс осуществляет школа. Она является особым социальным институтом, который обеспечивает ребенку приобретение новых знаний, компетенций, личностных качеств, а также общение и взаимодействие со сверстниками.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет семью как важнейший институт общества, основу государства, отвечающую за социализацию новых поколений, рассматривает родителей как равноправных участников образовательного процесса. ФГОС НОО содержит положения о создании школой условий для взаимодействия между родителями, учениками, учителями и образовательной организацией с целью повышения качества обучения и воспитания детей [4].

Взаимодействие учителя с родителями учеников является сложным процессом, поскольку родители имеют различные установки, опыт, потенциал для воспитания детей. Основная задача, которая поставлена перед учителем, – правильная организация сотрудничества образовательной организации с родителями учеников для создания условий комфортной и благополучной жизни ребенка. Для успешной реализации данной задачи необходимо формировать у родителей правильные представления о роли взрослых в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы, помогать родителям, повышать их психолого-педа-

гогическую культуру. Для того чтобы родитель стал реально полноценным участником образовательного процесса в учреждении, современный педагог начального образования должен осознавать значимость сотрудничества с семьей ученика, понимать ее исключительную важность в жизни младшего школьника, осваивать наиболее продуктивные и экономичные способы и формы сотрудничества.

Объектом данного исследования является педагогическое взаимодействие учителя и родителей обучающихся.

Предмет исследования – способы повышения воспитательного потенциала семьи.

Цель исследования заключалась в выявлении эффективности методов работы педагога, направленных на повышение воспитательного потенциала семьи и улучшения взаимоотношений младших школьников с родителями, учителями и сверстниками.

Воспитательный потенциал семьи имеет сложную структуру, включающую в себя компоненты, тесно взаимосвязанные друг с другом: социально-психологический компонент; педагогический компонент; культурно-ценностный компонент; социально-экономический компонент; технико-гигиенический компонент; демографический компонент [2, с. 340].

Социально-психологический компонент воспитательного потенциала семьи является базовым и обеспечивает психологическую атмосферу в семье, характер и уровень родительского авторитета, стиль и тип общения и воспитания в семье, характер и глубину взаимоотношений между членами семьи (различия и общность взглядов, оценок разных явлений жизни, привязанность, взаимная поддержка и помощь). От того, как родители понимают воспитательную функцию, как разделяются и исполняются семейные обязанности, как складываются взаимоотношения в системах «родитель – родитель», «родитель – ребенок», зависят направленность, характер и продуктивность семенного воспитания. От того, какими являются отношения между родителями, зависит психологический климат семьи, психологическая безопасность и психическое здоровье ее членов. Воспитательная значимость отношений между членами семьи заключается в том, что они являются первичным образцом общения, с которым сталкивается ребенок, образцом социабельных форм поведения. Межличностное общение способствует развитию навыков речи и мышления, овладению основами человеческого опыта в разных областях жизни. Какие складываются отношения в семье, такими личностными качествами и чертами характера будет обладать ребенок, какие ценностные установки принимаются членами семьи, с такими человек строит и свою самостоятельную жизнь в дальнейшем.

Исследование проводилось в течение двух лет в ГБОУ «Школа 544» г. Москвы, в 3–4 «Б» классе. В проводимом исследовании приняли участие 34 обучающихся и их родители. Семьи, в которых проживают дети, являются полными – 26 семей, неполными – 7 семей, опекуны – 1 семья.

Для реализации поставленной задачи, заключающейся в выявлении эффективности методов работы педагога, направленных на повышение воспитательного потенциала семьи и улучшения взаимоотношений младших школьников с родителями, было проведено исследование уровня сотрудничества родителей с учащимися при помощи методики «Незаконченные предложения», опросника Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных отношений» [3].

При проведении диагностики у учащихся 3 «Б» класса в составе 34 учеников было выявлено, что у 46 % обучающихся сформирована положительная установка к родителям; у 37 % установка характеризуется нейтральностью, индифферентностью, у 17 % опрошенных установлена отрицательная установка по отношению к родителям.

В результате исследования социально-психологического компонента воспитательного потенциала семьи было выявлено, что:

- у 42 % родителей показания шкал уровень протекции, полнота удовлетворения потребностей, количество требований, число запретов, жесткость санкций находятся в пределах допустимых значений, что говорит о достаточном воспитательном потенциале родителей и правильных подходах к воспитанию детей в семье;

- у 12 % опрошенных родителей превышены показатели минимальности санкций (С-), т. е. эти родители проявляют склонность обходиться без каких-либо санкций, что может приводить к трудностям формирования регулятивных УУД у младших школьников, регулятивных механизмов, низкой нормативности в поведении;

- у 4 % опрошенных родителей обнаружены превышенные показатели чрезмерности требований-обязанностей (Т+), чрезмерности требований-запретов (З+) и гипопротекция (П-), что свидетельствовало о том, что у данной группы родителей выявлена эмоциональная отверженность ребенка и возможное негуманное отношение к нему;

- у 26 % опрошенных респондентов превышены показатели в шкалах недостаточности требований-обязанностей ребенка (Т-), минимальности санкций (С-), потворствования (У+) была выявлена потворствующая гиперпротекция. Этот стиль называют «воспитательной неуверенностью родителя», чертой его личности. В такой системе отношений баланс власти в семье между родителями и ребенком меняется в пользу последнего. Родитель во всем уступает ребенку, проявляет неуверенность, нерешительность, готов отказаться от своих требований и санкций, даже если они имеют воспитательную направленность. Такие родители стараются удовлетворить любые потребности ребенка, боятся их сопротивления и неподчинения;

- у 4 % родителей превышены показатели чрезмерности требований-обязанностей (Т+), чрезмерности требований-запретов (З+);

- у 12 % родителей превышены показатели чрезмерности требований и запретов, была выявлена доминирующая гиперпротекция.

На основании проведенной диагностики детско-родительских взаимоотношений в 3-м классе начальной школы можно сделать выводы: только около половины родителей (42 %) осуществляют гармоничное воспитание детей. Одинаковый процент родителей (12 %) имеют тенденцию к чрезмерному использованию наказаний и

минимальности санкций. 4 % родителей реализуют деструктивные тенденции в воспитании, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности, проявляется негуманность и эмоциональное отвержение своих детей. Дети испытывают негативные эмоции, отчужденность по отношению к родителям, предпочитающим использовать в своих воспитательных методах наказания и проявляющим излишнюю требовательность.

Неустойчивость стиля воспитания как резкая смена приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями, установлена у 18 % опрошенных родителей. Подобная воспитательная тактика может содействовать формированию таких черт характера, как тревожность, неуверенность и непоследовательность либо упрямство, склонность противостоять любому авторитету. К нарушениям воспитания в семье может приводить противоречивый тип воспитания: соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с доминирующей гиперпротекцией другого. Конфликтующие родители с подобными установками в воспитании детей занимают диаметрально противоположные позиции, а также каждый супруг выражает недовольство воспитательными методами другого супруга.

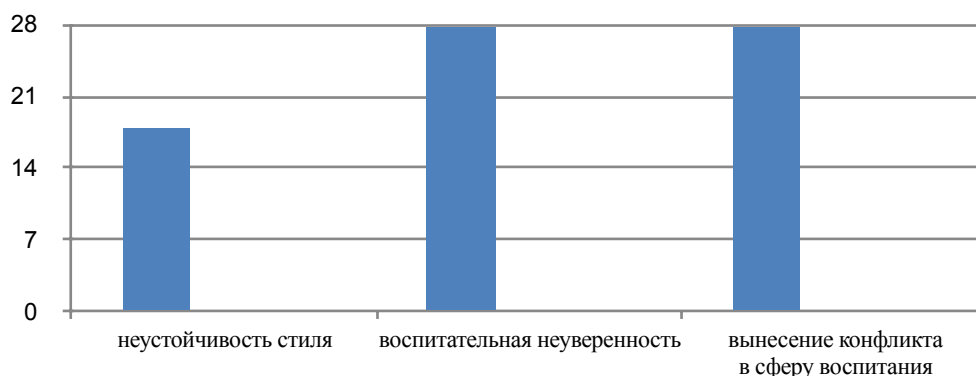


Рисунок 1. Результаты исследования стиля воспитания в семье и взаимоотношений между родителями и младшими школьниками

И только 30 % родителей (менее трети выборки) уделяют оптимальное количество времени и внимания воспитанию своих детей, делают его центральным делом жизни.

С учетом того, что опрашиваемые родители находятся в ситуации экспертизы и могут либо непреднамеренно, в силу действия механизмов психологической защиты, либо преднамеренно давать социально одобряемые ответы на вопросы, реальные данные о семейном благополучии могут быть значительно выше.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» обозначены приоритетные для учителя начальной школы направления государственной политики в сфере образования, направленной на поддержку семейного воспитания, которая включает в себя: содействие укреплению семьи и защиту приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами; повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе среди приемных родителей; содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей; популяризацию лучшего опыта воспитания детей в семьях, в том числе многодетных и приемных; создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми; создание условий для просвещения и консультирования родителей по психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания [4].

С целью повышения воспитательного потенциала семьи учителями начальных классов были поставлены задачи организации взаимодействия: диагностическая, информационно-аналитическая, мотивационно-побудительная, инструментально-интерактивная, фасилитативная, избраны направления работы: создание партнерских отношений между родителями и педагогами для создания благоприятной атмосферы педагогического взаимодействия, привлечение родителей младших школьников к участию в воспитательном и образовательном процессе детей, анализ их опыта воспитания, популяризация лучших идей семейного воспитания, а также стимулирование родителей к повышению ими своей педагогической культуры.

С целью выполнения информационной и мотивационно-побудительной функции учителем в сети Интернет был создан ресурс «Педагогическая копилка» с привлечением родителей, где освещались базовые, фундаментальные идеи выдающихся педагогов о воспитании детей в семье: Ж.-Ж. Руссо, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, С. Соловейчика, польского педагога Я. Корчака, Р. С. Овчаровой и др. Идеи можно было комментировать, выражать к ним свое отношение, делиться опытом их использования в практике. Подобная работа позволяла родителям в течение двух учебных лет знакомиться, осмысливать наиболее ценные идеи о воспитании детей, более осознанно, системно осуществлять воспитание детей в семье в соответствии с рекомендациями представителей мировой педагогической мысли.

Для решения фасилитативной задачи педагогического взаимодействия учитель с помощью педагогических приемов убеждения и внушения, иллюстрации формировал у родителей идею о ребенке как субъекте учебной деятельности, формировал правильное представление родителей о школьнике, приводящее к сохранению его психического и соматического здоровья, которое формирует гуманное отношение родителей к ребенку, приводящее в конечном итоге к повышению успеваемости и улучшению психологического развития школьника.

Такое общение педагога обеспечивало правильное понимание родителями своих функций по отношению к школьнику, приводило к улучшению психологических отношений в семье, повышению понимания между родителями и детьми. Если общение педагога с родителями обучающихся было дистанционным, то короткие сообщения педагога в утвердительном ключе имели силу «формул внушения» и оказывали сильное воздействие на родителей.

Для решения инструментально-интерактивной задачи учитель привлекал родителей к проведению и участию в главных образовательных событиях, предлагая различные формы участия, а также оказывал помощь в установлении сотрудничества родителей с другими участниками образовательного процесса – родителями и учреждениями. Учитель активизировал и координировал взаимодействие, инициировал социально значимые проекты совместной деятельности. Такое интенсивное взаимодействие может сопровождаться столкновением интересов детей и родителей, создавать предпосылки для развития межличностного конфликта как вертикальной, так и горизонтальной природы, сопровождающихся деструктивными последствиями. Поэтому учителю важно было демонстрировать навыки ассертивного поведения, осознанность поведения, отсутствие агрессии и адекватную оценку участников общения и ситуации в целом.

С целью привлечения родителей младших школьников к участию в воспитательном и образовательном процессе детей мы активно проводили мероприятия с применением «Event-технологии». Старались, чтобы события, организованные для детей и их родителей, были яркими, необычными, оригинальными, запоминающимися. «Event-мероприятия» характеризуются видовым разнообразием и активным использованием человеческих, технических и материальных ресурсов. Педагогический потенциал «Event-технологии» как технологии организации воспитания и досуговой деятельности детей заключается в раскрытии качеств и свойств личности, в формировании и развитии коммуникативной культуры участников мероприятия, в проявлении его обучающей и воспитывающей функций, в познании окружающей действительности, в эстетико-психолого-релаксационном эффекте.

С целью оценки эффективности методов работы педагога, направленных на повышение воспитательного потенциала семьи и улучшения взаимоотношений младших школьников с родителями, учителями и сверстниками, в последней четверти 4-го класса была проведена повторная диагностика установок детей по отношению к родителям. Результаты показали, что после проведенной работы с родителями и детьми наблюдается положительная установка к родителям у 50 % опрошенных детей, нейтральная установка у 42 % обучающихся, отрицательная установка сохраняется у 8 % детей младшего школьного возраста.

Этот факт мы связываем с тем, что обучающиеся 4-го класса приобретают черты раннего подростка, становятся более критичными по отношению к родителям, способны к анализу их высказываний, требований и поступков. Данное обстоятельство обуславливает продолжительный и системный характер процесса построения взаимоотношений педагога с родителями обучающихся, который на каждом этапе обучения школьников приобретает конкретные задачи и требует адекватных педагогических методов и приемов.

Родители для повторной диагностики проходили тест «Я и мой ребенок», который является интерпретацией методики «Анализа семейных отношений». Полученные данные по исследованию типа воспитания, который избирают родители младших школьников 4 «Б» класса, показали следующие результаты: 63 % родителей избирают положительный тип воспитания, у 28 % отмечается неустойчивый тип воспитания, у 8 % сохраняется вероятность допущения ошибок в организации воспитания в семье. В основном, это касалось семей, воспитывающих одного ребенка, в которых не накапливается опыт воспитания, и воспитательные задачи, решаемые родителями в отношении единственного ребенка, постоянно являются для них новыми.

Проведенная работа показала, что выбранные формы взаимодействия учителя начальных классов с родителями младших школьников являются эффективными, обеспечивающими психологическое благополучие всех участников учебно-воспитательного процесса. Наблюдается стремление родителей наладить взаимоотношение с детьми, повысить качество семейного воспитания. Однако результаты исследования говорят и о том, что работа учителя по повышению воспитательного потенциала семьи должно иметь протяженный воспитательная неуверенность и системный характер и охватывать весь период школьного обучения ребенка.

Список литературы

1. Дмитриева И. К. Педагогика. – М.: Феникс, 2007. – 185 с.
2. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2018. – 507 с.
3. Кольтинова В. В. Социально-педагогическая компетентность учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся // Школа будущего. – 2017. – № 5. – С. 92–99.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
5. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие. – М.: Фолиум, 1996. – 48 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК МЕТОДЫ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Липина, И. Л. Матасова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Статья посвящена вопросам нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, проблеме сохранения национальной идентичности подрастающего поколения в современных условиях утраты чувства привязанности к малой Родине. Авторами предложена модель непосредственно образовательной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения, осуществляемая методами проекта и исторической реконструкции.

Ключевые слова: проект, социальный проект, проектная деятельность, историческая реконструкция.

PROJECT ACTIVITY AND HISTORICAL RECONSTRUCTION AS METHODS OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

N. V. Lipina, I. L. Matasova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with issues of moral and patriotic education of preschool children, the problem of preserving the national identity of the younger generation in conditions of loss of attachment to the birth location, so-called "small homeland". The authors describe a model of educational activity carried out by the teachers of preschool educational institutions as methods of the project and historical reconstruction.

Keywords: project, social project, project activity, historical reconstruction.

В настоящее время перед российским обществом встают многочисленные вызовы, связанные как с процессом масштабного реформирования многих общественных институтов внутри нашей страны, так и с изменением облика современного мира в целом, в котором Россия ищет своё место и свою модель общественного устройства и развития.

В этой связи среди прочих актуальной становится проблема – как в условиях возросшей мобильности и глобализации сохранить национальную идентичность, как в новых общественно-политических условиях не потерять чувства привязанности и любви к Родине, веками складывавшуюся систему ценностей, ориентирующую молодых людей на служение своей стране.

Современные исследователи отмечают, что молодым поколением утрачены многие традиции, в том числе гражданские и патриотические, во многом прервалась связь поколений. Молодежь перестала верить старшему поколению. Так, В. В. Гаврилюк, В. В. Маленков утверждают, что «идеи патриотизма и гражданственности были подвергнуты тщательной ревизии, вплоть до полной замены их смысла. Сложившаяся ранее система гражданского и прежде всего патриотического воспитания была разрушена. В сознание людей, особенно молодежи, стали проникать безыдейность, эгоцентризм, цинизм, агрессивность, нравственный релятивизм» [1].

О. В. Щупленков указывает, что потребность в осмыслении символов новой России является жизненно необходимым шагом, поскольку помогает вскрыть осевые идеи, идеалы и ценности, формирующие стратегию социокультурного развития [6]. Однако одна из тенденций сегодняшнего дня – профанация культурозначимых символов. Символы теряют свои исконно сакральные основы и перестают быть формой для воплощения высоких философских, политических, социальных, моральных и эстетических идей и норм мышления и поведения.

В этой связи все более актуальным становится вопрос о молодежной политике в области патриотического воспитания, нынешний уровень которой явно не отвечает задачам формирования настроений патриотизма. Необходимо разрабатывать, развивать и поддерживать программы, направленные на введение молодежи в историко-культурное пространство страны, акцентируя внимание на важности и необходимости подобных знаний для любого гражданина, формируя четкую осознанную гражданскую позицию молодежи.

Совершенно очевидно, что формирование осознанной гражданской позиции необходимо начинать с раннего детства, а родителям и педагогам не перекладывать на плечи друг друга эту задачу, а наоборот, попытаться совместными усилиями, в ситуации сотрудничества и творчества ее решить. Проектная работа как нельзя лучше соотносится поставленной задачей, поскольку традиционно опирается на следующие положения, сформулированные В. Х. Килпатриком: «Проектная деятельность должна носить надпредметный характер (то есть осуществляться не в русле учебного предмета); должна проходить с опорой на интересы и увлечения детей и учитывать все сведения, поскольку истинное обучение не бывает односторонним» [3]. Еще одним важным основанием в пользу выбора проектной деятельности как метода образовательных достижений является тот факт, что любой образовательный проект – это инструмент социальных изменений, основывающийся на природном человеческом свойстве конструировать реальность [2].

В данной статье представлен опыт работы муниципального дошкольного образовательного учреждения № 264 г. о. Самара по организации и внедрению в образовательную практику проектной деятельности и исторической реконструкции как методов нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Как известно, в основе метода социального проектирования лежит выявление реальных проблем и потребностей. В качестве основного проблемного поля проекта нами были обозначены: потеря подрастающим поколением чувства привязанности к тем местам, где родился и вырос; утрата гордости за социальные и культурные достижения своей малой Родины и страны в целом, потеря уважительного отношения к историческому прошлому родного города, незнание его истории, обычаев и традиций.

До начала реализации проекта педагогами было проведено анкетирование родителей дошкольников на тему «Моя малая Родина – Самара». Результаты анкетирования 30 родителей показали, что 64 % утратили интерес к историческому прошлому города, в котором проживают, 50 % взрослых не знают основных дат, связанных с историей Самары и Самарской области, известных личностей, которые связаны с историей нашего города и их вклада в историю России, 72 % мам и пап не могут назвать и объяснить смысл основных символов города, 78 % родителей не знают сами и, соответственно, не могут рассказать детям о культурном, архитектурном и географическом наследии Самарской губернии.

Диагностика уровня сформированности знаний детей-дошкольников о родном городе показала аналогичные результаты. Из 24 обследованных детей старшей группы высокий уровень сформированности знаний характерен для 35 %. Это дети, которые знают название города, края, свой адрес, называют и узнают (по иллюстрации) достопримечательности Самары, зеленые зоны родного города, 4–5 улиц, площади; знает и узнает флаг, герб города Самары, могут объяснить символику герба; называют народные праздники, предметы быта; называют природные богатства родного края, передают положительное отношение к родному городу.

У 15 % детей наблюдается средний уровень сформированности знаний, у 50 % – низкий, т. е. половина детей затрудняется отвечать на поставленные вопросы, знает названия города, но не может объяснить символику родного города. Помощь педагога и вспомогательные вопросы не оказывают значимого влияния на ответы, дети часто отмалчиваются. Речь односложная, с ограниченным запасом слов, не используются предметные термины. Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что необходимо разработать проект работы с детьми и родителями по проблеме сохранения истории, традиций и обычаев малой Родины, как попытке возродить интерес к утраченным знаниям и гордость за родной город.

Увиденное нами проблемное поле согласуется и с социальным заказом на подобную образовательную деятельность. Ведь погружение детей в историю родного края, его культурные, национальные, географические, природные особенности формирует у них такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины.

В связи с тем, что проблема воспитания у подрастающего поколения любви к своей малой Родине выпала из поля зрения ученых и практиков на многие годы, перед педагогами дошкольного образования стоит задача – заново обрести это чувство, помочь растущему человеку открывать Родину в том, что ему близко и дорого, – в ближайшем окружении.

Обновленные государственные образовательные стандарты повлекли существенные изменения в развитии системы образования. Одним из приоритетных направлений стало знакомство детей дошкольного возраста с национальным и региональным культурным наследием и историей страны, края.

Задача воспитания чувства патриотизма, любви к малой Родине традиционно решалась в ДОУ, но результаты исследования показали необходимость усиления работы в данном направлении, наполнение ее новым содержанием. В связи с этим возникла необходимость изменить формы организации педагогического процесса по ознакомлению детей с особенностями города и края. На наш взгляд, решением данной проблемы может стать реализация проекта «Станция Самара». Его цель – воспитать у дошкольников чувство гордости и привязанности по отношению к родному городу посредством приобщения к его культурно-историческому наследию средствами исследовательской деятельности и исторической реконструкции. Педагогический коллектив поставил перед собой задачи приобщения дошкольника к истории Самарского края с максимальным использованием его исследовательских навыков, что способствует:

- повышению осведомленности ребенка в вопросах истории родного города, пробуждению в детях чувства любви к своему городу, уважения к его архитектуре, традициям и обычаям, умения видеть прекрасное; закреплению знаний о символике, достопримечательностях (особенно железнодорожно-транспортных объектах Самарской области), представляющих собой гордость Самары; увеличению словарного запаса детей, накоплению лексики, связанной с темами «Транспорт» и «Родной город»;
- развитию мотивации к познавательной деятельности и исследовательских умений: умения формулировать вопросы обобщающего и сравнительного характера, анализировать и делать выводы;
- вовлечению в образовательную деятельность семей воспитанников, повышение родительской компетентности в области истории и культуры родного города.

Предполагаемый результат, на наш взгляд, должен согласовываться не только с целью данного конкретного образовательного проекта, но с содержанием основной образовательной программы, реализуемой ДОУ, и как следствием целевых ориентиров, на формирование которых педагоги опираются в организации своей профессиональной деятельности, а именно:

- ребенок должен обладать установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, чувством собственного достоинства, основанного на знаниях истории своей малой Родины;
- владеть умением построить коммуникацию со сверстниками и окружающими его взрослыми с использованием знаний о традициях, обычаях народов, населяющих Россию;
- проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, пытаться самостоятельно размышлять и объяснять поступки людей, обладать склонностью наблюдать, экспериментировать.

– обладать начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, быть знакомым с историей родного края.

Дети, участвующие в реализации проекта, – это дети с ОНР. Помимо сложных речевых расстройств, при которых у них нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, детям данной категории характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно: нарушены внимание и память, пальцевая и артикуляционная моторика, недостаточно сформировано словесно-логическое мышление. Этим обусловлено участие в работе над проектом учителя-логопеда и педагога-психолога.

Таким образом, помимо задач, связанных с приобщением детей к нашему культурно-историческому наследию, развитием их исследовательской деятельности, стояла важнейшая задача пополнения и актуализации активного лексического запаса, совершенствования грамматического строя речи, развития связной речи (диалогической и монологической), внимания (зрительного, слухового), памяти, логического мышления, овладения навыками анализа, сравнения, обобщения.

Проект осуществлялся в несколько этапов: организационный, подготовительный, исследовательский и итоговый. Цель проведения организационного этапа – это сбор и анализ информации по проблеме нравственно-патриотического воспитания дошкольников, выбор наиболее оптимальной технологии организации предстоящей деятельности, методов диагностики и пополнение собственных знаний относительно истории родного города.

Второй этап – подготовительный, включал в себя проведение различных образовательных мероприятий объяснительно-иллюстративного и репродуктивного характера: это организация воспитателями, учителем-логопедом и педагогом-психологом ознакомительных бесед по темам истории родного города, истории транспорта, постройки первого паровоза, подготовки и изготовления макета важнейшего стратегического объекта города – железнодорожного вокзала, проведение непосредственно образовательной деятельности (коллективной аппликации, рисования), подготовка сценариев диалогов и мнемотаблиц для сюжетно-ролевых игр по теме проекта и т. п. видов деятельности. Основная цель этого этапа – сообщить детям готовую информацию, передать накопленный поколениями опыт в обобщенном и систематизированном виде. Без данных репродуктивных методов, на наш взгляд, невозможно достичь запланированного образовательного эффекта, даже используя метод исследовательского проекта. Данный этап предполагает когнитивную готовность и нравственную установку детей к непосредственному проведению проекта.

Третий этап – исследовательский. Описывая технологию его осуществления, отметим, что он включает в себя частично-поисковый метод работы с детьми и непосредственно метод исследовательского проекта. Частично-поисковый метод работы предполагает выработку у воспитанников умения видеть проблему и задавать вопросы, строить собственные доказательства, делать выводы из представленных фактов, высказывать предположения и строить планы их проверки. В качестве частично-поискового метода педагоги использовали технологию «таксономия учебных задач» Д. Толлингеровой. Данный метод позволяет развивать у детей не только познавательные процессы на уровне воспроизведения и констатации фактов, а также перейти на уровень осуществления операций логического и творческого мышления. Педагоги использовали метод коллективной беседы по сюжетной картинке, в процессе которой задаются вопросы пяти типов.

Первый тип вопросов ориентирован на задачи, требующие мнемического воспроизведения данных, предусматривает узнавание или репродукцию отдельных фактов или их целого. Чаще всего они начинаются со слов: какая из, что это, как называется; кто был; дайте определение и т. д.

Второй тип вопросов включает задачи, при решении которых уже необходимы элементарные мыслительные операции. Это задачи по выявлению, перечислению, сопоставлению, обобщению и т. п. Начинаются они обычно словами: установите, какого размера; опишите, из чего состоит; перечислите части; составьте перечень; опишите, как протекает; скажите, как проводится; как действуем при; чем отличается; сравните; определите сходства и различия; почему; каким способом; что является причиной и т. п.

Третий тип вопросов охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. Сюда относятся задачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др. Начинаются они обычно со слов: объясните смысл; раскройте значение: как вы понимаете; почему думаете, что; определите; докажите и т. д.

В четвертую категорию включены задачи, предусматривающие для их решения помимо мыслительных операций еще какой-нибудь речевой акт: устный или письменный. Следовательно, сюда относятся все задачи, требующие не только проведения определенных операций, но и высказываний о них. Дети в этих задачах дают показание не только о результате решения, но также и о его ходе: условиях, фазах, компонентах, трудностях и т. д.

В пятую категорию вопросов входят задачи, которые предполагают самостоятельность при решении задач. Начинаются они обычно словами: придумай практический пример; обрати внимание; на основании собственных наблюдений определи и т. п. Это уже те задачи, которые предполагают не только знание всех предшествующих операций, но и способность комбинировать их в более крупные блоки, структуры, секвенции, стратегии и пр.

Таким образом, таксономия обладает большими развивающими возможностями и вводит четкие ориентиры для формулировки вопросов беседы по сюжетной картинке. Она помогает на деле осуществить системное проектирование задач, направленных на развитие всех познавательных возможностей ребенка, избегая однообразия в порождаемых действиях и обеспечивая преемственность переходов от простых формально-логических действий к сложным, от заданий на репродукцию и запоминание – к творческим.

Непосредственно метод проекта мы рассматриваем как один из основных путей познания, наиболее ответственный природе ребенка и поставленным задачам. Как известно, данная технология включает в себя следующие этапы [4]:

– выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования);

- выработка гипотез и предположений;
- сбор материала;
- обобщение полученных данных;
- подготовка материалов исследования к защите (сообщение, доклад, макет и т. п.);
- защита.

Одним из достоинств метода проекта считается то, что путь ребенка к знаниям происходит через собственный творческий, исследовательский поиск. Центр тяжести при применении исследовательского метода переносится на факты действительности и их анализ. При этом слово, безраздельно господствующее в традиционном обучении, отодвигается на второй план. Данный метод проекта позволяет детям усвоить сложный материал через понимание проблемы, собственное исследование, то есть участие в ее решении, тем самым, делая познавательный процесс интересным и мотивационным. Таким образом, проектная деятельность развивает не только исследовательские, но и творческие способности дошкольников, а также помогает самому педагогу творчески развиваться. Предметом исследования детей-дошкольников стал ответ на вопросы, как устроен паровоз и что такое паровой двигатель.

К исследовательской части проекта относится также разработанная учителем-логопедом сюжетно-ролевая игра по типу исторической реконструкции, то есть методу воссоздания явлений прошлого в эмоциональной форме. Как известно, историческую реконструкцию называют живой историей, детально восстановленные элементы исторической культуры позволяют более точно понять специфику интересующей эпохи и сделать обучение более наглядным. Отметим, что реализация данного проекта осуществляется педагогами в контексте непосредственно образовательной деятельности, соответствует перспективно-тематическому плану и проводится в рамках изучения темы «Транспорт», «Профессии на транспорте».

Четвертый этап проекта – итоговый. Он предполагает подведение итогов проведенной работы, повторное анкетирование родителей и диагностику знаний и представлений детей о родном городе, его истории; обобщение и распространение опыта работы; определение перспектив и путей дальнейшего развития.

Несмотря на то, что проект являлся краткосрочным, повторное анкетирование родителей показало, что произошли некоторые изменения. Они коснулись прежде всего интереса к историческому прошлому города, он возрос у 64 % родителей. 85 % родителей отметили необходимость знакомства детей с достопримечательностями родного города, а также возможные пути увеличения собственных знаний (пополнение домашней библиотеки, посещение исторически и культурно значимых мест и т. д.). 78 % взрослых отметили возросший интерес детей к исторически важным местам Самары и увеличение числа вопросов детей о названии улиц и памятников и т. п.

Диагностика уровня сформированности знаний детей о родном городе показала следующие результаты. Из 24 обследованных детей старшей группы высокий уровень сформированности знаний отмечен у 42 %. У 35 % детей наблюдается средний уровень сформированности знаний, учитывая, что проектная деятельность осуществлялась с детьми с ОНР, мы считаем данные показатели высокими. То есть эти дети продемонстрировали явный прирост лексического содержания темы «транспорт», знают историческое и современное название города, свой домашний адрес, герб города Самары, его значение, но затрудняется назвать достопримечательности, улицы, площади города (делают это после пояснений взрослого); все еще затрудняется назвать народные праздники, предметы быта. Наконец, у 23 % наблюдается низкий уровень освоения знания. Мониторинг эффективности показал низкую посещаемость данных детей в период организации проектной деятельности и отсутствие мотивации к совместной деятельности со стороны родителей.

В перспективе нам кажется оправданным создание программы по реализации серии подобных исследовательских проектов, ориентированных на более глубокое погружение детей и родителей в вопросы истории родного города, страны, формирование к ним привязанности и уважительного отношения, хотя такая деятельность, безусловно, требует дополнительных временных, интеллектуальных и творческих ресурсов со стороны педагогов.

В заключение хотелось бы отметить, что современная социальная ситуация такова, что дети, подрастая, становятся свидетелем многочисленных изменений в стране и обществе. Исследования социологов, психологов показывают, что отношение молодежи к этим изменениям, к России, ее месту в мире обусловлено не только эффективностью реформ, но и духовными ценностями, которые заложены в период первичной социализации [6].

Настроение современных подростков и юношей свидетельствует, что современная российская молодежь имеет существенный запас «патриотической прочности», однако жизненные реалии и вытекающие из них рациональные соображения заметно корректируют желание молодых людей связывать свои жизненные планы и стратегии с Россией. И, конечно, России важно достигнуть такого уровня и качества жизни, чтобы проживание здесь было приоритетной ценностью. Это важнейшая стратегическая задача прежде всего государства в сфере экономической и социальной поддержки молодежи. Человек, осознающий, что корни его неразрывно связаны именно с этой страной, и что здесь он может жить достойно и благополучно, является самым надежным носителем гражданского самосознания и истинным патриотом своей страны.

Список литературы

1. Гаврилюк В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи / В. В. Гаврилюк, В. В. Маленков // Социс. – 2014. – № 4.
2. Нечаев М. П. Социальный проект «Школьное самоуправление»: подходы, технологии, методики: учебно-методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2012.
3. Савенков А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. – Самара: Учебная литература, 2005.

4. Свиль М. И. Ознакомление с родным городом как средство поликультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста. – Режим доступа: <https://festival.1september.ru/articles/657559/>. – Загл. с экрана.
5. Уваров А. И. Гносеологический анализ теории в исторической науке / Калининский государственный университет. – М., 2012.
6. Щупленков О. В. Воспитание патриотизма в новых исторических условиях // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – № 3. – С. 70–112.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Мензул, Н. В. Техтелева

Самарский государственный медицинский университет
(Россия, Самара)

Семья является одним из главных институтов формирования личности ребенка и именно в ней происходит зарождение тех качеств и характерных свойств ребенка, которые впоследствии сформируются в характер. Стиль семейного воспитания определяет особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие, а также развитие агрессивного поведения.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подростковый возраст, стиль семейного воспитания.

INFLUENCE OF THE STYLE OF PARENTAL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

E. V. Menzul, N. V. Techteleva

Samara State Medical University
(Russia, Samara)

The family is one of the main institutions for the formation of the child's personality and it is in it that the qualities and characteristics of the child are born, which will subsequently form into character. The style of family education determines the characteristics of the relationship of a teenager with his parents and his personal development, as well as the development of aggressive behavior in adolescents.

Keywords: aggressive behavior, adolescence, style of family education.

Напряженная, неустойчивая социально-экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. В воспитании ребенка воспитатели, учителя и родители сталкиваются с враждебностью по отношению к себе или другим людям.

Лучшее, что мы, взрослые, можем сделать для своих детей, – это помочь им справиться с трудностями роста, чтобы, став взрослыми, они могли получать удовлетворение от любви, работы и творчества, от отдыха и развлечений. Всего этого можно достичь, научив детей справляться с агрессивностью.

Анализ различных подходов убеждает в целесообразности понимать агрессию как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания напряженности, страха, подавленности).

В нашем обществе особенно остро стоит проблема агрессивности, которая уже нуждается в коррекции. Наибольший интерес вызывает влияние стиля родительского воспитания на развитие агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Подростковый возраст – один из самых сложных периодов в онтогенезе человека. Это остро протекающий переход от детства к взрослости, где отчетливо переплетаются тенденции развития [3].

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности.

Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, подростки испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит главным образом от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

Определение реальных психологических причин агрессивности растущих детей, влияния стиля родительского воспитания на развитие агрессивного поведения личности, раскрытия условий, механизмов развития агрессивности для возможного предотвращения подобного явления является одной из основных задач психолого-педагогической науки в настоящее время.

Многоплановое исследование этой проблемы в отечественной психологии привлекло внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ (Г. М. Андреева, В. В. Знаков, С. В. Ениклопов, Л. П. Колчина, Н. Д.

Левитов, Е. В. Романин, С. Е. Рощин, Т. Г. Румянцева), в том числе и рассматривавших особенности делинквентного поведения подростков (М. А. Алемаскин, С. А. Беличева, Г. М. Миньковский, И. А. Невский и др.).

Целью нашего исследования является установление связи стиля родительского воспитания с уровнями и формами агрессивного поведения в подростковом возрасте.

С этой целью нами были выбраны следующие методики: методика диагностики уровня агрессивности А. Ассингера [2], методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки [2], методика диагностики стиля родительского отношения В. М. Миниярова [1].

Практическое исследование проходило на базе общеобразовательной школы № 99 Кировского района, в тестировании уровня и формы агрессивности у подростков приняло участие 28 учеников 6 «Б» класса и для установления причин появления данной агрессивности исследовано 28 родителей данных учеников.

По результатам исследования уровня агрессивности в данном подростковом коллективе было выявлено, что излишней агрессивностью обладают 2 ученика – 7 % от общего количества учащихся. Крайне миролюбивыми показали себя 4 ученика – 14 %. Данная категория учеников недостаточно уверена в своих силах и возможностях, им не достает решительности. Остальная группа учеников – 22 человека (79 %) – обладает умеренной степенью агрессивности.

Из полученных результатов по исследованию форм агрессии видно, что основная масса учеников (22 %) испытывает склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред, – подозрительность.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что для большинства родителей характерны состоятельный (21 %), контролирующий (29 %) и гармоничный (21 %) стили семейного воспитания, вследствие чего формируется соответственно доминирующий, тревожный и гармоничный социально-психологический тип личности у их детей.

Остальные стили семейного воспитания в данной группе респондентов получили следующее распределение: попустительский – 11 %, по 7 % пришлось на рассудительный и сочувствующий стили.

Сопоставив полученные результаты по исследованию стиля воспитания и уровня и форм агрессии у подростков, мы пришли к выводу, что контролирующий стиль семейного воспитания формирует косвенный и подозрительный тип агрессивного поведения. По остальным стилям воспитания четкой взаимосвязи нет.

Различные стили семейного воспитания обуславливают формирование разных социально-психологических типов личности у детей. То есть формирование индивидуально-личностных свойств обусловлено воздействием внешней среды, одним из основополагающих моментов которой является стиль семейного воспитания.

Список литературы

1. Минияров В. М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности: учебное пособие. – Самара: АО «Корпорация «Федоров», 1997.
2. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
3. Семенюк Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста: метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам. – М., 1991.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО СОЗНАНИЯ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ЧЕЛОВЕК – МИР»

Е. А. Морозова

Самарский государственный университет путей сообщения
(Самара, Россия)

Статья посвящена анализу возможностей формирования семейного сознания в системе «человек – мир», «человек – окружающая среда», которая рассматривается как комплекс многоуровневых факторов. Подчеркивается, что первичная роль в этом процессе принадлежит семье и образовательной среде.

Ключевые слова: семейное сознание, ребенок, формирование, окружающая среда, мир, цивилизация, модели семьи.

FORMATION OF FAMILY CONSCIOUSNESS IN THE SYSTEM OF RELATIONS “MAN – WORLD”

E. A. Morozova

Samara State Transport University
(Russia, Samara)

The article is devoted to the analysis of the possibilities of family consciousness formation in the system “man – world”, “man – environment”, which is considered as a complex of multilevel factors. It is emphasized that the primary role in this process belongs to the family and the educational environment.

Keywords: family consciousness, child, formation, environment, peace, civilization, family models.

Известно, что личность ребенка находится в тесном контакте с окружающим миром, внешней средой, под которой подразумевается комплекс многоуровневых активно действующих факторов (исторических, социальных, духовных, природных), формирующихся, с точки зрения Д. И. Фельдштейна, в конкретной культурно-исторической ситуации [13]. При этом среда выступает по отношению к личности как необходимое условие ее становления и развития, включающая в себя следующие компоненты.

Макросреда – объем и многообразие культурно-религиозного потенциала конкретного общества и более широко – цивилизации. Подобное понимание макросреды артикулируется в работах, посвященных цивилизационному подходу: В. Н. Тростникова [10], Е. В. Шестуна [14], М. В. Захарченко [4] и др. современных исследователей, однако корни его много глубже: их можно проследить еще в трудах Н. Я. Данилевского [3] и А. Тойнби [11], которые рассматривают цивилизацию как культурно-исторический тип (в отличие от стереотипного представления о цивилизации как стадии развития человечества). Цивилизация как культурно-исторический тип включает все факторы макросреды, основанные прежде всего на совокупности взаимоотношений внутри многоэтнического общества, построенного на взаимодействии субъектов, имеющих сходные религиозные взгляды и общую историю. В рамках указанного подхода предполагается, что в основе цивилизации лежат религиозные представления, которые составляют ядро, ДНК цивилизации, определяющее, свою очередь, культуру, историю, способы взаимодействия людей. Рассматривая религию как духовный первоисток всякой деятельности человека (П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков, Е. Н. Трубецкой, И. А. Ильин), мы можем говорить о преломлении факторов макросреды (национальных и исторических корней, языковой культуры, воспринятых моральных норм, развития гражданских чувств, мировоззренческих взглядов общества и т. д.) через личность, которая избирательно воспринимает, осваивает и воспроизводит определенные цели, ценности, смыслы.

Мезосреда представлена совокупностью общественных структур и социальных институтов, СМИ, сетью Интернет, активно формирующих сознание как отдельной личности, так и общества.

Микросреда включает в себя непосредственное социальное окружение человека (семья, учебный и трудовой коллективы, микрогруппы, сформированные внутри локальных сообществ). Указанные компоненты составляют окружающий личность мир, который одновременно является средой ее «обитания». Однако как отмечает В. Г. Бочарова, система отношений «среда – личность» – это двуединый процесс, включающий не только влияния окружающей среды на личность, но и обратное – активное взаимодействие личности со средой [2, с. 42]. В этой связи С. Л. Рубинштейн говорит об отношениях «человек – мир», которые раскрывают определенный способ полагания сущего, бытия, место человека в мире, его качественный, бытийственный способ существования [7].

Обратим внимание на то, что личность «втягивает» в себя реальность окружающего мира, наделяя ее смыслами и ценностями, результатом чего становится формирование картины мира, представляющей собой систему представлений о мире и месте человека в нем [8]. Важнейшим фрагментом картины мира личности являются представления о семье и семейном образе жизни, «вырастающие» из актуальной социальной ситуации и обозначаемые нами как семейное сознание – совокупность относительно устойчивых, многоуровневых представлений о семье, формирующихся под влиянием макро-, мезо- и микрофакторов, представляющих собой фундамент или образец семейного бытия, определяющих базовые стратегии межполового взаимодействия до брака, а также модели семьи и ролевые стереотипы.

Семейное сознание не является замкнутым феноменом – это живая, открытая в мир система, соединенная вертикальными связями с этносом, культурой, цивилизацией и, если говорить обобщенно, с многомерной окружающей средой, которая воспринимается ребенком через призму собственной семьи. *Семья* является основой становления и развития личности и в то же время исходной точкой формирования представлений о семье; она находится на пересечении реального и идеального, коллективного и индивидуального. Эмоциональное общение с матерью – это первый вид деятельности, в который вступает ребенок как субъект общения. В тесных, эмоционально насыщенных отношениях закладываются основные структуры личности ребенка, система ценностей и отношение к себе, миру, поведенческие и эмоциональные стереотипы, базовые смыслы, касающиеся семейной сферы.

Семья, являясь первичной микросредой ребенка, создает различные условия для формирования семейного сознания, меняющиеся в зависимости от культурно-исторического контекста и формата многомерного мира, состояние которого сегодня можно определить как полипарадигмальное (сосуществование различных мировоззренческих позиций, обобщенно обозначаемых как традиционные, модерн и постмодерн), проявляющиеся в первую очередь в реальности семейного взаимодействия. Известно, что на протяжении длительного времени в общественном сознании доминировали представления о традиционной семье, основанной на едином ценностном фундаменте (семьецентризм, супружеская верность, единобрачие, иерархичность, добрачное целомудрие, многодетность, многопоколенность) [5]. Транслируя устоявшиеся образцы семейного взаимодействия, традиционная семья обеспечивала воспроизводство населения, а также служила способом сохранения преемственности поколений, опыта рода, а также создавала условия для формирования личности, способной к созданию прочной семьи.

Стереотипы традиционной семьи, не утратив своего значения сегодня, все же в значительной степени уступили место нуклеарным (эгалитарным) семьям модерна, построенным на взаимовыгодном партнерстве равных участников, поддерживающих его до тех пор, пока оно способствует личностному, в том числе профессиональному и карьерному росту [1]. Понятно, что подобный тип семейных отношений в меньшей степени зависит от общественных стереотипов, в большей – от своеобразия личностных отношений и интересов супругов, в сферу которых может не входить многодетность (доминирует концепция планирования семьи) и расторженность брака (который может быть расторгнут в том случае, если исчерпал себя). Следствием подобной стратегии часто является малодетность (средний размер семьи в России сегодня составляет примерно 3 человека) (по

данным Росстата за 2017 год), а также большое количество распадов семей. Кроме этого, можно упомянуть проблемы, связанные с прерыванием беременности, ростом числа внебрачных рождений детей, суррогатным материнством, в той или иной степени являющиеся следствиями стратегии семьи модерна.

Отношения постмодерна, которые даже с натяжкой сложно назвать формами семейного взаимодействия, основаны на абсолютизации свободы человеческой личности, не скованной рамками морали, нравственности и нормами общества. Зачастую в практической плоскости они принимают характер сожительства, всевозможных нетрадиционных отношений, промискуитета. Естественно, подобная мировоззренческая позиция (делать и поступать так, как человек считает приемлемым для себя) влечет за собой целый спектр проблем, среди которых (помимо упомянутых выше) следует отметить сознательную бездетность (чайлдфри), женскую эмансипацию и мужскую феминность, инфантилизацию, влекущие за собой тотальную утрату способности к семейной жизни.

Однако сосуществование нескольких противоположных, подчас взаимоисключающих картин мира порождает у человека ценностную бифуркацию, серьезные экзистенциальные трудности, шок, приводящие к дезорганизации личности, утрате способности к адаптации [12].

Результаты многочисленных исследований показывают, что семья и семейный образ жизни остаются наиболее значимыми для юношей и девушек в иерархии ценностей (А. С. Барашкова, Р. И. Бравина, А. В. Крутых, Т. К. Ростовская, В. Е. Семенов, Т. Ю. Сорокина и др.). Однако, несмотря на этот факт, представления юношества о формах взаимоотношения полов до брака, а также моделей семьи и ролевых стереотипах взаимодействия в ней в настоящее время зачастую характеризуются фрагментарностью, противоречивостью и неоднородностью. Указанная тенденция проявляется не только в доминировании представлений о допустимости свободных добрачных отношений, но и в появлении новой реальности, вернее псевдореальности, находящей свое выражение в виртуальных знакомствах, длительных или краткосрочных отношениях, заканчивающихся даже виртуальными браками. По сути дела происходит виртуализация сознания [6], представляющая собой один из наиболее серьезных «вызовов времени», предлагаемых в избытке современным миром. В результате использования подобных практик происходит обеднение, выхолащивание отношений между полами, превращение их в объект манипуляций, направленных на решение вполне прагматических целей, далеких от создания крепкой семьи, стремящейся продолжить себя в детях. В конечном итоге это ведет к тотальной утрате способности молодежи к созданию и сохранению семьи, индикатором чего являются уже обозначенные проблемы: многочисленные разводы, малодетность, сознательная бездетность, отсрочивание времени вступления в брак или же сознательный выбор одиночества. В конечном итоге, это ведет к тому, что возникает серьезная угроза дезорганизации и разрушения института семьи.

В настоящее время государство уделяет большое внимание семейной политике. Об этом свидетельствует ряд принятых доктринальных документов, в которых «красной нитью» проходит значимость семейных ценностей: «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России в сфере общего образования», «Стратегии национальной безопасности РФ». Помимо этого осуществляется ряд мер, нацеленных на реализацию просемейной политики (укрепляется правовая база, расширяется сотрудничество государства в области семьи и демографии с НКО, реализующими программы, направленные на укрепление семьи, а также с религиозными организациями).

Однако для того, чтобы произошли качественные изменения, касающиеся возврата в сознание растущего человека желания и практической способности к стабильному семейному образу жизни, требуется участие всех сил общества, среди которых большая роль принадлежит *образовательной среде*. Образовательная среда является важнейшей частью внешней среды подрастающего поколения, так как, во-первых, она тесно сопряжена с базовыми потребностями обучающихся, а во-вторых, обуславливает их приобщение к социокультурным нормам и ценностям, обеспечивая, наряду с семьей, полноту вхождения каждого человека в многообразный макромир.

Образование как «становление образа», способ формирования картины мира призвано раскрыть *образ* в ребенке – сокровенную сущность, заложенную в нем изначально [9]. Границами, преломлениями этого образа являются идеальные представления об отношениях между мужчиной и женщиной, модели будущей семьи, затрагивающие по своей сути онтологию человеческого бытия. В этой связи формирование семейного сознания в условиях образовательной среды является перспективным направлением, позволяющим заложить образцы отношений полов, наполнить их глубинным ценностно-смысловым содержанием, что позволит в дальнейшем юношам и девушкам не только создать семью, но и сохранить ее даже в условиях нестабильности окружающего мира.

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ / Б. М. Бим-Бад, С. Н. Гавров. – М.: Интеллектуальная книга: Новый хронограф, 2010. – 327 с.
2. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: дис. ... д. п. н. – М.: НИИ теории и методов воспитания, 1991. – 401 с.
3. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. – Репринт изд.: СПб, 1871. – М.: Книга, 1991. – 574 с.
4. Захарченко М. В. Христианство: духовная традиция в истории и культуре: монография. – СПб: СПб-ГУПМ, 2001. – 356 с.
5. Иванов Е. О. Защита семьи и традиционных семейных ценностей как фактор национальной безопасности России // Семья и демографические исследования: научный интернет-журнал. – 12.05.2016. – Режим доступа: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/30211/>. – Загл. с экрана.
6. Лазаревич А. А. Глобальное коммуникативное общество. – Мн: Белорусская книга, 2008. – 350 с.
7. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

8. Слободчиков В. И. Введение в психологию субъективности: учебное пособие. – М.: ПСТГУ, 2013. – 360 с.
9. Соловцова И. А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
10. Тростников В. Н. Православная цивилизация исторические корни и отличительные черты. – М.: Изд. дом Никиты Михалкова «Сиб. циркульник», 2004. – 272 с.
11. Тойнби А. Дж. Постижение истории. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 640 с.
12. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. Избранные труды в 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 568 с.
14. Шестун Е. В. Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историко-географический аспект): дис. ... д. п. н. – Казань: Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2006. – 375 с.

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

С. А. Петрова

Самарский региональный центр для одаренных детей
(Россия, Самара)

В статье рассматривается проблема диагностики одаренности, актуализированная в связи с вниманием государства и общества к вопросу развития и обучения одаренных детей, с функционированием специальных образовательных учреждений для одаренных детей и созданием обогащенной образовательной среды. Автор предлагает разработанную им модель диагностики одаренности учащихся, адекватную условиям образовательного учреждения, в котором он работает.

Ключевые слова: способности, одаренность, одаренный ребенок, академическая одаренность, интеллект, развитие, креативность, мотивация достижения, теория трех колец Рензулли, анализ продуктов деятельности, экспертная оценка.

TOWARDS THE PROBLEM OF TALENT ASSESSMENT OF THE STUDENTS

S. A. Petrova

Samara Regional Center for Gifted Children
(Russia, Samara)

The problem of talent assessment which has been updated due to the attraction of the state and society towards the question of education development of the gifted children within the functioning of special educational institutions for gifted children and creation of special educational environment has been regarded in the article. The author of the article proposes the model of talent assessment of the students relevant to the conditions of the certain educational institution, which has been worked-out by himself.

Keywords: talent, a gifted child, academic talent, intellect, development, creativity, achievement motivation, the theory of three Renzulli rings, scientific assessment.

Проблема выявления и развития одаренных детей в настоящее время приобретает особую остроту и актуальность. Государство и общество все явственнее осознают, что одаренные дети, впоследствии взрослые люди, представляют не только национальное достояние нашей страны, но и своего рода стратегический ресурс. Создаются специальные образовательные учреждения, разрабатываются разнонаправленные программы развития.

Первый вопрос, который встает перед педагогами и психологами работниками: как объективно диагностировать одаренность. А прежде чем приступить к диагностике, необходимо иметь четкое представление о том, что такое одаренность и одаренность какого рода мы будем диагностировать.

Классики отечественной психологии Б. М. Теплов, К. К. Платонов, А. М. Матюшкин, Н. С. Лейтес, Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и многие др. выделяют понятие способностей как ключевое и рассматривают их как «свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления определённого рода деятельности» [5, с. 115]. Анатомо-физиологической основой способностей являются задатки. Б. М. Теплов склонен считать способности индивидуально-психологическими особенностями, тем самым подчеркивая их уникальность, своеобразие у разных индивидов. По уровню развития способностей им выделено четыре уровня: задатки, способности, талант и гениальность [8; 9]. Однако не следует отождествлять обозначенные уровни со стадиями развития способностей, которые, по логике, могут быть пройдены каждым. И. Акимов и В. Клименко отмечают, что различие между талантом и гениальностью не количественное, а качественное. Талантливый человек может не реализовывать свой талант, гений не творить не может: он заложник своей гениальности [1].

Традиционно способности разделяют на общие и специальные, предлагается следующая классификация их видов: умственные и специальные, учебные, математические, конструктивно-технические, музыкальные, литературные, физические способности. По критерию креативности выделяют репродуктивные, реконструктивные и творческие способности.

Понятие одаренности в настоящее время используется чаще, чем понятие способностей, и в научной, и в педагогической, и в публицистической литературе. Но в общей системе психологии способностей это понятие занимает особое место [6].

Во-первых, это явление комплексное – одарённость включает в себя совокупность различных способностей. И поскольку одаренность связана с выполнением определённой деятельности, то от человека требуется владение различными умениями и навыками. По определению Б. М. Теплова, одарённость – это «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [9, с. 136].

Согласно рабочей концепции одаренности концепции работы с одаренными детьми мы придерживаемся следующих определений:

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [7, с. 7].

По различным критериям можно дифференцировать актуальную и потенциальную одаренность, явную и скрытую, общую и специальную, раннюю и позднюю [7].

Классификация видов одаренности совпадает с классификацией видов способностей. Выделяют академическую, интеллектуальную, творческую (музыкальную, художественную, сценическую), социальную (лидерскую), организационную, в ремеслах, спортивную одаренность.

Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей» (СРЦОД) нацелен на работу с детьми, обладающими признаками интеллектуальной и академической видов одаренности. Академическая одаренность проявляется в высокой обучаемости, способности легко и продуктивно усваивать материал, интеллектуальная выражается в умении мыслить, сравнивать, выделять главное, делать самостоятельные выводы, прогнозировать. В основе названных типов одаренности лежит интеллект, как «глобальная, по определению Д. Векслера, способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» [4]. Ребенок с академической или интеллектуальной одаренностью может продемонстрировать чрезвычайные успехи в обучении. Однако, как показывает реальная жизнь, не всегда высокий интеллект определяет успешность деятельности и дает основание квалифицировать учащегося как одаренного. Для этого нужно большое желание (мотивацию) и творческую направленность.

Именно поэтому в своей работе с подростками с признаками одаренности за основу мы взяли теорию трех колец Дж. Рензулли – одну из наиболее известных концепций одаренности в американской и мировой психологии. Модель одаренности названного нами автора включает не только когнитивный (интеллектуальный) компонент. Д. Рензулли трактует одаренность как «взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, высокую увлеченность выполняемой задачей (мотивация) и высокий уровень креативности» [3].

Важно отметить, что ни одна из заявленных характеристик сама по себе недостаточна для «создания» одаренности. Напротив, «это взаимодействие между группами – необходимый элемент для творческого продуктивного достижения» [3].

Выявление одаренных детей – длительный и сложный процесс. Эффективная идентификация одаренности посредством только лишь психометрических тестов и какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Важно, чтобы психолого-педагогический мониторинг, используемый для выявления одаренных детей, отвечал ряду требований.

1. Комплексный характер «оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей».

2. Длительность «процесса идентификации – развернутого во времени наблюдения за поведением данного ребенка в разных видах деятельности».

3. «Анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах и т. д.».

4. «Преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения в реальной ситуации, анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки психологов, педагогов, родителей» [10, с. 53–55].

Именно поэтому диагностическая модель одаренности в СРЦОД имеет сложную многокомпонентную структуру и представляется нам в виде квадрата.





Каждый квадрат представляет собой компонент модели, в свою очередь имеющий несколько составляющих.

I. Собственно, диагностический компонент модели

Диагностический комплекс, составленный на основании теории трех колец Дж. Рензулли. Мы включили в него следующие методики для диагностики: методику «*Прогрессивные матрицы Равена (Raven Progressive Matrices)*» [10] – тест, предназначенный для измерения уровня интеллектуального развития. Согласно автору, это тест испытания способностей воспринимать определенные формы, охватывать их особенности, характер, взаимные отношения или ансамбль, совокупность отношений, а поэтому он требует по отдельным задачам метода логических рассуждений. Автор не считает, что таким образом можно производить измерения некоего абсолютного интеллекта, однако существующие результаты дают понять, что измеренные тестом мнения и навыки в определенной мере репрезентируют интеллект. При решении заданий задействованы три основных психических процесса: внимание, внимательность; восприятие, восприимчивость; мышление, понятливость.

При решении задач внимание сильно напряжено, поддерживается стремление (интерес) к решению. Оно требует концентрированного внимания в объеме и распределении. При снижении внимания всегда появляются ошибки. Важная роль отводится воле и эмоциям. Испытание прогрессивными матрицами Равена измеряет остроту и точность внимания, и ясность мышления. В данном случае речь идет об определении способности к систематизации в мышлении и планомерности или методичности как главных составляющих интеллекта. Вербализацию как мыслительный процесс в данной модели мы не рассматриваем [10].

Для диагностики креативности (творческой) мы взяли методику «*Диагностика личной креативности*» Е. Е. Туник [11]. Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску. Рассмотрим основные критериальные проявления исследуемых факторов.

Любознательность. Субъект с выраженной любознательностью чаще всего спрашивает всех и обо всем, ему нравится изучать устройство механических вещей, он постоянно ищет новые пути (способы) мышления, любит изучать новые вещи и идеи, ищет разные возможности решения задач, изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.

Воображение. Субъект с развитым воображением придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел; представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам; мечтает о различных местах и вещах; любит думать о явлениях, с которыми не сталкивался; видит то, что изображено на картинах и рисунках, необычно, не так, как другие; часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

Сложность. Субъект, ориентированный на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи; любит изучать что-то без посторонней помощи; проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагает слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; ему нравятся сложные задания.

Склонность к риску. Проявляется в том, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

И, наконец, для измерения учебной мотивации мы выбрали методику «*Диагностика учебной мотивации школьников*», разработанную Н. Ц. Бадмаевой [2] на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М. В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н. Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации).

Мотивы: долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, учебно-познавательные (содержание учения), учебно-познавательные, коммуникативные, творческой самореализации, достижения успеха [2].

II. Экспертная оценка педагогов, тьюторов, родителей

Метод экспертной оценки заключается в процедуре получения оценки проблемы на основе мнения специалистов (экспертов). Экспертами в нашей модели выступают тьюторы, курирующие учащихся, педагоги-предметники и родители. Им предлагается оценить учащегося по ряду параметров: мотивация, настойчивость, воля, поведение в процессе решения интеллектуальной задачи, отношение к успеху, реакция на успех/неуспех и т. п. Мы используем два типа оценивания.

Индивидуальный экспертный опрос. Опрос в форме интервью или в виде анализа экспертных оценок. Означает беседу психолога с экспертом, в ходе которой психолог ставит перед экспертом вопросы (параметры см. выше). Анализ экспертных оценок предполагает индивидуальное заполнение экспертом разработанного психологом формуляра (карты оценивания).

Метод средней точки. Формулируются два альтернативных варианта оценивания параметра, один из которых менее предпочтителен. После этого эксперту необходимо подобрать третий альтернативный вариант, оценка которого расположена между значений первой и второй альтернативы.

III. Оценка продуктов конкретной деятельности

Включает в себя анализ продуктов творчества: технических моделей, способов решения математических задач и пр. с привлечением экспертов – специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, физиков, инженеров, биологов и т. д.). При этом делается поправка на возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества.

IV. Оценка реальных достижений

Включает в себя анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п. Таким образом, оценка факторов одаренности происходит не ситуативно и лишь с позиции психометрических тестов, а напротив комплексно, разными специалистами и продолжительно во времени.

При комплексном подходе к решению проблемы мы тем не менее понимаем, что и такой подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть пропущен одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки в своей последующей деятельности (случай рассогласования диагноза и прогноза). Исходя из этого и во избежание психологического драматизма для самого ребенка, в практической работе вместо понятия «одаренный ребенок» мы используем термин «ребенок с признаками одаренности».

Важно помнить, что выявление указанных психологических особенностей и факторов может служить лишь основанием для предположения о наличии одаренности, а не для вывода о ее безусловном присутствии. Тем не менее даже наличие одного из этих признаков является веским поводом привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного случая.

Список литературы

1. Акимов А. О природе таланта / А. Акимов, В. Клименко. – Режим доступа: <http://thoughts.nathaly.ru/various-wisdom/игорь-акимов-виктор-клименко-о-прир/>. – Загл. с экрана.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ, 2004.
3. Монкс Ф. Одаренные дети / Ф. Монкс, И. Ипенбург. – М.: Когито-Центр, 2014.
4. Московкина А. Г. Клиника интеллектуальных нарушений / А. Г. Московкина, Т. М. Уманская. – М.: Прометей, 2013.
5. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.
6. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. зав. / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000.
7. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
9. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
10. Тест Равена. Шкала прогрессивных матриц. – Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/717-test-ravena-progressivnye-matritsy-raven-progressiv-matrices-metodiki-dlya-dagnostiki-intellekta-vzroslykh>. – Загл. с экрана.
11. Туник Е. Е. Диагностика личностной креативности // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 59–64.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И КУЛЬТУРА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

И. В. Полякова, А. В. Рубцова

Смоленский государственный университет
(Россия, Смоленск)

В статье рассмотрен вопрос о психологических особенностях влияния компетентности обучающихся в сфере информационных технологий на культуру диалогического общения ребенка с окружающими людьми. Анализируются диалогические «одухотворенные» отношения в общении с миром в условиях автоматизации и компьютеризации учебного процесса.

Ключевые слова: диалог, развитие, духовная жизнь, совесть, ответственность, общение, формирование личности.

COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND CULTURE OF DIALOGICAL COMMUNICATION AS MEANS OF CHILD DEVELOPMENT

I. V. Polyakova, A. V. Rubtsova

Smolensk State University
(Russia, Smolensk)

The article considers the psychological features of the influence of the competence of students in the field of information technology on the culture of dialogue between the child and the surrounding people. Dialogic “spiritual” relationship in communication with the world is analyzed in the context of automation and computerization of the educational process.

Keywords: dialogue, development, spiritual life, conscience, responsibility, communication, personality formation.

Современные представления о диалогическом принципе формирования и функционирования психики в психологической науке связаны с работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна о диалогическом характере сознания, а также с работами М. М. Бахтина и М. Бубера, которые трансформировали понимание и значения «другого» в общении. «Один человек, остающийся только с самим собою, не может свести концы с концами даже в самых глубинных и интимных сферах своей духовной жизни, не может обойтись без другого сознания. Человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом» [1, с. 183], «...Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – *minimum* жизни, *minimum* бытия» [1, с. 74]. Т. А. Флоренская, заложившая основы современной отечественной гуманистической психологии, вслед за М. М. Бахтиным отмечала: «Есть у нас особый *орган* психологического познания – не объективные научные данные, не данные тестов и экспериментов; этим *способом* познания неповторимой индивидуальности является любовь или научный эквивалент этого слова – доминанта на другом, доминанта на собеседнике» [11, с. 12].

На настоящем этапе развития образования значение диалога в педагогическом общении приобретает новое содержание, которое связано в том числе с внедрением информационных технологий и Интернета как в подготовку специалистов и обучающихся, так и в сам учебно-воспитательный процесс. Целью данной работы является теоретическое изучение психологических особенностей влияния компетентности обучающихся в сфере информационных технологий на культуру диалогического общения с окружающими людьми.

По мнению О. А. Бочкаревой (2008), они оказывают влияние на особенности развития психики и формирование личности, основным «...является нацеленность на диалогическое общение и взаимодействие личности с социумом, окружающими людьми, собственным «я» в мобильном освоении социальных перемен» [2, с. 3]. Мобильное, то есть своевременное освоение социальных перемен связано с особыми способами и приемами существования и адаптации к культурно-историческим изменениям в обществе. Осмысление, осознание и усвоение социокультурных реалий требует в том числе актуализации психических ресурсов и времени. Особая роль в этом процессе принадлежит восприятию, а точнее – категоризации как одной из его особенностей. Обобщение и компрессия образов критических и/или специфических внешних ситуаций в эталон восприятия, приобретающий впоследствии роль установки, определяет выбор стратегий поведения, деятельности и взаимоотношений человека с социальным окружением. Взаимоотношения с окружающими людьми осуществляются в условиях духовно ориентированного диалога, в терминах Т. А. Флоренской (2004), когда человек, ориентируется на лучшее в другом и в себе и, таким образом, неповторимость индивидуальности сохраняется не только в общении, но и сама жизнь человека обретает творческий характер [10; 12]. Лучшее, по Т. А. Флоренской (2001), – это голос совести [11]. Получается, что творчество как бы исходит из совести, жизнь как новый оригинальный и неповторимый процесс – это онтогенетическое становление и развитие совести и любви, которое «случается» в условиях соответствующих взаимоотношений с миром, в диалоге с ним.

На основании анализа теоретических подходов к определению и пониманию диалога в психологических исследованиях общения и психологической практике Т. А. Топольская (2011) выделяет шесть основных способов понимания этой категории: «...диалог как форма речевого взаимодействия; диалог как совместный мыслительный процесс; диалог как совместная деятельность собеседников по преодолению противоречий между

ними; диалог как общение на уровне действительных мотивов деятельности; диалог как общение, основанное на личностном характере отношений; диалог как экзистенциальное событие» [9, с. 69]. Таким образом, автор подчеркивает феноменальный потенциал диалога, который используется различными авторами «...и в разных значениях, с различными целями: как в предельно узком значении (например, как определенный момент общения), так и в широком (вся жизнь человека есть диалог), как объяснительный принцип и как феномен» [9, с. 71].

Вопрос о том, как сохранить не просто партнерские, а диалогические «одухотворенные» отношения в общении с миром в условиях автоматизации и компьютеризации учебного процесса, является своевременным и важным. Автоматизация учебного процесса представляет собой средство, с помощью которого представляется возможность прежде всего ускорить процесс подготовки учителем собственной методической компетентности, подготовки к различным формам проведения учебного занятия. Она позволяет, сокращая трудозатраты, достигнуть эффективных результатов. Компьютеризация школьного образования относится к числу крупномасштабных инноваций, пришедших в российскую школу в последние десятилетия. Г. Ю. Ксензовой (2002) выделены основные направления внедрения компьютерной техники в образование: как средства обучения, повышающего его педагогическое мастерство, качество и результативность; инструмента обучения, познания себя и действительности; объекта изучения; средства творческого развития обучаемого; средства автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики; организации коммуникаций на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы; средства организации интеллектуального досуга; для совершенствования управления учебным заведением и учебным процессом [4]. Таким образом, внедрение компьютерной техники в обучение становится универсальным средством «обработки» опыта, объединяющим всех участников учебно-воспитательного процесса.

Следует подчеркнуть, что основная задача современного учебного процесса заключается не в том, чтобы обеспечить учащегося большим объемом знаний, но научить его самостоятельно находить и применять такие знания, которые приобщат его к кросс-культурным ценностям, помогут ему овладеть ими как системой нравственно-культурных ориентиров, опыта цивилизации [8, с. 67]. Использование в учебном процессе новых информационных технологий [6] организовано в условиях паритетного диалога учителя и обучающимися. Паритетный диалог как метод обучения способствует личностному и психическому развитию обучающихся, поскольку как бы поднимает ученика до уровня учителя.

Такая среда формирует склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность мышления. Эти характеристики соответствуют познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью и решением проблем. П. Я. Гальперин (1980) отмечал, что фиксированный способ применения, который выступает перед человеком как новая объективная действительность инструмента наряду с его естественными свойствами, представляет общественный способ его применения [3, с. 196].

По итогам прохождения в 2015 году учебной практики в одном из учебных заведений Смоленска в 8-м классе, нами были выявлены проблемы, связанные с осуществлением автоматизации и компьютеризации педагогической деятельности. Например, поиск доступного подробного плана-конспекта по урокам или сохранение найденных теоретических вопросов в иных источниках. Вместе с тем существует большое количество программ, позволяющих оптимизировать методы организации заданий и сбора данных. Одной из таких программ, например, является Microsoft Office Access 2013 [13]. Мы предположили, что эти проблемы связаны в том числе с проблемой построения взаимоотношений педагогов с учащимися. Идея разработанного студенткой 5-го курса физико-математического факультета Смоленского государственного университета А. В. Рубцовой проекта заключается в том, чтобы предоставить пользователю, в первую очередь учителю-предметнику, возможность интерактивного доступа к разработкам курса «Математика. 8-й класс» на основе учебников «Геометрия, 7–9-й класс» Атанасян Л. С., часть 1, 2 «Алгебра, 8-й класс» Мордкович А. Г., «Алгебра, 8-й класс» Макарычев Ю. Н. Помимо собранной базы данных (с календарным планированием, конспектами уроков, текстами проверочных, контрольных работ, что существенно сокращает время учителя на подготовку к учебному занятию), был разработан «контролирующий тест» в среде Microsoft Visual Studio 2015 по теме «Решение текстовых задач с помощью квадратных уравнений».

Тест включает в себя задания с выбором правильного ответа, по итогам его выполнения программа демонстрирует количество неправильных ответов, выводит общий балл по пятибалльной шкале. Работа состоит из 10 вопросов. Перед испытуемыми были поставлены задачи: выполнить задания по порядку; выполнить пояснения в специальных тетрадах, которые по окончании сдаются учителю для контроля; наконец, по завершении работы ученик с помощью клавиши Print Screen вставляет свой результат в соответствующий документ Office Word. Интерактивным средством Google-форм учитель при проверке письменных работ учеников может оценить эффективность работы учащихся: во-первых, по собственным критериям, предварительно заполненной формы, по каждому пункту теста, с помощью мобильного гаджета или компьютера с доступом в Интернет, заполнить форму на каждого ученика, во-вторых, по каждому заданию и по успехам получить диаграмму – наглядное представление усвоения знаний группой учащихся. Результат можно использовать для иллюстрации работы по итогам изучения темы «Квадратные уравнения» на классном часе, родительском собрании и т. д. Эстетичность, структурированность, диалогический и предсказуемо этикетный характер такого взаимодействия обучающихся с предметником был для нас очевиден.

Несомненно, такая работа при систематическом применении способна упрочить интерес и понимание предмета, а также повысить самооценку обучающихся. Поскольку оценка работы учащихся объективирована, исключается субъективность оценки, иными словами, школьники воспринимают ее как справедливую. Диалог с учителем принимает конструктивный характер. Таким образом, внедрение и расширение применения информационных систем в проектировании учебного процесса открывают качественно новые возможности качествен-

ной пролонгации диалогических взаимоотношений педагога с обучающимися. Вместе с тем, как это общеизвестно, для математиков и программистов характерны профессиональные деформации, связанные с высокой концентрацией на деталях, чрезмерной погруженностью в себя, некой схематизацией социальных отношений, низким уровнем социального взаимодействия, обостренным восприятием причинно-следственных связей. Повидимому, это происходит в том числе из-за того, что содержание, форма и способ его реализации как бы сближаются. Различение информационных технологий как средств решения задач, в процессе которых диалогичность отношений остается содержанием, решает проблему развития личности. Образец таких отношений демонстрируется и поддерживается тональностью взаимоотношений, задаваемых учителем.

В процессе прохождения учебных практик студенты как бы прикреплены к одному наставнику, например практическому психологу в средней общеобразовательной школе или учителю математики. В связи с тем, в школе обычно имеется один психолог, а студента опекает один математик, назначенный в качестве его куратора, обучающиеся лишены возможности наблюдать разные стратегии и тактики организации и отношения к работе, что также ограничивает возможности категоризации и структурирования профессиональных позиций и отношения к выполнению профессиональных обязанностей. Такой подход ограничивает возможности студента в категоризации интерактивных способов вхождения в профессиональную культуру, ограничивает диалог с профессиональной средой.

Ротация наставников (например, по видам деятельности, теоретических направлений, контингента клиентов) и баз практик в рамках прохождения каждой учебной практики будет способствовать развитию активной профессиональной позиции и расширению зоны ответственности. Понятно, что при современном подходе к подготовке специалистов такая задача пока не ставится. Практикант «катастрофически» зависит от наставника и выполняет то, что ему «советует» руководитель, причем параметры оценки работы практически не озвучиваются. Возможность экспериментирования и творческих партнерских отношений с коллегами зачастую не предполагается. Таким образом, как бы декларируется принцип: хороший практикант – пассивный исполнитель. Усвоение подобных паттернов общения не способствует диалогической культуре взаимоотношений, формируя реактивную, ситуативно задаваемую позицию будущего педагога. Совесть как ключевой критерий оценки деятельности подменяется условиями ситуации. Вместе с тем известен мировой опыт (например, Стокгольмская школа бизнеса), когда обучающиеся в ходе учебных практик реализовывают собственные проекты и получают реальные, а не «учебные» квазирезультаты [7, с. 15], поскольку речь идет о взаимодействии через тему как взаимодействия смысловых позиций участников [5].

Вопрос о том, как переложить ответственность за учебную практику с руководителя и наставника на самого практиканта с тем, чтобы он прежде всего «активизировал собственную совесть», получил представление о профессионально надлежащем творческом качестве выполняемых работ в единицу времени как к норме деятельности, может быть решен и с помощью банка запросов от руководителей и собственников предприятий и организаций. Они дают внешний отзыв о качестве и количестве выполненных работ. Оценка работы может быть дополнена внешней экспертной оценкой. Речь идет о включении в работу специалистов по профилю из других организаций. В любом случае исключение возможности оценки учебной практики студента преподавателем создаст необходимый, в некотором смысле стрессовый, момент невозможности делегирования ответственности за свою работу кому бы то ни было, кроме себя. Иными словами, совесть как ответственность перед окружающими за результаты собственной профессиональной и экзистенциальной активности – системообразующий принцип организации профессиональной деятельности педагога.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Бочкарева О. А. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 42 с.
3. Гальперин П. Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильяслова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980 – С. 195–203.
4. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
5. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. – Мн.: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
6. Окулова Л. П. Автоматизация и компьютеризация процесса обучения как способ повышения эффективности обучения // Культура и образование. – 2014. – № 2.
7. Полякова И. В. Зона личной ответственности специалиста, работающего в сфере оказания помощи ребенку с психическими нарушениями: комплексный подход // Нарушения психического развития у детей – междисциплинарная проблема. Детско-родительское взаимодействие в условиях психического дизонтогенеза: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е. В. Семаковой, И. Ю. Машковой. – Смоленск, 2015. – С. 46–54.
8. Полякова И. В. Психологические особенности восприятия социального прогресса // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 8 / под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, В. В. Зотова, И. В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 64–68.
9. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 69–90.

10. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии (методология, теория, опыт): автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: ПИ РАО, 1993.
11. Флоренская Т. А. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия // Духовно-нравственное воспитание. – 2001. – № 3.
12. Флоренская Т. А. Мир дома твоего: человек в решении жизненных проблем. – М.: Русский Хронограф, 2004. – 480 с.
13. The Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services: 2010–2015 Forecast and Analysis. – Mode of access: http://www.ambientinsight.com/resources/documents/ambientinsight_2009_2014_wwelearningmarket_executiveoverview.pdf – Title from the screen.

ЭКОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. А. Соловьева

Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина
(Россия, Елец)

В представленной работе рассматриваются основные моменты социально-экологического воспитания детей, анализируется процесс возникновения данного типа воспитания. Специалисты различных направлений считают, что в процессе воспитательной деятельности происходит взаимосвязь, взаимовлияние социальных и экологических аспектов воспитания личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, социальная среда, система – человек, природа, общество.

ECOLOGICAL AND SOCIAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF EDUCATIONAL PROCESS DEVELOPMENT

E. A. Solovyova

Yelets State University named after I. A. Bunin
(Russia, Yelets)

In the presented work the main points of social and ecological education of children are considered, the process of the origin of this type of upbringing is analyzed. Specialists of different directions believe that in the process of educational activity there is a correlation, mutual influence of social and ecological aspects of personality education.

Keywords: ecological education, social environment, system – person, nature, society.

С момента зарождения человеческого общества люди непосредственно соприкасались с природой, они просто жили в данной среде. Их уклад жизни, традиции формировались и закладывались в зависимости от природной среды. Люди в первобытном обществе жили по законам природы, они были вынуждены адаптироваться и выживать в той среде, которая была в тот период их существования [6]. Человек интуитивно прекрасно понимал, где ему лучше жить, где расположиться в безопасности в ночное время, как лучше охотиться, как уберечь свое потомство от диких зверей. Люди объединялись, жили общинами и не убивали животных больше, чем они могли съесть.

С развитием человеческого общества, со сменой различных укладов, формаций жизни усложнялись отношения между людьми, менялось отношение к окружающему миру. Отношение к природе, к окружающей среде обитания человеческого общества все время меняется, и не всегда в лучшую для природы сторону.

В этой связи встает вопрос, как же дальше развиваться роду человеческому? Считать себя царем природы, которая существует для обслуживания, или человек должен осознавать и понимать свое место в природе, свою неразрывную связь с ней, понимать, что его духовный мир развивается вместе с бережным отношением к природной среде.

Экологическое воспитание базируется на тех основах и принципах, которые закладываются еще в раннем детстве, затем идет период формирования в дошкольных учреждениях, в школе, вузе [1]. И от того, какие знания и навыки ребенок получает об окружающем мире, природе от своего учителя, наставника, зависит его дальнейшее отношение к окружающему миру [3].

Экология как наука постоянно расширяет сферы своего влияния, внедряется в другие науки, трансформируется и дополняет, обогащает своим опытом и знаниями более сложные науки [4].

В данный момент развития человеческого общества, его технический уровень ставит под угрозу существования человека как вида, его генофонд, психоэмоциональное и физическое здоровье [2; 5]. С уничтожением природных экосистем человечеству угрожает процесс вымирания, гибели.

Одним из условий выживания человеческого общества является осознание его неразрывной связи с природной средой. Понимание того, что мы с природой – единое целое, должно быть в сознании каждого человека независимо от социальной среды. А особенно в умах тех людей, от которых зависят судьбы миллионов.

Поэтому в жизнедеятельности человека важное место должно занять эколого-социальное воспитание. Напомним, что воспитание – это целенаправленный и организованный процесс, приводящий к развитию личностных качеств и личности в целом [6, с. 238]. Воспитание относится к социальным факторам развития лично-

сти. Достижения современной науки свидетельствуют о том, что только в социальной среде происходит действительная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность.

По данным В. И. Макасовой воспитание рассматривается в более широком смысле слова, с социально-экологическим уклоном – это стихийное влияние на человека (воспитанника) природы и социальной среды, это передача экологической культуры от одного поколения другому, от одного социального слоя к другому. Эффективность воспитания как глобального и синкретического процесса зависит от культурно-экономического состояния социального пространства, от осознанности и меры принятия позиции «воспитанника» природы и общества.

При экологическом типе воспитания у подрастающего поколения формируются определенные взгляды, убеждения и нормы поведения, которые характеризуются эмоционально-нравственным, бережным и ответственным отношением к природе [7–9].

Если преподаватели выбирают экологический тип воспитания, то они прямо или косвенно в процессе работы воздействуют на сознание подрастающего поколения, и в результате вырабатываются социально-психологические установки, активная гражданская позиция по отношению к природе.

В процессе экологического воспитания на формирование личности ребенка оказывает влияние социальное окружение, социальная среда, и сам ребенок тоже воздействует на социальную среду.

Таким образом, социально-экологическое воспитание раскрывает многие аспекты взаимодействия человека и общества со средой обитания. Данный процесс воспитания способствует общему развитию ребенка, раскрывает его как личность, которая не отличается потребительским отношением к природе.

Список литературы

1. Андреева Н. Д. Теория и методика обучения экологии / Н. Д. Андреева, В. П. Соломин, Т. В. Васильева. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
2. Даначева М. Н. Особенности психоэмоциональной сферы и адаптации учащихся средних классов, проживающих в разных условиях столицы / М. Н. Даначева, С. А. Шастун, В. В. Глебов // Агаджанянские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 42–43.
3. Даначева М. Н. Оценка умственной работоспособности учащихся средних классов, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса / М. Н. Даначева, В. В. Глебов // Окружающая среда и здоровье. Гигиена и экология урбанизированных территорий: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием молодых ученых и специалистов, посвящённой 85-летию ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А. Н. Сысина» Минздрава России / под ред. Ю. А. Рахманина. – М., 2016. – С. 177–182.
4. Даначева М. Н. Эколого-психофизиологические подходы в оптимизации процесса адаптации учащихся средних классов / М. Н. Даначева, В. В. Глебов // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2016. – С. 167–169.
5. Мартынов А. В. Функциональная оценка младших школьников при воздействии тренинговых занятий по каратэ / А. В. Мартынов, С. В. Горюнова, В. В. Глебов // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2016. – С. 386–388.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2003. – 200 с.
7. Сидельникова Н. Ю. Оценка влияния антропогенных факторов окружающей среды на психоэмоциональную сферу младших школьников города Москвы / Н. Ю. Сидельникова, В. В. Глебов, М. А. Рязанцева // Окружающая среда и здоровье. Гигиена и экология урбанизированных территорий: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием молодых ученых и специалистов, посвящённой 85-летию ФГБУ «НИИ ЭЧ и ГОС им. А. Н. Сысина» Минздрава России / под ред. Ю. А. Рахманина. – М., 2016. – С. 439–444.
8. Социальная педагогика: курс лекций : учебное пособие / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
9. Экология человека: словарь-справочник / авт.-сост. Н. А. Агаджанян, И. Б. Ушаков, В. И. Торшин [и др.]; под общ. ред. Н. А. Агаджаняна. – М.: ММП Экоцентр, КРУК, 1997. – 208 с.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. Д. Троева-Лугинова

Северо-восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова
(Республики Саха (Якутия), Якутск)

В статье раскрывается опыт гендерной социализации участников образовательных отношений «мальчик – отец – педагог-мужчина» в рамках авторских проектов, реализуемых в Республике Саха (Якутия). Результат работы свидетельствует о ее важности, актуальности и своевременности.

Ключевые слова: гендерная социализация, кластерное взаимодействие.

GENDER APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION

L. D. Troyeva-Luginova

North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk)

The article deals with the experience of gender socialization of participants in educational relations “boy – father – educator-man” within the framework of the projects implemented in the Republic of Sakha (Yakutia). The result of the work confirms its importance, relevance and timeliness.

Keywords: gender socialization, cluster interaction.

Проблема гендерной социализации, включающая в себя вопросы формирования психического пола ребенка, половых различий и полоролевой дифференциации – одна из важнейших и актуальных проблем педагогики и психологии. Без ее решения невозможно разрабатывать методы для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им и для успешного выполнения в будущем своих функций в семье и самореализации в профессиональной деятельности.

Особенно возрос интерес к проблеме гендерной социализации, и обострилась полемика между представителями различных направлений в последние годы.

Гендерная социализация включает в себя три аспекта: когнитивный – ребенок рано начинает относить себя к определенному полу, приобретает представления о содержании типичного ролевого поведения (Д. Н. Исаяев, В. Е. Каган, И. С. Кон, Т. А. Репина); эмоциональный – полоролевые предпочтения, интересы, ценностные ориентации, реакции на оценку, проявление эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и феминности (Д. В. Колесов, А. Е. Ольшанникова, Н. Б. Сельверова, Т. П. Хризман); поведенческий – усвоение типичной для пола модели поведения (И. С. Кон, Д. В. Колесов, Н. В. Плисенко, Т. А. Репина) [1].

Анализ массовой практики показывает, что в настоящее время в системе дошкольного образования возникают серьезные проблемы по вопросам гендерного воспитания. В первую очередь это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении дошкольных образовательных учреждений России недостаточно учитываются гендерные особенности. В результате этого содержание воспитания и образования ориентировано на возрастные и психологические особенности детей, а не на мальчиков и девочек того или иного возраста, которые, по мнению ученых, различаются:

- в физическом развитии и социальном поведении;
- в интеллектуальных и визуально-пространственных способностях и уровне достижений;
- в проявлении агрессии и многом другом [4].

Ни для кого не секрет, что система образования бесполо: бытовая «совместность» мальчиков и девочек в наших детских садах, режим дня не учитывает разные нормы подвижности у мальчиков и девочек. Питание унифицировано и по времени приема пищи, и по ее ассортименту. Содержательно и по стилю система воспитания феминизирована, как педагогическими кадрами, так и имеет место семейная феминизация (50 % детей живут в семьях, где нет отцов), что особенно неприемлемо для мальчиков [4].

Процесс гендерной социализации осуществляется под действием ряда факторов. Среди них выделяют следующие: семья с ее характером исполнения ролей матери и отца в воспитании, детские игрушки, учреждения образования, литература, средства массовой информации, язык, работа, клубы по интересам, церковь и др. [3].

Постоянно изменяющиеся условия жизни общества, модернизация системы образования влекут за собой необходимость рассмотрения классического воспитания с целью поиска новых подходов к воспитанию подрастающего поколения, созданию условий для социализации детей в качестве представителей определенного пола. Преобразования, происходящие в современном российском обществе, наталкивают на необходимость создания психолого-педагогических условий для полноценного развития девочек и мальчиков дошкольного возраста в соответствии с их индивидуальными гендерными особенностями, воспитания культуры взаимоотношений полов [2].

По мнению Н. Н. Куинджи, «никакие новые педагогические технологии не способны формировать личность ребенка средствами «бесполой» педагогики, поскольку нормальная личность формируется на базе конкретной половой принадлежности» [5].

В последнее десятилетие вновь актуальной в педагогической науке становится проблема гендерной социализации подрастающего поколения. В русле данной проблемы рассматривается вопрос формирования полоролевого поведения у детей дошкольного возраста. Дошкольное образование, неразрывно связанное с культурой общества, нуждается в переосмыслении позиций в вопросах гендерного воспитания детей.

Сущность этнической социализации заключается в приобщении индивидов, членов этноса к этническому опыту, к культуре своего народа, тем самым происходит инкультурация (вхождение человека в культуру своего народа). В процессе этнической социализации происходит освоение народных традиций, закладываются основы этнокультурного миропонимания и поведения. В результате этого формируются когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур.

Современное дошкольное образование представляет открытое образовательное пространство. Совершенствуются стандарты дошкольного образования, меняются программы, появляются инновационные формы и технологии работы с детьми. Для того чтобы решать поставленные перед дошкольной организацией задачи, детский сад должен быть открытой социально-педагогической системой.

В данной статье постарается раскрыть реализуемые авторские проекты в системе дошкольного образования Республики Саха (Якутия).

Проекты кластерного взаимодействия детских садов

1. «Уолан о5о»

Цель: гендерная социализация мальчиков на основе этнокультурных традиций.

2. «Отцовским примером...» по работе с отцами

Цель: приобщение отцов к гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Проект «Форум педагогов-мужчин, работающих в ДОО»

Цель: создание условий для профессиональной самореализации, личностного роста педагогов-мужчин.

Через данный форум педагоги-мужчины проходят этапы профессионального становления, самоутверждения и саморазвития.

Кластерное взаимодействие по проектам «Уолан о5о», «Отцовским примером...» реализуется 3-й год. Кластер объединяет 16 детских садов из 9 районов и города Якутска.

В начале совместной деятельности было организовано исследование условий дошкольных образовательных организаций: развивающей предметно-пространственной среды для гендерной социализации детей, отношения родителей к дифференцированному подходу гендерной социализации детей, готовности педагогов.

В итоге выявлено, что игровая среда не учитывает гендерных особенностей детей. Недостаточно сюжетно-ролевых и других видов игр, развивающих мужские качества у мальчиков и способствующих их социализации. Двигательный режим не удовлетворяет физические потребности мальчиков, познавательный интерес мальчиков не учитывается в создании развивающей пространственной образовательной среды. Отметим и то, что забываются традиции народа формирования из мальчиков будущих глав рода, хозяев своей земли.

В этнокультурных традициях дети приобретают убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые им для нормальной жизни в обществе. В них выражаются культура, быт, представления о нормах поведения в конкретных взаимоотношениях, в которых протекает жизнь ребенка, и создается ситуация, обращенная к разуму и сердцу ребенка, создается «модель поведения» и через образ героя учит, с кого брать пример.

Работа требует подготовленности педагогов, и решением вышеуказанных проблем стало проведение проблемных курсов повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций «Технологии внедрения ФГОС ОО» на 72 ч., содержание которых включает следующие модули: «Понятие и проблемы гендерной социализации дошкольников», «Особенности гендерной социализации дошкольников», «Место этнопедагогике в гендерной социализации дошкольников», «Условия реализации гендерной социализации в ДОО», «Технологии дошкольного образования по гендерной социализации», «Взаимодействие ДОО с социальными институтами по гендерной социализации дошкольников и вопросы преемственности».

Помимо этого проведены методические семинары, проектные семинары по гендерной социализации мальчиков. В кластерных ДОО созданы ВТК.

Проведен круглый стол совместно со специалистами дошкольного отдела Управления образования, детских садов и родителей Нюрбинского района по выявлению проблемы, определению ситуации и поиску решения проблемы гендерной социализации. Через анкету и высказывание определилось отношение родителей к дифференцированному подходу гендерной социализации детей.

Круглый стол решил создать 2 модели гендерной социализации мальчиков: первая модель – группа, где работают воспитатели-мужчина и женщина, вторая модель – группа для мальчиков.

Каждая модель начала работать по парциальной программе социализации мальчиков, уделено внимание материально-технической базе и развивающей предметно-пространственной среде ДОО.

Стали проводиться мероприятия по поиску, выявлению и сопровождению способностей, талантов мальчиков.

Итогом этого стало получение Гранта начальника Управления образования на самом крупном форуме педагогической общественности – республиканской педагогической ярмарке «Сельская школа & образовательная марка – 2018» на проект Нюрбинского улуса «Уол о5ону иитии».

Второй проект «Отцовским примером...» по работе с отцами объединяет педагогов и отцов воспитанников ДОО.

Сегодня для полноценного развития ребенка необходимо непосредственное участие отца в его воспитании. Не все мужчины понимают, насколько это важно. А ведь ответственному отцовству нужно учиться!

Что является причиной снижения значимости роли отца, так это смена приоритетов. Мужчины склонны находить себя скорее в работе, чем в семье. При этом они считают, что карьера, зарплата и должность определяют степень их значимости в семье.

Однако в вопросах воспитания отцу принадлежит очень значимая роль: папа может дать то, чего не может мама, – у родителей разные, дополняющие друг друга функции. Мама даёт своему чаду нежность и ласку, отец – защиту и уверенность.

В поддержку государственной политики, в целях повышения ответственности отца перед семьей и обществом, признавая первостепенную роль отца в жизнеобеспечении семьи и в гражданском становлении подрастающего поколения, был разработан данный проект.

Задачами стали:

1. Создать условия взаимодействия ДОО с отцами воспитанников посредством организации союза отцов через объединения по интересам.
2. Выявить оптимальные формы и методы работы с отцами в дошкольных учреждениях, необходимые для повышения активности родителей как участников воспитательного процесса.
3. Повысить психолого-педагогическую и правовую культуру отцов для формирования сознательного отношения к воспитанию детей.
4. Обеспечить гармоничные детско-родительские отношения (отношения между ребенком и отцом).

В начале проектной деятельности изучена социокультурная ситуация микрорайонов. Чтобы привлечь отцов к образовательному процессу ДОО изучили их интерес. Выявили интерес отцов по следующим направлениям: спорт (туризм), музыка, охота/рыбалка, техника, наука, образование, искусство, прикладное искусство, строительство. В итоге решили объединить отцов по интересам и создали клубы по интересам.

В рамках проекта был проведен отцовско-педагогический десант «Образ, авторитет и место отца в воспитании ребенка: современный взгляд» в с. Магарасс Горного улуса. Участниками были отцы кластерного объединения и педагоги-мужчины, работающие в детских садах республики, и мужчины – жители села.

В программе были проведены методический семинар, педагогические мастерские и мастер-классы силами педагогов-мужчин. Была организована стендовая презентация из опыта работы детских садов о взаимодействии с отцами по вопросам воспитания детей, выставка игрушек, поделок отцов.

Участники десанта приняли участие в трудовой части «Мужские руки детскому саду», в спортивной части состязались с местными жителями – отцами, в культурной части показали концерт, внесенная сумма была оставлена в фонд развития детского сада с. Магарасс.

В мае 2017 г. кластером была проведена неделя, посвященная ко Дню семьи. Неделя включала ежедневные мероприятия, итоговой стала республиканская научно-практическая конференция «Взаимодействие ДОО и семьи: традиции и инновации».

К участию на конференции были приглашены: педагоги, родители ДОО.

Цель конференции: повышение педагогической культуры родителей, создание условий для профессиональной самореализации педагогов, стимулирование педагогических и родительских инициатив по проблеме воспитания детей в семье и ДОО.

Конференция включила следующие направления:

- этнопедагогические аспекты семейного воспитания;
- гендерный подход в воспитании детей;
- современные проблемы семей с детьми, работы с родителями;
- инновации в организации и содержании взаимодействия ДОО и семьи.

Работа конференции прошла на высоком уровне: приняли участие Гавриил Иннокентьевич Адамов, доцент кафедры ИРО и ПК РС (Я), Лена Иннокентьевна Максимова, заместитель заведующего по НИР, доцент ПИ СВФУ, Валентина Михайловна Егорова, доцент кафедры начального и инклюзивного образования ИРО и ПК РС (Я), Албан Стрекаловский, исп. директор общественного объединения «Лига отцов Республики Саха (Якутия)», Айтал Никаноров, лауреат республиканских конкурсов «Воспитатель года – 2016!», «Я – педагог!», инструктор по физической культуре д/с «Туллукчаана» с. МаБарас Горного улуса.

Валентина Михайловна Егорова выступила с Концепцией ранней помощи детям от 1 года до 3 лет – раннее начало комплексной помощи содействует успешной социализации и включения ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

Заслуживает внимания выступление Лены Иннокентьевны Максимовой об опыте работы Чурапчинского улуса о преемственности разных поколений в воспитании маленького ребенка.

Албан Стрекаловский познакомил с основными идеями и направлениями работы общественного объединения «Лига отцов Республики Саха (Якутия)», вручил детскому саду методический материал по созданию Совета отцов в дошкольном учреждении.

Также приняли участие родители, коллеги – педагоги городских, районных дошкольных образовательных учреждений, особенно интересно прошла работа секции с участием родителей-отцов «Особенности работы с отцами» под руководством Г. И. Адамова.

Выступление Айтала Никанорова посвящено практической значимости роли отца в воспитании детей, в доступной и содержательной форме поделился своими методами воспитания девочек в семье.

По итогам кластерного взаимодействия проект «Союз отцов» был отмечен дипломом МОиН РС (Я) республиканской педагогической ярмарки «Сельская школа & образовательная марка – 2017».

Второй год кластер организует «площадку отцов» во время работы республиканской педагогической ярмарки «Сельская школа & образовательная марка – 2018». На площадке проводятся конкурсы для отцов и отцовских команд, круглый стол, концерт силами отцов и национальный хоровод осуохай. Активность отцов с каждым годом увеличивается, если в 2017 году было сложно привлечь к участию и приняли участие всего 20 отцов, то в 2018 году – 50 отцов приняли участие в различных мероприятиях площадки «А5а туьулгэтэ!»! Радует то, что приняли участие руководители аппарата администрации, депутаты, Советы отцов улусов.

Следующий проект – форум педагогов-мужчин, работающих в ДОО Республики Саха (Якутия) «Роль педагога-мужчины в современной социокультурной среде». Данное мероприятие проводится с целью привлечения внимания широкой общественности к проблемам развития дошкольного образования в современных условиях, также формирования позитивного общественного мнения и внимания к профессии мужчины-воспитателя, педагога дошкольной образовательной организации.

Форум педагогов-мужчин, проводимый с 2012 год, прочно встал на ноги и приобрёл серьёзный авторитет в педагогическом сообществе республики. Это подтверждает тот факт, что победители конкурса профессионального самоутверждения «Я – педагог!», проводимого в рамках форума, не только успешно участвуют в республиканском ежегодном конкурсе «Воспитатель года», но и становятся лауреатами и победителями. Мы гордимся тем, что среди форумчан – победитель и номинант Всероссийского профессионального конкурса «Воспитатель года России» 2012 и 2015 гг.

В 2012 году количество педагогов-мужчин в детских садах было всего 28, а сегодня 106 мужчин работают в детских садах. Из них 5 заведующих детскими садами, 5 воспитателей, 2 учителя-логопеда, 2 педагога-

психолога, 1 старший воспитатель, есть музыкальные руководители, инструктора по физической культуре и педагоги дополнительного образования.

Средний возраст педагогов-мужчин составляет 35–40 лет, самому молодому педагогу 24 года, а самому взрослому 65 лет.

Особое внимание на форуме вызвал конкурс «Я – педагог!», на котором приняли участие более 50 педагогов-мужчин, которые показали самое лучшее из своего опыта работы в детском саду. Название конкурса – символ профессионального самоутверждения. Это сильная психологическая аффирмация для создания совершенного образа педагога.

У бывших конкурсантов форума есть интересная поговорка: «С окончанием конкурса все только начинается». Действительно, у педагога, прошедшего конкурс, должна сформироваться потребность в постоянном профессиональном совершенствовании, саморазвитии.

Так, победитель первого конкурса «Я – педагог!» I форума педагогов-мужчин Шепеткин Николай Семёнович, воспитатель МБДОУ с. Матта Мегино-Кангаласского улуса, становился лауреатом конкурса «Воспитатель года – 2012», а номинант конкурса Афонский Аркадий Дмитриевич, музыкальный руководитель МБДОУ с. Томтор Мегино-Кангаласского улуса, стал победителем не только республиканского конкурса «Воспитатель года – 2012», но и победителем Всероссийского конкурса «Воспитатель года России – 2012». Победитель второго конкурса «Я – педагог!» Дьячковский Николай Семёнович тоже стал лауреатом Республиканского конкурса «Воспитатель года – 2013». Победителем профессионального конкурса «Я – педагог!» III форума был музыкальный руководитель детского сада «Солнышко» из с. Бердигестях Горного улуса Александр Гаврильев, человек поистине уникальный и неповторимый, окончивший консерваторию, получивший на этом же конкурсе номинацию «педагог-маэстро». Номинант I форума Птицын Константин Романович, тренер по плаванию МБДОУ д/с № 26 «Кустук» г. Якутска, стал лауреатом конкурса «Воспитатель года – 2012», стал лучшим инструктором физкультуры ДОУ в республике и по Дальневосточному региону, в апреле 2015 года стал лауреатом Всероссийского конкурса «Мастер профессионального труда».

Кириллин Алек Алексеевич, педагог дополнительного образования с. Уолба Таттинского района, стал победителем конкурсов «Я – педагог! – 2015», «Воспитатель года Республики Саха (Якутия) – 2015», удостоился двух номинаций во Всероссийском профессиональном конкурсе «Воспитатель года России – 2015».

Далее победителями профессионального конкурса «Я – педагог!» стали Васильев Юрий Арианович, инструктор по физической культуре МБДОУ д/с «Чебурашка» с. Сунтары Сунтарского улуса (2016 г.), Иванов Герман Иванович, педагог дополнительного образования МБДОУ д/с «Чебурашка» с. Сунтары Сунтарского улуса (2017 г.), в последующем они становились лауреатами Республиканского профессионального конкурса «Воспитатель года – 2016, 2017», Новгородов Валерий Гаврильевич, руководитель по физическому воспитанию МБДОУ «Детский сад № 1 «Сарыал» с. Крест-Кытыл, Намский улус (2018).

У форума есть гимн, автором которого является номинант конкурса «Я – педагог! – 2013», музыкальный руководитель детского сада «Кустук» Горного улуса Алексей Вензель.

Нынешний форум собрал также рекордное количество педагогов-мужчин – 30 человек, что ещё раз подтверждает возросший престиж мероприятия. Форум продолжает существовать, развиваться и функционировать в стенах ИРОиПК РС (Я).

Опыт работы форума представлен автором-организатором и инициатором в различных республиканских образовательных площадках и распространен в Улан-Удэ, Казани на педагогических стажировках.

Цель – создание условий для профессиональной самореализации, личностного роста педагогов-мужчин.

Задачи:

– повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях модернизации дошкольного образования;

– поднятие престижа педагогической профессии среди мужчин;

– стимулирования творческой активности;

– распространение педагогического опыта педагогов-мужчин;

– повышение педагогической культуры.

В рамках форума проводятся различные, ставшие традиционными мероприятия:

– проблемные курсы повышения квалификации «Условия реализации ФГОС дошкольного образования»;

– методический десант (методическая помощь педагогам МБДОУ детских садов «Мичээрэ» с. Томтор Мегино-Кангаласского улуса, с. Орто-Сурт Горного улуса, «Кустук» с. Аппаны Намского улуса, с. Чакыр Чурапчинского улуса): семинар силами педагогов-мужчин, консультация, показ открытого педагогического мероприятия, мастер-класс, творческая презентация лучших педагогов-мужчин);

– культурный, спортивно-трудовой десант «Педагогическое братство за ЗОЖ!» (концерт силами педагогов-мужчин для населения; спортивное соревнование – товарищеская встреча по волейболу, настольному теннису, «Веселые старты» с молодежным и спортивным объединением села; посильная мужская помощь детскому саду и ветеранам детского сада села).

Таким образом, воспитание будущих семьянинов, защитников Отечества зависит от ранней социализации мальчиков, от правильного уклада семьи, роли отцов, их образа, социального и педагогического окружения.

Список литературы

1. Иванова В. Организация гендерного подхода в работе с детьми старшего дошкольного. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/-organizacija-gendernogo-podhoda-v-rabote-s-detmi-starshego-doshkolnogo.html>. – Загл. с экрана.

2. Касьянова Н. С. Социальные аспекты воспитания полоролевого поведения детей. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1006/>. – Загл. с экрана.
3. Козлов В. В. Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – М., 2010.
4. Кондачкова Т. Н. Педагогические условия полоролевого развития детей. – Режим доступа: <http://sasovo8.russia-sad.ru/download/22245/>. – Загл. с экрана.
5. Куинджи Н. Н. Гендерный подход к обучению и воспитанию детей в школе: физиологические, гигиенические и социальные аспекты / НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН. – М., 2010. – 80 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ВОСПИТАНИЕ» В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ ДЕТСТВА

А. Е. Ушницкая

Педагогический институт

Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова

(Россия, Республика Якутия (Саха), Якутск)

Детство в любом обществе – это особый период жизни человека, от которого во многом зависит его жизненный путь. С самого раннего детства ребенок на основе восприятия начинает усваивать принятые манеры поведения и образ жизни окружающего мира. Одной из главных условий для развития личности учащихся является организация воспитывающей среды. Важную роль при создании условий воспитания играет формирование организационной культуры коллектива.

Ключевые слова: детство, воспитание, условия воспитания, среда, организационная культура.

MODERN APPROACHES TO THE CONCEPT OF “EDUCATION” IN THE CHANGING CHILDHOOD WORLD

A. E. Ushnitskaya

Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University

(Russia, Yakutia (Saha) Republic, Yakutsk)

Childhood in any society is a special period of a person's life, on which his life's path largely depends. From the earliest childhood, the child begins to absorb the adopted manners of behavior and the way of life of the surrounding world on the basis of perception. One of the main conditions for the development of students personality is the organization of educational environment. And the formation of collective organizational culture plays an important role in creating the conditions of education.

Keywords: childhood, education, conditions of education, surrounding, organizational culture.

В условиях глобальных вызовов XXI века проблема воспитания является одной из самых актуальных и чаще обсуждаемых, в рамках которой реализуется фундаментальная потребность общества в формировании и развитии личности, адекватной социальным реалиям постоянно меняющегося мира. Последние десятилетия российское общество переживает нарастающие социальные противоречия, предъявляющие высокие требования к интеллектуальным и адаптивным способностям человека, его саморегуляции, самосовершенствованию и самоорганизации. И самая уязвимая часть населения, наши дети, в соответствии требованиям времени должны быть подготовлены к вызовам современности.

Детство в любом обществе – это особый период жизни человека, от которого во многом зависит его жизненный путь. Именно этот этап развития больше подвержен влиянию социокультурной среды. С самого раннего детства ребенок на основе восприятия начинает усваивать принятые манеры поведения и образ жизни окружающего мира. При этом вхождение в мир происходит путем усвоения ребенком новых знаний, норм и ценностей взаимодействия, образа жизни и навыков поведения, позволяющих ему существовать в качестве полноправного члена общества.

Как отмечает японский исследователь Д. Мацумото, каждый из нас с детства интегрирован в общество, в его культуру. Многие традиции, обычаи и правила поведения становятся нашей второй натурой, т. е. через процессы освоения и усвоения многие формы поведения присваиваются в качестве стиля поведения и общей культуры человека. Результаты кросс-культурных исследований показывают, что в разных обществах ценятся разные качества личности. Формирование и развитие принятых в данном обществе качеств личности происходит, как правило, путем воспитания, то есть целенаправленной передачи норм и правил достойного поведения от старшего поколения младшему. В каждой культуре есть представления о качествах, необходимых для адекватного существования, но они различны в разных культурах и окружающих условиях [5].

Рассматривая актуальные проблемы современного воспитания, Н. Л. Селиванова подчеркивает, что в воспитании существенную роль играет опыт прошлых поколений. Мы согласны с ее мнением о том, что «Россия в течение более 70 лет была страной закрытой, лишь немногие ее жители хорошо владели иностранным языком, имели возможность бывать за границей, читать разную зарубежную литературу, общаться с иностранцами. В последние десятилетия ситуация коренным образом изменилась... К сожалению, эта ситуация вносит

определенный негативный вклад в отношения поколений, порождает их отчужденность» [9, с. 6]. Действительно, доступность других культур создает не только возможность приобщения к высокой мировой культуре, но и доступность образцов низкой культуры и неопределенности отношений к духовно-нравственным ценностям часто меняющегося мира.

Каждое новое поколение получает в наследство от предыдущего поколения определенную модель общества, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность. Такую модель мира ребенок, с одной стороны, приобретает от взрослых, активно усваивая традиции, нормы и ценности из культурно-предметной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам во взаимодействии с окружающим миром. Проявление активности в освоении, усвоении социальных норм и ценностей в ходе взаимодействия с окружающим миром способствует присвоению личностью общественной сущности как главного фактора, определяющего ее жизнедеятельность.

Для детей школьного возраста основной моделью социального мира выступает школа, где каждый учится придерживаться правил, норм, ценностей, традиций, особенностей взаимодействия в жизнедеятельности, сотрудничества на уровне развития своего возраста. Соответственно в любом школьном коллективе должны быть созданы объективные и субъективные условия для воспитания и развития каждого учащегося, способствующие освоению, усвоению и присвоению тех законов, по которым взрослый мир живет и учится существованию в границах этих законов (различные социальные роли, групповые нормы, межличностные отношения и др.).

Сегодня становится еще более актуальным известное высказывание Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие и, перефразируя его применительно к развитию общества, следует согласиться с мнением, что современная школа – это школа, ведущая за собой развитие общества, которая характеризуется высокоорганизованной жизнедеятельностью с демократической системой ценностей, развитой социокультурной, образовательно-воспитывающей средой, создающей все условия для становления и развития свободной культурной личности.

Одним из главных условий развития личности учащихся является организация воспитывающей среды. Процесс воспитания – это влияние на ценностно-смысловую составляющую личности воспитанника, формирование его человеческих ценностей, гуманного отношения к миру, к людям, к самому себе. Воспитание понимается в рамках научной школы Л. И. Новиковой (И. Д. Дермакова, В. А. Караковский, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова и др.) как управление процессом развития и формирования личности через создание для этого благоприятных условий [6, с. 47].

Следовательно, школа должна отличаться определенным укладом жизни, обеспечивающим приобретение совместного социального опыта всеми участниками образовательного процесса: с одной стороны, старшим поколением, учителями и родителями, которые воспитывались «традиционной» школой, с другой стороны, сегодняшними школьниками, которые будут строить свою жизнь и жизнь будущих поколений в быстро меняющемся мире, реализуя личностный потенциал в соответствии с запросами общества.

Школьный уклад является важной составной частью жизни растущего человека. От того, по каким законам строится данный уклад, зависит то, что происходит с нами и с нашими детьми. Если ученики с гордостью рассказывают о том, как участвуют в управлении своей школой и являются организаторами школьной жизни, значит, они не безразличны ко всему, что происходит, и гордятся своей школой, успехами, которые сами приносят ей. Не так-то просто создать особенную живую, возвышенную атмосферу жизни, но, пожалуй, еще труднее найти точные слова, чтобы описать это явление.

Действительно, многие образовательные организации внешне устроены одинаково, т. е. имеют похожие правовые основания деятельности (уставы и пр.), механизмы координации, распределение ответственности и пр. Между тем даже находящиеся по соседству школы не похожи друг на друга. Что их отличает?

На этот вопрос К. М. Ушаков отвечает, описывая школу как организацию через метафору «организационного айсберга». Его «надводная», видимая и наименьшая, часть – это формальная структура, уровни управления, система контроля и распределения ответственности, поощрения, механизмы координации, локальные правовые основания деятельности организации, способы вертикального и горизонтального разделения труда. Следовательно, школы имеют одинаковую «надводную» часть, а также «подводную», невидимую, наибольшую, часть, которая их отличает. Ее М. М. Поташник, В. С. Лазарев, К. М. Ушаков, В. А. Ясвин определяют как организационную культуру. Далее содержание этого феномена они раскрывают через осознаваемые и неосознаваемые ценности, нормы и правила поведения, регулирующие деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива [7; 9; 10].

Очень часто школьные проблемы и конфликты, возникающие в ходе воспитания и социализации учащихся, объясняются руководителями как личностные проблемы отдельных людей, чье поведение и реакции не соответствуют ожиданиям коллектива. Однако, как утверждает К. М. Ушаков, в личностных поведении и реакциях отдельных людей отражается феномен группового поведения и культура данной организации [9].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что современную развивающуюся школу как среду воспитания невозможно представить себе без соответствующих артефактов и продуманной системы организационных ценностей и базовых представлений, т. е. без того, что принято называть «философией данной организации – организационной культурой».

К. М. Ушаков, рассматривая сущность, типы организационной культуры и их проявления в жизнедеятельности школьного коллектива, утверждает, что «в теории и практике управления в России это особое, достаточно новое понятие, включающее в себя набор представлений о способах деятельности, нормах поведения и привычек, писанных и неписанных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и др., разделяемых (на сознательном или, что особенно важно, подсознательном уровнях) членами организации» [9, с. 23].

Проблема организационной культуры стала привлекать внимание исследователей только в конце 70-х гг. Сначала эти исследования на Западе во многом мотивировались успехами японской экономики, в которой культурные факторы играли значительную роль. В 1981 г. Р. Пэкэйлом и Э. Этосом был проведен сравнительный анализ организационных культур США и Японии. В этой области работали такие авторы, как Т. Дил, А. Кеннеди, Т. Питерс, Р. Уотермен, Э. Шейн, в чьих исследованиях было показано, что процветающие компании отличаются высоким уровнем культуры, умением управлять организацией в результате продуманных усилий, направленных на развитие «морального духа» организации, и установлена зависимость успеха предприятия от его организационной культуры. Впоследствии организационная культура в развитых странах стала рассматриваться как основа новой системы управления, как уклад жизнедеятельности организаций, соответствующий современным задачам становления нового постиндустриального общества [11].

Определяя организационную культуру как динамическую систему правил, разделяемых членами организации, Д. Мацумото пишет: «Организационная культура представляет собой нечто большее, чем просто поведенческие практики, которые мы наблюдаем в повседневной производственной деятельности. Она имеет отношение к глубоко укорененным ценностям и убеждениям» [5, с. 364]. Д. Мацумото различает три уровня организационной культуры: индивидуальный, интраорганизационный и интерорганизационный, которые соответственно характеризуют культуру на уровне личности, на уровне коллектива и на уровне среды.

Т. А. Антопольская, В. Н. Воронин, С. Г. Заржевский и др. в своих исследованиях отметили, что организационная культура представляет собой организационно-психологическую среду жизнедеятельности сотрудников организации. Она проявляется на уровне отдельной личности, группы и организации в целом в виде норм, ценностей, в структуре мотивации и в стандартах поведения, в стиле управления, в структуре организации и в организационно-управленческих процедурах и, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом, на преобладающие отношения сотрудников к организации, к результатам деятельности и коллегам, а также на уровень развития групповых отношений [1; 2; 4].

На основе анализа теоретического материала как зарубежных, так и отечественных исследователей, а также обобщения научно-исследовательской деятельности автора данной статьи и организационного опыта жизнедеятельности коллективов на базе Якутской городской национальной гимназии, Саха гимназии, городских и сельских школ Республики Саха (Якутия) нами была разработана модель организационной культуры школьной образовательной среды [10].

В своем исследовании мы представляем школьную образовательную среду на трех уровнях: объективном, объект-субъективном и субъективном, которые как по отдельности, так и в целом указывают на ключевые компоненты организационной культуры как необходимой среды социализации школьников, адаптируемые к самым различным вариантам творческого подхода, к внедрению их в жизнедеятельность современной школы. Первые два уровня составляют содержание образовательной среды и условие социализации. На третьем, субъективном уровне, в индивидуальной позиции растущего человека через отношение к себе и коллективу, к деятельности и обществу рассматриваем фактическое состояние процесса социализации [3].

Объективный уровень организационной культуры школьной образовательной среды характеризуется пространственно-предметными компонентами – благополучное ближайшее окружение, общий вид здания школы, функционально-эстетичный дизайн и архитектура, соответствующее внутреннее оформление, информационно-техническая оснащенность, внешний вид учащихся (стиль одежды) и демонстрация символов школы (эмблема, гимн, устав). Внешнее и внутреннее состояние территории школы должно соответствовать внутриорганизационному представлению носителей культуры данной образовательной среды и вызывать чувство солидарности, взаимопонимания, уважения и доверия. Значит, каждый компонент объективного уровня организационной культуры, наряду с физическими характеристиками обладая и социальным значением, способствует восприятию внутреннего содержания, идеологии организации, норм и ценностей, т. е. формированию общественной сущности каждого.

Объект-субъективный уровень организационной культуры в модели рассматривается нами как основа или условие организационного обеспечения социально-психологической среды развития отдельной личности, групп и коллектива в целом. На данном уровне самими участниками образовательного процесса создается внутреннее содержание школьной образовательной среды как модели общества, в котором каждый становится реальным субъектом и «носителем социально-человеческой деятельности», основанной на реализации цели (близкой и дальней), направленной на проведение социальной идеологии (сохранение и приумножение культурного наследия, традиций своего народа, страны, государства, культуры и языка), ценностей (честь, достоинство, свобода, социальная ответственность) и социальных отношений (взаимодействие, взаимопонимание, самореализация, самоопределение).

На субъективном уровне организационной культуры актуализируется активность самого субъекта в процессе социального развития и социальные отношения между людьми преобразуются в индивидуальные отношения личности. Следовательно, на основе интериоризации социальные ценности трансформируются в личностные. При этом, как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, формируются соответствующие социальные установки, развивается действенное начало, обеспечивающее возможности самореализации, самоопределения в социальном развитии [10].

Различая на субъективном уровне организационной культуры три грани интериоризации – индивидуализацию, интимизацию (переход от «мы» к «я») и производство внутреннего плана сознания (поэтапный переход действия во внутренний план), заметим, что в них отражается основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. Это позволяет понять психологическую природу

механизма социализации растущего человека в условиях организационной культуры школьной образовательной среды.

Таким образом, анализируя теоретические подходы к психолого-педагогической проблеме воспитания и обобщая научно-исследовательский опыт, отметим, что, действительно, организационная культура как организационно-психологическая среда жизнедеятельности членов организации, сложившийся годами стиль деятельности, традиции, закреплённые в ценностях и целях, в формах поведения, в стиле отношений, как идеология любой организации является необходимым условием воспитания растущего человека в изменяющемся мире детства.

Список литературы

1. Антопольская Т. А. Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: теория и практика развития. – М.: УМК «Психология», 2009. – 316 с.
2. Воронин В. Н. Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 328 с.
3. Гермогенова М. Д. Организационная культура – основа развития современной школы / М. Д. Гермогенова, А. Е. Ушницкая. – М.: Изд-во МПСИ, 2011. – 201 с.
4. Заржевский С. Г. Организационная культура в современной России: социально-философские аспекты: дис. ... канд. филос. наук. – М., 1997. – 190 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
6. Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение: сборник научных статей / под общ. ред. А. Е. Баранова. – Тверь: ГК «Стимул», 2017. – 179 с.
7. Поташник М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М.: Новая школа, 1995. – 350 с.
8. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
9. Ушаков К. М. Организационная культура: понятие и типология // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 14–19.
10. Ушницкая А. Е. Формирование организационной культуры коллектива младших школьников: монография. – М.: МПСИ, 2008. – 176 с.
11. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. Построение, эволюция, совершенствование / пер. с англ. С. Жильцова. – СПб: Питер, 2002. – 335 с.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Г. Чеховских

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

И. В. Клящина

Детский сад № 94 г. о. Самара
(Россия, Самара)

В статье рассматривается проблема выявления и поддержки индивидуальных способностей детей дошкольного возраста, описывается опыт работы коллектива детского сада по развитию индивидуальных способностей детей.

Ключевые слова: индивидуальные способности, дети дошкольного возраста, условия поддержки и развития способностей, педагоги дошкольной образовательной организации.

SUPPORT OF INDIVIDUAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

O. G. Chekhovskikh

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

I. V. Klyashchina

Nursery School № 94 of Samara City District
(Russia, Samara)

The article deals with the problem of identification and support of individual abilities of preschool children; describes the experience of kindergarten staff on the development of individual abilities of children.

Keywords: individual abilities, preschool children, conditions of support and development of abilities, teachers of the preschool educational organization.

Каждый человек индивидуален, неповторим. Эта неповторимость зависит от набора личностных характеристик: черт характера, развития психических процессов и набора определённых способностей, которые проявляются в определённой деятельности человека.

Знание своих особенностей, способностей позволяет человеку чувствовать себя более уверенно в выборе своего жизненного пути, профессии, самореализоваться в профессии, выбирая себе дело по интересам и достигая высоких результатов за счёт своих способностей.

О необходимости формирования «эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» указывает президент РФ В. В. Путин в своём послании «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [14].

О развитии разнообразных способностей детей дошкольного возраста говорится в федеральном государственном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО). В данном документе указывается, что педагогам необходимо «создавать благоприятные условия для развития способностей и творческого потенциала детей как субъектов отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром», обеспечивать «вариативность и разнообразие содержания программ с учётом способностей и потребностей детей», а также «формировать у них уверенность в собственных силах, возможностях и способностях» [10].

Следовательно, определение форм и методов по поддержке и развитию способностей человека является актуальной в настоящее время. Изучением способностей человека занимались С. А. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Е. И. Рогов, В. Д. Шадриков; развитию способностей детей дошкольного возраста посвящены труды Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, А. М. Матюшкина, Н. Н. Поддъякова, Г. А. Урунтаевой и др. [7]. Анализ научных исследований и практического опыта педагогов позволил нам сделать следующие выводы:

- способности присутствуют у каждого человека;
- основой развития способностей являются задатки. При благоприятных условиях способности могут оформиться в талант или одарённость. Задатки – это врождённые особенности человека, которые определяют склонности к тому или иному виду деятельности. Талант выражается в творческих, оригинальных продуктах какого-либо вида деятельности, которые производит человек. Гениальность – это наивысшая форма развития способностей, которая определяет лёгкость в выполнении различных видов деятельности;
- выделяются общие и специальные способности. К общим способностям относятся способности, обеспечивающие человеку возможность получать знания и применять их в различных видах деятельности. К специальным способностям относятся способности в какой-либо одной сфере, например в музыке, спорте, технике и т. д.;
- у человека могут встречаться несколько комбинаций способностей, например человек, наделённый хорошим слухом, может быть наделён и красивым голосом;
- проявляются способности в деятельности в различные периоды жизни. Способности необходимо развивать. Если не обеспечивать развитие способностей, они могут не проявиться или остановиться в развитии;
- первые проявления способностей можно наблюдать в дошкольном детстве. Они выражаются в желании ребёнка заниматься каким-либо видом деятельности больше, чем остальными. При этом по сравнению с другими детьми продукты этой деятельности у ребёнка выглядят оригинальнее;
- для развития способностей детей дошкольного возраста необходимо создавать специальные условия, при которых ребёнок становится субъектом взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности;
- в зависимости от вида деятельности выделяют способности: умственные, музыкальные, литературные, технические, физические, учебные, художественные. Это не весь перечень способностей, которые выделены исследователями, однако это наиболее выраженные способности, которые можно наблюдать у дошкольников;
- велика роль взрослого в поддержке и развитии способностей детей, так как именно взрослый формирует способы деятельности ребёнка, организует и обогащает развивающую предметно-пространственную среду для организации различных видов детской деятельности, своим примером мотивирует ребёнка на участие в какой-либо деятельности, обогащает знаниями;
- поддержка способностей человека и их развитие происходит с помощью передачи более глубоких, системных знаний в той области, в которой они у него проявляются, а также в формировании устойчивых умений в определённой деятельности и создании условий для возможности организации самостоятельной деятельности человеком, поощрения его самостоятельности и инициативности.

Теоретическое исследование проблем развития способностей позволило нам разработать инструментарий для изучения развития способностей детей в условиях дома и детского сада.

Нами были разработаны анкеты для родителей (законных представителей) и педагогов. Выборка исследования составила 82 респондента: 60 родителей (законных представителей, далее родители) и 22 педагога.

Представим некоторые результаты исследования. Родители предоставляют детям возможность проявлять себя во всех видах детской деятельности. Больше всего уделяется внимание рисованию, лепке, танцам, что даёт возможность для выявления и развития художественных и музыкальных способностей. Меньше всего уделяется внимание литературе, проектированию, решению логических задач, конструированию, что говорит о раннем и явном проявлении художественных и музыкальных способностей детей и о недостаточном информировании родителей воспитанников в области поддержки возможных разнообразных способностях детей дошкольного возраста.

Свою помощь в развитии ребёнка и поддержке потенциальных их способностей, в основном, родители видят в: выборе кружков для дополнительного образования детей; организации развивающих игр с детьми; приобретении книг, игрушек и т. д. Не учитываются такие виды деятельности, которые мотивируют ребёнка к

проявлению своих потенциальных способностей через организацию мини-выставок, сбор портфолио, в которое складываются достижения ребёнка; участие в очных и заочных конкурсах. Отсюда можно сделать вывод, что либо родители не видят выраженных способностей ребёнка, либо считают нецелесообразным поддерживать те способности, которые у детей имеются. Повышение результативности использования сегмента дополнительного образования как ресурса развития способностей ребёнка достигается посредством перезагрузки коммуникативного и культурного пространства местного сообщества, наполнения содержательных и организационных компонентов дополнительного образования новыми смыслами и технологиями [2].

Наиболее распространённым спортивным оборудованием, по мнению родителей, позволяющим проявлять физические способности в домашних условиях, являются велосипеды, самокаты, мячи и скакалки, что также в свою очередь говорит о недостаточности развивающей предметно-пространственной среды. Для развития музыкальных способностей детей в домашних условиях в большей степени используются диски с записями детских песен, микрофоны с набором музыкальных произведений для караоке.

Большое значение для мотивации ребёнка и проявления индивидуальных способностей имеют увлечения членов семьи. Увлечения мам разнообразны. Наиболее распространённым является вязание, рукоделие, кулинария, рисование, игра на музыкальных инструментах, игра в шашки (по 9 %). Папы увлечены рыбалкой (11 %), спортивными играми (11 %), охотой (2 %), машинами (3 %). Увлечениями бабушек и дедушек является рыбалка, чтение книг, спортивные игры, походы в лес, огородничество, изготовление поделок. У многих детей есть братья и сестры, которые в свою очередь тоже имеют свои увлечения рисованием (11 %), спортивными играми (13 %), танцами (5 %), компьютером (4 %), музыкой (5 %), конструирование (4 %).

Среди респондентов 72 % родителей отмечают наличие способностей у своих детей. Из них у 25 % детей способности проявляются в танцах, у 16 % в пении, у 14 % в спорте, у 7 % детей в рисовании, у 7 % в музицировании. Для поддержки способностей детей родители приобретают необходимые материалы и оборудование (100 %), около 60 % делают что-то вместе с детьми. Результаты анкетирования родителей показали следующее: родители заинтересованы в поддержке и развитии способностей детей, однако у них не хватает знаний для мотивации детей и организации необходимой развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей создать достаточные для этого условия.

Для изучения создания условий, обеспечивающих поддержку и развитие разнообразных интересов и способностей детей дошкольного возраста, мы провели анкетирование педагогов. Результаты анкетирования показали следующее: во всех группах имеются необходимые материалы и оборудование для организации всех видов деятельности. При этом педагоги обращают внимание на то, что данных материалов недостаточно для развития физических, музыкальных, технических и литературных способностей. Среди материалов недостаточно таких, которые могли бы дать детям более полное представление о разнообразии видов искусства, известных людях, их изобретениях или наиболее известных музыкальных и литературных произведений наших земляков, достижениях людей в области спорта, техники самарского региона. Эти представления могут позволить мотивировать детей к какому-либо виду деятельности сначала в силу подражания, а затем стимулировать проявление каких-либо индивидуальных способностей.

Для формирования компетентности родителей по вопросам поддержки и развития индивидуальных способностей детей дошкольного возраста, обогащения развивающей предметно-пространственной среды ДОУ мы определили следующие направления работы:

– для поддержки физических способностей – это расширение представлений детей о видах спорта и спортивных достижениях в Самарском регионе; обогащение двигательной деятельности;

– для поддержки художественных, музыкальных, литературных способностей – это расширение представлений детей о видах музыкального и литературного искусства и достижениях Самарского региона в этих видах творчества; знакомство с классическими и современными произведениями и их авторами; знакомство с национальным фольклором Самарского региона; обогащение музыкальной, продуктивной, игровой видов деятельности;

– для поддержки технических способностей – это расширение представлений детей о мире современной техники и достижениях Самарской области в технической деятельности; знаменитых земляках.

Для реализации данных направлений мы использовали следующие формы работы с детьми: занятия с применением тематических электронных образовательных ресурсов, виртуальные экскурсии, встречи с известными людьми, работа мини-музеев, интерактивные развлечения, участие в мастер-классах, работа в мастерских, работа в творческих лабораториях, участие в социальных акциях, участие в ярмарках творчества.

Для мотивации родителей мы использовали следующие формы взаимодействия с семьёй:

– ознакомительные (обзоры, дни информации, дни специалиста, работа выставок, экспозиций, вернисажей, коллажей);

– интерактивные (мастер-классы, эстафеты, экспедиции (экскурсии), фестивали, семейные нон-стоп, литературные и музыкальные караоке, фотовыставки, семейное портфолио).

Для обеспечения условий доступности разнообразной информации при работе с детьми по реализации ООП ДОУ мы применяем следующие электронные образовательные ресурсы: электронные энциклопедии, игротехники, серии электронных демонстрационных материалов «Истории в картинках», музыкальные сказки и спектакли, синопсис об искусстве, буктрейлеры, библиоквесты, словари, видеоуроки, буклеты.

Нами была обогащена развивающая предметно-пространственная среда как в помещениях ДОУ, так и в холлах, а именно созданы стационарные и мобильные: тематические галереи и выставки, коллажи, в которых представлены разные виды искусства, карты города с маркерами, экспозиции, музеи, инфографика, фотоколлажи, буктрейлеры, обзорное электронное оборудование. В групповых помещениях имеются информационные указатели по интерактивным площадкам ДОУ.

Вся вышеописанная работа будет осуществляться эффективно при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

1. Расширение представлений детей о спорте, технике и различных видах искусства через цикличные мероприятия.

2. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды в групповых помещениях и холлах детского сада для проявления разнообразных способностей детей в различных видах деятельности.

3. Организация работы постоянно действующих интерактивных площадок для проведения совместных мероприятий с детьми и их семьями с целью обогащения представлений детей о проявлениях разнообразных способностей людей в различных видах деятельности.

4. Обеспечение сопровождения образовательной деятельности с детьми по тематикам электронных разработок.

5. Выявление и поддержка творческих способностей педагогов ДОУ и привлечение творчески одарённых педагогов к работе интерактивных площадок.

6. Организация обзорных информационных материалов для просвещения и привлечения родителей к проблеме обогащения разнообразных видов детской деятельности и поддержке их способностей.

Результаты нашей работы отражены в детях. У них:

– сформированы представления о разнообразных видах спорта, искусства, технического творчества и известных людях, а также достижениях Самарского региона в данных областях;

– имеются представления о различных профессиях людей и разнообразных видах деятельности, в которых проявляются творческие способности человека;

– имеющиеся представления отражаются в различных видах деятельности (игре, продуктивной, двигательной, конструктивной и др. видах деятельности);

– имеется желание участвовать в различных творческих мероприятиях, чтобы продемонстрировать свои умения или научиться чему-то объединяясь в группы с детьми разного возраста по интересам.

Таким образом, можно констатировать, что только слаженная работа специалистов детского сада и родителей может обеспечить своевременное выявление и необходимую поддержку в развитии способностей детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Василевская Е. А. Психологическая детерминация самореализации личности педагога // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – М., 2016. – С. 635–638.

2. Венгер Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1983.

3. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967.

4. Козловская Г. Е. Образование как сфера деятельности общества и государства в современной отечественной историографии // Известия СНИЦ РАН. – 2002. – № 54. – С. 86–96.

5. Маврина Т. В. Формирование предпосылок личностных универсальных учебных действий у дошкольников / Т. В. Маврина, Е. Б. Никулина // Современные педагогические и информационные технологии в образовании и медицине / под ред. Г. П. Котельникова. – Самара, 2015. – С. 169–172.

6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

7. Муродходжаева Н. С. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Н. С. Муродходжаева, А. В. Мадумарова // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 110–112.

8. Носков И. А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Самара: СГСПУ, 2016. – С. 139–143.

9. Поддъяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от17.10.2013%20г.pdf>. – Загл. экрана.

11. Развитие способностей ребенка: теория, практика, перспективы: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции педагогов, психологов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/50823924-Razvitie-sposobnostey-rebenka-teoriya-praktikaperspektivy.html>. – Загл. с экрана.

12. Способности человека. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/sposobnosticheloveka.html>. – Загл. с экрана.

13. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Институт практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

14. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>. – Загл. с экрана.

15. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.

16. Чеховских О. Г. Формирование имиджа воспитателя ДООУ // Компетентностный подход к подготовке специалистов дошкольного образования: материалы научно-методической конференции. – Самара, 2006. – С. 137–144.

17. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

ФАКТОРЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА БАЗЕ БОЛГАРСКОГО ДЕТСКОГО САДА)

Й. Янкулова, Й. Илиев

Софийский университет «Св. Климент Охридски»

(Болгария, София)

По инициативе Софийского муниципалитета в Надеждинском районе Софии на территории самого большого районного детского сада проводится проектная деятельность под названием «Мы общаемся с доверием и надеждой на развитие детских садов». В рамках этого проекта проведено четыре тренинга, в котором приняло участие 9 педагогов трех групп детского сада и 56 родителей (50 женщин и 6 мужчин). В данной статье авторы приводят анализ данных, полученных в результате работы участников проекта, и их обсуждений на групповых занятиях.

Ключевые слова: родительство, социализация детей, тематическое исследование, болгарский детский сад.

FACTORS FOR PARENTING AND SOCIALIZATION OF CHILDREN THROUGH THE VIEW OF PARENTS AND TEACHERS (CASE STUDY FROM A BULGARIAN KINDERGARTEN)

Y. Yankulova, Y. Iliev

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

(Bulgaria, Sofia)

At the initiative of the mayor of Sofia Municipality, Nadezhda district in Sofia and on the territory of the largest kindergarten there, a project entitled “We communicate with hope and trust for the development of kindergartens” is ongoing. Within the project, four trainings were carried out involving 9 teachers from three groups in the kindergarten and 56 parents (50 mothers, 6 males). The results of the participants’ own work and their participation in the group discussions are summarized and divided into several sections within the present article.

Keywords: parenting, socialization of children, case study, Bulgarian kindergarten.

The education, parenting and socialization of children in kindergartens are of great social interest to the Bulgarian public. At the initiative of the mayor of Sofia Municipality, Nadezhda district in Sofia and on the territory of the largest kindergarten there, a project entitled “*We communicate with hope and trust for the development of kindergartens*” is ongoing. Within the project, four trainings were carried out involving 9 teachers from three groups in the kindergarten and 56 parents (50 mothers, 6 males).

During the trainings we have created favorable and psychologically safe working conditions and good interactions between the participants. This is a beneficial basis for the successful development of new attitudes, values, vital competences and patterns of behavior. Of particular importance are the personal perceptions and observations of the participants, their willingness to cooperate and actively participate in group discussions where they learn through experience, mistakes and exploration. In terms of benefits, it can be said that such trainings enrich the participants’ perceptions of their own personality and the external expression of behavior and helps them learn more about the experience and behavior of others. The intensive processes in the group give a strong impetus to self-reflection and self-analysis and encourage self-control. Last but not least, participants become much more competent and more sensitive, and understand that communication is a unique value that must be preserved and developed by joint effort.

The results of the participants’ own work and their participation in the group discussions are summarized and divided into several sections. First are the results of the self-presentation and analysis of the communication features. In particular, participants are presented with both traditional and socio-professional, life and parental roles. In addition, they describe themselves with the help of a variety of personal (eg *ambitious, free-spirited, entertaining*), cognitive-intellectual (eg *inquisitive, creative, thinking, interested*) motivational (eg *energetic, confident, aspirant, self-reliant, persistent in pursuing goals*), emotional (eg *positive, optimistic, well-intentioned*) and behavioral characteristics (eg *active, organized, orderly, practical, scattered*). This shows that parents and teachers appreciate and are well acquainted with the individual, life and social roles important to each person's life, and they describe themselves very well and with the help of features specific to each of them.

In terms of communication features, it is found that most participants communicate difficultly because of the conversation (eg *an unknown, obscure, unpleasant subject*), because of the interlocutor (eg *does not listen, does not understand, does not pay attention, shows disrespect*); due to the momentary characteristics of the participant (eg *anxious, nervous, depressed, uncertain, upset, tired*). Weaknesses in communication are most often the result of prejudice, lack of listening, disrespect, impatience, mistrust, imposing of opinion, or denial of communication.

It is easy to talk when the topic is interesting and desirable for both parties, when the interlocutor is calm, pleasant, interesting or in the presence of similar interests and thinking. The strengths of communication relate to the effort to listen to and understand the other, to be patient and impartial, to reflect on what is said, to objectively share opinions and to give examples. Therefore, all participants are fully aware of the peculiarities of their individual communicative style and can precisely differentiate when it is difficult for them to communicate with others, what are their strengths and weaknesses in the communicative process.

Through the course of studying child age-specific characteristics it has been revealed that parents and teachers can accurately orientate themselves in them, can clearly identify, and precisely name them. The characteristics studied in terms of the child development are related to peculiarities in the mental activities, neuro-mental and emotional status, linguistic functioning, behavioral manifestations, participation in story-role games, social profile of families. In particular, in relation to the mental activities, children can show interest and curiosity on different topics or subjects, to correctly perceive and remember information, to quickly think, to consider and to reflect on different topics, to easily switch their attention and to successfully perform the assigned tasks. However, they can also be scattered, making it difficult to perceive, remember and use information. In terms of neuro-mental and emotional status, children can be calm, joyful and enthusiastic, but they can also lose concentration, show impulsiveness, anger, sadness, vulnerability, guilt, or shame. The results of the study of the peculiarities in language functioning show that children understand what they are told, have the necessary vocabulary, can judge appropriately when they have to be silent and when to speak, can ask the right questions, have a sense of humor and jokes, or have difficulty finding them in different game and real situations. We have found that there are a lot of children with speech deficits of varying degree, which are intended for further consultation with a speech therapist. The study of behavioral manifestations of children shows that most of them have well-formed hygiene habits for personal toilet, dressing, feeding, bedding, organizing toys. As a whole, children communicate quietly, but sometimes they may be worried in the presence of other children or teachers. There are also children who do not respect the teacher and do not comply with his instructions, and this makes it harder for them to work with the children in the kindergarten. In connection with gaming situations, it is found that most children do not have difficulties inventing new games and characters which they can embody. For this purpose, they offer a variety of ideas, display fantasy, imagination, creativity. In addition, they are active, initiative, ready to interact with other children and show empathy to them. There are, of course, children who do not know how to deal with and communicate with both strangers and children who show aggression and impudence.

By studying the social profile of the families, we have registered that there are parents who find it important to provide good parenting to their children, based on important life values and healthy morals. In some families the mother is active and dominant, and the father is in a passive position (fully supportive, but does not want to make independent decisions about the parenting and care for the child). In other families the father is often absent or not present at all in the child's life, which leads the child to great suffering. Participants believe that if each parent adheres to his or her method of parenting without considering the other parent, this causes serious difficulties and greatly aggravates interpersonal relationships in the family. It is also extremely unfavorable to the parenting of the growing child (see table).

Main characteristics of the children based on the opinions of parents and teachers

<i>Characteristics of the children</i>	<i>Opinions of parents, teachers</i>
Mental activities	Children perceive and remember information, think, act, reflect on different topics, switch attention according to the situation and the emotional state, perform the assigned tasks at all or when they want; show interested in different subjects, but can quickly shift it to other activities. Children can be distracted and can perceive, consider, remember difficultly
Neuro-mental and emotional status	Children can be calm, joyful, enthusiastic, but can also show impulsiveness, sadness, vulnerability. Sometimes children can't stand in one place, they become irritable, tense, chaotic, angry, hysterical, may feel guilty or be ashamed of strangers
Linguistic functioning	In general, children understand what they are told, have the necessary vocabulary, consider when they have to be silent and when to speak; can ask questions about the surrounding world, manage to capture humor and jokes, but can also have a hard time doing it; sometimes fail to distinguish important moments from less important ones in different game and real situations. There are many children with speech deficits of varying degree
Behaviour	Children have well-formed hygiene habits for personal toilet, dressing, feeding, bedding, organizing toys. Children can communicate comfortably, but they may be worried in the presence of other children and the teacher. There are children who do not respect the teacher and do not follow his instructions
Participation in a story-role game	Children freely create games and characters, give ideas, show fantasy, imagination, creativity, empathy; they are active, initiative, willing to interact with other children. There are children who have difficulty communicating with impudent, aggressive or unfamiliar children

Social profile of the family	For some families it is important to provide good and proper parenting to the child, to introduce and explain basic values and to build healthy morals. There are families where the mother is active and dominating, and the father is in a passive position (fully supportive, but does not want to make independent decisions about the parenting and care of the child). In some families the father is often absent or not present at all in the child's life, which causes the child to suffer extremely. If each parent adheres to his or her method of parenting without considering the other parent, this causes serious difficulties and aggravates interpersonal relationships in the family
------------------------------	--

It is well known that problematic situations accompany the life of man from birth to death. They are an inevitable part of child development and are most often associated with: 1) separation, death or problems between parents as well as difficult communication between children in the family; 2) difficulties in starting to talk, speech deficits or other health problems of the child; 3) behavioral manifestations of the child in game and real situations; 4) the child's inner-personality or emotional experiences; 5) problems of the child in the kindergarten.

For parents, the consequences of the problematic situations are going in two directions. Once in the form of satisfaction from the successful solving of the particular problem situation, joy for the child's willingness to trust and share, as well as calmness after the problem has been resolved. On the other hand, however, discomfort or annoyance may arise from the situation and may provoke quarrel, scandals, unnecessary tension, conflicts with the other parent, deterioration of the reputation of adults in front of the child. As far as children are concerned, they can be happy with the problem situation where everything is explained and negotiated and new skills are being created for successful coping in the future. In problematic situations, children feel guilty, stressed, disturbed, uncertain, overwhelmed by differing opinions and demands from adults.

Teachers perceive the consequences of the problematic situations as incentives and challenges to their authority and experience to cope with the problem that has arisen. Sometimes such situations can be disturbing because they cause some children to imitate the offender. The good thing is that there are children who do not approve of it and respond to the worsened discipline in the kindergarten. Difficult situations give rise to reflect on the fact that it is important for everyone to know and adhere to the rules of learning, playing and resting. Teachers inform parents about problems, giving them details, expecting assistance from them. In most cases, they get it, but there are parents who don't help solve the problem or who set conditions for working with their child.

Teachers share about their work that it is important to be in a pleasant and peaceful environment, as only then they can show understanding, patience and respect for each child and also be able to listen to them and support them if necessary. It is important for teachers to have an emotional and trustworthy relationship with the children and to be an authoritative and role model for them. Teachers always enjoy the positive change of children as a result of their growth and the fact that they become more and more capable and more knowledgeable. Teachers teach children to understand their friends, to respect parents, teachers, adults, to be good, to avoid aggressive responses.

In order to improve the educational work in the kindergarten, teachers offer to have more frequent meetings with outside specialists, more visits to children's theater productions, extracurricular (eg "green" school, excursions) and other practical activities to be of immediate benefit for the children. Teachers recommend to improve the material base, to have a variety of didactic and educational materials for educational work and to appoint specialists in physical culture and sports. According to the teachers, the number of children in each group must be reduced as well as the total number of hours of their daily stay. For pedagogical specialists, it is very important for the public to understand their important role in educational work with children as well as the importance and responsibility of the teaching profession.

On the basis of the results of the conducted trainings, we made several recommendations to parents and teachers. First of all, we have indicated that it is important that they continue to put systematic effort into self-knowledge. This is an essential moment in the development and improvement of the human personality and plays an important role in the upbringing and parenting of the next generation.

Next to be taken into consideration are greater patience, respect, kindness and support for the children. At the same time, adults must firmly maintain their authority before them, teaching them a respectful and well-intentioned attitude towards all people. It is vital for children to clearly recognize who is the authoritative and leading figure in the interpersonal relationships, in order to learn from it and to build up their own experience.

We advised the parents to be extremely responsible for the important topics of raising and parenting their children. In this connection, their long-standing and constant task is to get to know and stimulate the cognitive interests and talents of their children, to read and tell them stories, to encourage them to watch children's educational films and educational programs, to buy them books and other interesting cognitive materials according to their age characteristics. In terms of speech difficulties, we particularly emphasized that speech is an extremely powerful factor for cognitive development and successful learning. Any problems or language disturbances in the childhood can be extremely unfavorable to academic success and successful social adaptation during school years.

We underlined that parents introduce and explain the rules of communication, interactions, lifestyle and play in the family and socio-educational environment and teach the children to them. In addition, they help children learn to self-control and self-manage better and build appropriate skills to deal with different difficulties independently.

Parents should give a good example to the children and make more time for them. In the case of a parent who is escaping responsibility, or a difficult relationship and misunderstanding between the family couple, childhood anxiety is increased, fearsome experiences occur, self-esteem and self-assessment of the child deteriorate. Adults should not forget that every child needs the love, care, presence and support of both parents.

Parents must preserve the authority of the pedagogical specialists and the kindergarten as an important socio-educational institution. They need to learn to show more understanding of the complexity, difficulty and specificity of the teaching profession and not to transfer parental responsibilities to other people. Parents should be more strongly and actively involved not only in problematic situations but also on various weekday or holiday initiatives that are important for the children and the kindergarten. Parents should create and maintain active partnerships with teachers, build mutual trust and understanding with each other, share responsibility for the upbringing and parenting of the children. In turn, teachers should take good care of the lives, health and safety of the children, provide them with equal access to quality education, and continuously stimulate their cognitive and social development. They should strive to be objective and impartial in their work with the children, and to return feedback to parents about the most important moments. Teachers should organize their work so that children can visit the kindergarten with pleasure, teach them new knowledge in an interesting and engaging way and involve them in the learning process more actively.

List of references

1. *Байчинска, К.* Ценностите на съвременната българска култура. – С.: ИК «Гутенберг», 2011.
2. *United Nations.* Convention on the Rights of the Child, 1989. Available: <http://www.unhcr.org/uk/4aa76b319.pdf>.

СЕКЦИЯ 3.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ОТКРЫТОМ СОЦИУМЕ

ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫЕ ДЕТИ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РЕШЕНИЯ

К. В. Горохов, О. А. Корнилова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматривается ситуация, возникающая в образовательном учреждении при появлении в нем ВИЧ-инфицированного ребенка. Авторами предложена схема решения проблемы с учетом действующего законодательства в условиях межведомственного взаимодействия педагогических и медицинских работников.

Ключевые слова: ребенок, школа, ВИЧ, образование, психологическая помощь, формы обучения.

HIV-INFECTED CHILDREN: LEARNING CHALLENGES AND SOLUTIONS

K. V. Gorokhov, O. A. Kornilova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with the situation that occurs in an educational institution with the appearance of an HIV-infected child. The authors propose a solution scheme taking into account the current legislation in the conditions of interdepartmental interaction of teachers and medical workers.

Keywords: child, school, HIV, education, psychological assistance, forms of education.

Проблема социальной адаптации ВИЧ-инфицированных продолжает оставаться актуальной. Эпидемия перешла от концентрированной в группах риска в социально адаптированные слои населения, имеет признаки старения, а также носит мозаичный и генерализованный характер, в связи с чем многие исследователи уделяют пристальное внимание психологическим особенностям людей, живущих с ВИЧ / СПИДом (ЛЖВС) [1; 2].

Исходя из заявленной актуальности проблемы аспирантом кафедры общей и социальной психологии Самарского филиала ГАОУ ВО МГПУ К. В. Гороховым под научным руководством доктора психологических наук, профессора Ольги Алексеевны Корниловой разработаны методические рекомендации по структурированию работы психологов центров борьбы с ВИЧ / СПИДом и их профилактики. Указанные методические рекомендации прошли апробацию в Южном окружном центре Роспотребнадзора по профилактике СПИДа и борьбе с ним и в настоящее время внедрены в работу ГБУЗ СК «Краевой центр СПИД» [1].

Методические рекомендации, несомненно, помогут медицинским психологам систематизировать групповую и индивидуальную работу. Экспериментально-диагностический комплекс «Лонгитюд», разработанный кафедрой психологии СПбГУ, представленный в рекомендациях, позволяет в условиях амбулаторного приема оперативно подготовиться к психодиагностическому исследованию [1].

Содержание методического пособия «Уроки нравственности и здоровья» Н. А. Гринченко, доцента Елецкого государственного университета, позволяет профессионально осуществлять профилактическую работу со школьниками в рамках профилактики зависимости как первичной профилактики ВИЧ (электронное приложение к рекомендациям) [1].

Профилактическая работа, осуществляемая педагогами и психологами системы образования, медицинскими работниками и клиническими психологами уже доказала свою эффективность, одним из показателей данной работы является снижение числа зависимостей среди несовершеннолетних и повышение сексуальной грамотности среди молодежи. Данный вывод подтверждается статистикой Министерства здравоохранения РФ, в которой отражено значительное и устойчивое снижение числа инфицирования ВИЧ среди молодежи за 2015–2017 гг. [2].

Однако в настоящее время существует серьезная проблема для ВИЧ-инфицированных людей, проживающих в малых городах и сельской местности, которые продолжают испытывать дискриминацию и стигматизацию со стороны общества, считающего ВИЧ болезнью маргинальных слоев общества.

Следует отметить, что процесс формирования толерантного отношения к ВИЧ – процесс длительный, невозможно ожидать от общества быстрых изменений устоявшихся взглядов.

В связи с увеличением численности лиц, живущих с ВИЧ, в работе психологов центров борьбы с ВИЧ/СПИДом и их профилактики возникает необходимость решения проблемы обучения детей с ВИЧ, ВИЧ-отрицательных детей из семей ВИЧ-инфицированных, у которых по каким-либо причинам, в том числе и независимым от них, был раскрыт их положительный статус.

Если отдых и мероприятия для ограниченного круга детей, имеющих статус ВИЧ-инфицированных, в ряде регионов обеспечивается (примером может служить работа «Фонда Светланы Изамбаевой» г. Казани), то

вопросы инклюзивного образования для родителей детей данной категории являются насущными и именно с ними родители обращаются к психологам центров борьбы с ВИЧ / СПИДом и их профилактики.

Совершенно очевидно, что современное отечественное образование и российское гражданское общество не готовы к практической организации инклюзии, а появление в общеобразовательном учреждении ребенка с диагнозом ВИЧ-инфекция, тем более ставят педагогический коллектив в тупиковую ситуацию. Особенно сложно приходится и ребенку, и педагогическому коллективу, если возникает протестная реакция со стороны родителей обучающихся, которым известно о статусе ребенка, либо его семьи, на прием данного ребенка в образовательное учреждение.

Пытаясь найти выход из сложившейся ситуации, школа совместно с родителями обращается в медицинскую организацию по месту жительства ребенка с просьбой о выдаче заключения клинико-экспертной комиссии о надомном обучении. На наш взгляд, данная маршрутизация ребенка с ВИЧ или ребенка, воспитывающегося в дискордантной семье или семье лиц, живущих с ВИЧ, является ошибочной и вызвана прежде всего давлением на образовательную организацию со стороны родителей других обучающихся. Последствия данной маршрутизации в целях решения проблемы будут связаны с дополнительным раскрытием ВИЧ-положительного статуса третьим лицам, с психологическим травмированием ребенка, развитием у него чувства неполноценности, детерминируемым стигматизацией.

Важно отметить, что клинико-экспертная комиссия медицинской организации откажет в выдаче подобного заключения ввиду того, что согласно В20–В24 или МКБ-10 ВИЧ не входит в утвержденный приказом Министерства здравоохранения РФ перечень заболеваний, предполагающих обучение на дому [3].

Кроме того, принятие решения об отказе в выдаче заключения о надомном обучении основывается на требованиях ст. 17 «Запрет на ограничение прав ВИЧ-инфицированных» Федерального закона от 30 марта 1995 г. № 38-ФЗ «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)» (с изменениями и дополнениями): «...*Не допускаются увольнение с работы, отказ в приеме на работу, отказ в приеме в организации, осуществляющие образовательную деятельность, и медицинские организации, а также ограничение иных прав и законных интересов ВИЧ-инфицированных на основании наличия у них ВИЧ-инфекции, равно как и ограничение жилищных и иных прав и законных интересов членов семей ВИЧ-инфицированных, если иное не предусмотрено настоящим Федеральным законом*» [4].

В возникшей конфликтной ситуации в целях обеспечения прав ребенка на образование администрация образовательной организации должна ознакомить родителей несовершеннолетнего с существующими формами общего образования, а также рекомендовать семье ребенка с особым статусом обратиться к психологу регионального центра борьбы с ВИЧ / СПИДом и их профилактики, в котором на динамическом наблюдении находятся либо ребенок, либо члены семьи, в которой он воспитывается.

В должностные обязанности психологов таких центров, в том числе и с учетом вступивших в силу клинических рекомендаций, входит психодиагностика за динамикой состояния и консультация родственников, состоящих на диспансерном наблюдении с письменного разрешения самого состоящего на наблюдении. Только психолог центра, который хорошо знает семью и ребенка, знает особенности и динамику его развития, особенности воспитания и возможные деструкции семьи, может дать достоверное заключение о развитии ребенка и рекомендации по его дальнейшему образовательному маршруту.

Решение рассматриваемой проблемы в малых городах и сельской местности ввиду ограниченного количества образовательных организаций может состоять в переводе ребенка на очно-заочную или заочную форму обучения.

Специфика указанных форм обучения состоит в следующем:

– очно-заочная форма обучения является сочетанием заочной и очной форм обучения. Часть учебных предметов ребенок может осваивать в школе, в том числе и изолированно от класса, а часть предметов изучать непосредственно дома. В данном случае маршрутизация ребенка будет ограниченной. Родители несовершеннолетнего пишут заявление в школу по месту регистрации ребенка либо о его зачислении, либо о переводе на очно-заочную форму обучения, прилагая заключение психолога профильного медицинского учреждения. Образовательное учреждение информирует департамент образования о переводе ребенка на другую, отличную от очной, форму обучения;

– при заочной форме обучения задания, консультации, рекомендации обучающийся может получать посредством электронной почты, Скайпа, лично от педагога. Обучение может быть организовано с применением электронного обучения или дистанционных технологий. Зачисление ребенка проходит в том же порядке, что и на очно-заочную форму, он может приходить для сдачи выполненных работ и прохождения промежуточной аттестации.

Обучающиеся очно-заочной либо заочной форм обучения имеют право на получение всех льгот, прав и возможностей, которыми пользуются учащиеся очной формы обучения, после прохождения государственной итоговой аттестации они получают документ об образовании.

В случае если у ВИЧ-инфицированного ребенка есть также ограниченные возможности здоровья, то следует предпринять следующие действия:

– родителям и педагогическому коллективу решить вопрос о форме обучения;

– обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию по месту жительства, приложив заключение психолога профильного учреждения центра борьбы с ВИЧ / СПИДом и их профилактики, содержащего рекомендации по обучению ребенка;

– пройти обследование в психолого-медико-педагогической комиссии.

На основании рекомендаций, содержащихся в заключение психолога центра и обследования ребенка психолого-медико-педагогической комиссией, в состав которой входят педагог-психолог, дефектолог, логопед, пси-

хиатр и другие специалисты, комиссия определяет уровень физического и психического уровня развития ребенка для того, чтобы подобрать для него оптимальный образовательный маршрут. Если ребенку рекомендовано инклюзивное образование, то в этом случае школа на основании образовательного стандарта самостоятельно разрабатывает адаптированную программу и реализует обучение, исходя из индивидуальных возможностей ребенка.

Взаимодействие образовательной организации с родителями и ребенком, живущими с ВИЧ, на основании межведомственного взаимодействия в обычном рабочем режиме без дополнительных психотравмирующих факторов обеспечивает решение вопроса об образовании ребенка с соблюдением его законных прав. В этом случае разрешаются возникающие претензии всех субъектов образовательного процесса, которым по каким либо причинам стала известна «врачебная тайна» семьи, затронутой эпидемией ВИЧ / СПИДа.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что формирование толерантного отношения к ВИЧ-инфицированным – процесс длительный, и начинаться он должен со школьной скамьи, с просветительской работы с детьми, с объяснения одного из ведущих правил в формировании толерантного отношения к ЛЖВС – «Н=Н», или «неопределяемый значит не передающий», а также избегания употребления термина «чума XX века» и ему подобным.

Список литературы

1. Горохов К. В. К вопросу оказания психологической помощи лицам, затронутым эпидемией ВИЧ / К. В. Горохов, О. А. Корнилова // Тезисы докладов Всероссийской конференции по медицинской психологии с международным участием «Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии. Поляковские чтения (к 90-летию Ю. Ф. Полякова)». – М., 2018. – С. 125–127.
2. Министерство здравоохранения Российской Федерации. – Режим доступа: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/statisticheskie-i-informatsionnye-materialy>. – Загл. с экрана.
3. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71349638/#ixzz5JLLsw4QQ>. – Загл. с экрана.
4. Федеральный закон от 30 марта 1995 г. № 38-ФЗ «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)». – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/10104189/paragraph/9580:0>. – Загл. с экрана.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В РЕАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С СОЦИУМОМ

Е. В. Жарикова

Детский сад компенсирующего вида № 465 г. о. Самара

Т. П. Жарикова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Статья посвящена проблеме организации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи с социальными институтами на основе социального партнерства. Показаны пути реализации и возможности такого партнерства дошкольного образовательного учреждения с семьей для развития интересов детей и их индивидуальных способностей.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, социальное партнерство, сотрудничество, социальное взаимодействие.

MODERN TRENDS OF CHILDREN'S GARDENS FOR CHILDREN WITH HEAVY DISORDERS OF SPEECH IN THE IMPLEMENTATION OF COOPERATION WITH SOCIUM

E. V. Zharikova

Kindergarten compensating type № 465 of urban district of Samara
(Russia, Samara)

T. P. Zharikova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article is devoted to the problem of organizing the interaction of preschool educational institutions for children with severe speech disorders with various social institutions on the basis of social partnership. The ways of

realization and possibilities of such partnership for development of interests of children and their individual abilities are shown.

Keywords: preschool children with severe speech disorders, social partnership, cooperation, social interaction.

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Успешная социализация в обществе возможна только тогда, когда ребенок в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками научится быть толерантным в своих действиях и поступках на основе сотрудничества и взаимопонимания, когда он будет готов принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть, когда он сможет самостоятельно построить диалог с окружающими.

Развитие навыков сотрудничества с социумом у детей с тяжелыми речевыми патологиями является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире. Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи необходимы специальные методы и приемы социальной адаптации, которые помогут обеспечить этим детям более или менее полноценное вступление в общество и реализацию их творческих возможностей.

Одной из современных тенденций в деятельности дошкольного образовательного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи является развитие сотрудничества с различными социальными институтами, построенное на идее социального партнерства [1; 5].

Социальное партнерство – это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам.

Существенным признаком качества современного дошкольного образования является налаживание взаимодействия с семьями воспитанников, включение родителей в образовательный процесс как равноправных и равноответственных партнеров, формирование у них понимания важности и необходимости их роли в жизни ребенка и изменение их завышенных ожиданий от детей и детского сада [2; 4].

Ведущие цели взаимодействия детского сада с семьей – создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей в области воспитания.

Опыт работы в дошкольном учреждении для детей с тяжелыми нарушениями речи убеждает в том, что успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организуется взаимодействие дошкольного учреждения и семьи. Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. В своей работе мы руководствуемся правилом, что необходимо в первую очередь найти «ключик» к ребенку, а в этом поможет установление доверительных отношений с родителями. В нашем детском саду используются следующие формы работы с семьей.

Родительские собрания со следующей тематикой: «Знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы», «Совместная работа детского сада и родителей по подготовке ребенка к обучению в школе», «Развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму», «Роль семьи в приобщении дошкольников к чтению», «Итоги коррекционной работы за год». Считаем, что родительские собрания достигают цели, если выбрана неформальная форма их проведения, если отсутствует менторский тон педагога, если воспитатель – союзник родителей, педагог ищет пути преодоления негативных сторон личности ребенка, сопереживает родителям и готов помочь. При проведении собраний используются презентации на основе видеоматериалов из жизни группы. Родители с большим интересом слушают теоретическую часть, если видят своих детей на экране. Продуктивно используются интерактивные методы с использованием авторских мультимедийных пособий, например «В стране эмоций».

К этому можно добавить проведение родительских собраний в нетрадиционной форме, когда родители в совместной творческой деятельности решают какую-либо проблему. Примером может служить родительское собрание на актуальную тему «Роль семьи в приобщении дошкольника к чтению», когда родители участвовали в драматизации сказки, в играх, направленных на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать, полноценно переживать свои и чужие эмоции, в разработке проекта «Изготовление книжки-самоделки вместе с ребенком». Такие формы работы с семьей способствуют формированию позитивного настроения родителей на совместную работу в команде, осознанию родителями важности чтения в семье, овладению приемами изготовления «книжек-самоделок» вместе с детьми, приобретению родителями новых знаний по формированию читательского интереса у ребенка.

Домашние задания санитарными нормами не предусмотрены, однако, без закрепления умений, которые дети получают на занятиях, успех в коррекционной работе не может быть обеспечен. *Домашние задания* – это, точнее, игровые упражнения, которые ребенок выполняет в течение 10 минут под руководством родителей. Педагог предоставляет родителям возможность изучить индивидуальные тетради детей, чтобы они могли проследить динамику их обучения, организовать их участие в выполнении домашнего задания; а также домашние задания вывешиваются на стенде для родителей. Каждый вечер в индивидуальном порядке или для подгруппы родителей объясняется, как правильно выполнить задание.

Домашние игротеки. В старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Ребенок считается с интересами партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется чувство товарищества, взаимная поддержка, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответ-

ственности, зависимости и помощи – основа коллективизма и товарищества. Источник игры – это окружающий мир во всем его многообразии: мир предметов, людей, природы, жизни и деятельности детей и взрослых.

Эта форма работы с семьей знакомит родителей с простыми, но очень интересными, а главное, полезными играми для детей. В нее входят описание игр, способствующих развитию речи ребенка, в которые родители могли бы поиграть с ним в любое удобное для них время: «На кухне», «По дороге в детский сад», «Стоим дом», «На дорогах города» и др.

Дни открытых дверей. Родители посещают индивидуальные и подгрупповые занятия, наблюдают, как дети занимаются, что им необходимо закрепить дома. Дни открытых дверей планируются, тщательно продумываются, чтобы родители могли наблюдать все режимные моменты в детском саду, оценить участие своего ребенка в непосредственно образовательной и свободной деятельности.

Разработка и проведение *интегрированных занятий с участием учителя-логопеда и педагога-психолога* является одним из компонентов совместной деятельности специалистов ДОУ и родителей. Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции. Данные психолого-педагогической диагностики детей с нарушениями речи позволяют психологу и логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

При планировании занятий учитель-логопед и педагог-психолог соблюдают тематический принцип отбора материала с постоянным усложнением заданий. При изучении каждой темы определяется словарный минимум (пассивный и активный), исходя из речевых возможностей детей. Тему рекомендуется соотносить со временем года, праздниками, яркими событиями в жизни детей. В рамках изучения каждой темы учитель-логопед и педагог-психолог проводят работу по уточнению, обогащению и активизации словаря, формированию навыков словоизменения, связного высказывания, развитию высших психических функций. Обязательным требованием к организации обучения является создание условий для практического применения формируемых знаний. Данные занятия проводятся как итоговые по окончании определенного этапа коррекционной работы, вызывают у родителей особый интерес и имеют большое практическое значение.

Консультации-практикумы. Совместно с детьми родители малыми подгруппами разучивают артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, учатся выполнять задания вместе с детьми в логопедических тетрадях. Это касается заданий по составлению графических схем, написанию слуховых и зрительных диктантов.

Праздники и развлечения. Для участия активно привлекаются родители. Они изготавливают костюмы и атрибуты, закрепляют речевой материал, помогают украшать помещения. При подготовке праздников и публичных выступлений детей воспитатель и логопед рекомендуют музыкальному руководителю формы участия каждого ребенка: если речевая функция еще не сформирована, ребенок участвует в танцах, играх; стихи рассказывает тот ребенок, который в той или иной степени готов к этому. Нужна четкая индивидуализация и дифференциация, чтобы не противопоставить одного ребенка другому.

Организация выставок, например «Как умелые ручки язычку помогли». Представляются только те экспонаты, которые дети сделали дома вместе с родителями. Таким образом родители принимают активное участие в пополнении предметно-пространственной среды по лексическим темам.

Данные формы работы позволяют родителям активно участвовать в коррекционном процессе, способствуют установлению между ними и педагогами доверительных отношений, осознанию родителями роли семьи в обучении и воспитании ребенка. Родители становятся участниками единого коррекционного процесса в группе.

Согласованный подход к общему и речевому воспитанию детей при организации игр, занятий, оздоровительных мероприятий и других видов деятельности, выработка единых педагогических установок по отношению к детям с речевыми нарушениями, совместные беседы по подведению итогов коррекционно-воспитательной работы и определению перспектив дальнейшей деятельности, участие в консилиумах ДОУ становятся основой взаимодействия.

Предложенные нами формы работы проверены в течение трех последних лет, и анализ их применения свидетельствует об их эффективности:

- Создается положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию и обучению детей. Родители всегда уверены в том, что педагоги своевременно помогут в решении педагогических проблем, и в то же время не навредят, так как будут учитывать мнение семьи и предложения по взаимодействию с ребенком. Педагоги, в свою очередь, заручаются поддержкой родителей. А в самом большом выигрыше оказываются дети, ради которых и осуществляется данное взаимодействие.
- Учитывается индивидуальность ребенка. Педагог, постоянно поддерживает контакт с семьей, знает особенности каждого ребенка и учитывает их при работе, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности педагогического процесса.
- Укрепляются внутрисемейные связи, что также, к сожалению, является проблемным вопросом в педагогике и психологии на сегодняшний день.
- Благодаря установлению доверительно-партнерских отношений между всеми участниками коррекционного процесса, успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, ребенка, а также развиваются высшие психические процессы (внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера), мелкая и общая моторика.
- Корректируется поведение ребенка, решаются многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей, создается благоприятный психоэмоциональный климат в семье, формируются продуктивные детско-родительские отношения.

Вовлечение родителей в образовательную деятельность, заинтересованное участие в образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для развития ребенка. Только сотрудничество родителей и педагогов создает оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Список литературы

1. Балалиева О. В. Социальное партнерство как организационная инновация дошкольного образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 5. – С. 16–19.
2. Березина Т. А. Социальное партнёрство дошкольного учреждения и семьи: проблемы и пути их решения // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 10. – С. 24–33.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Астрель, 2014.
4. Тонкова Ю. М. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи / Ю. М. Тонкова, Н. Н. Веретенникова. – Пермь: Меркурий, 2012.
5. Шацкая М. А. Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы компенсирующей направленности. – М.: Академия, 2012.

РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

С. Б. Карпухина

Самарская психиатрическая больница
(Россия, Самара)

Д. В. Романов

Самарский государственный медицинский университет
(Россия, Самара)

Расстройства аутистического спектра представляют собой широко распространенную детскую психическую патологию. Оптимизация ранней диагностики и медико-психологического сопровождения таких пациентов является важной клинической задачей. Приведены данные о распространенности данного расстройства в Самарской области. Обсуждаются организационные подходы, позволяющие осуществлять раннее выявление таких пациентов и повысить эффективность реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: аутизм, диагностика, медико-психологическое сопровождение, лечение, реабилитация.

DISORDERS OF AUTISTIC SPECTRUM: EARLY DIAGNOSIS AND MEDICAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT

S. B. Karpukhina

Samara Psychiatric Hospital
(Russia, Samara)

D. V. Romanov

Samara State Medical University
(Russia, Samara)

Autistic spectrum disorders are widespread childhood psychiatric pathology. Authors consider development of early diagnosis and medical and psychological support of such patients as important clinical issue. The article contains data on the prevalence of this disorder in the Samara region. Organizational approaches which give possibility for early detection of such patients and improve the effectiveness of habilitation measures are revealed in the article.

Keywords: autism, diagnostics, medical and psychological support, treatment, habilitation.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой гетерогенную группу нарушений психического развития, характеризующихся недоразвитием способности к социальному взаимодействию и стереотипным поведением. В 2001 году Всемирная организация здравоохранения обозначила проблему РАС как одну из ведущих в области психических расстройств, а в 2008 году ООН провозгласила 2 апреля Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма.

Расстройства аутистического спектра имеют высокую распространенность в детской популяции, достигая 1 % [2], имеют хроническое течение, часто обнаруживают резистентность к терапии. В течение последних сорока лет частота встречаемости РАС в детском возрасте увеличилась от 4–5 человек на 10 000 детей до 50–116 случаев на 10 000 детей [1], что гораздо выше заболеваемости детскими инфекционными заболеваниями. Тяжелые формы аутизма составляют около 30 % случаев, 20 % детей с РАС не могут обучаться по коррекционным программам [2]. Возможности реабилитации больных РАС ограничиваются тем обстоятельством, что диагноз часто не устанавливается своевременно, поэтому сензитивные периоды развития ребенка (возрастные периоды, наиболее чувствительные к терапевтическому воздействию) остаются недоступными для специалистов.

Целью данной публикации является обобщение опыта ранней диагностики и медико-психологического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Самарской области.

Исследованы клинико-психопатологические и социальные характеристики детей и подростков с РАС, выявленных в Самарской области в 2016 и 2017 годах. По нашим данным, в 2016 году в Самарской области за медико-психологической помощью обратилось 427 детей и подростков с расстройствами аутистического спектра, а в 2017 году – на 25,2 % больше (535 человек). Рост показателей объясняется улучшением выявляемости РАС в общеклинической сети и увеличением информированности, а также обращаемости родителей таких пациентов за социальной поддержкой.

Среди выявленных на 2017 год случаев аутистических расстройств у 290 детей (54,2 %) был установлен диагноз «детский аутизм» (F 84.0 по МКБ-10), у 208 детей (38,9 %) – «атипичный аутизм» (F84.1), и 33 ребенка (6,2 %) расценены как страдающие синдромом Аспергера. Первые две подгруппы детей с выявленными РАС (498 человек, 93,1 %) обнаруживали выраженные стойкие нарушения социального взаимодействия в виде отсутствия социо-эмоциональной взаимности, нарушений использования имеющихся речевых навыков, стереотипного поведения, нарушений пищевого поведения, страхов, агрессии и (или) аутоагрессии, а также интеллектуальных нарушений различной степени выраженности (вплоть до умственной отсталости). По данным Главного бюро медико-социальной экспертизы по Самарской области на 01.01.2018, 237 детей и подростков, страдающих РАС, имеют статус ребенка-инвалида.

Общие принципы выявления расстройств аутистического спектра включают в себя двухэтапную модель обследования ребенка в первичной медицинской сети [3]. Первый этап проходит в рамках проведения профилактического осмотра в установленные законодательством сроки (на втором году жизни ребенка) и направлен на выявление отдельных симптомов или любых отклонений в психическом, речевом, моторном развитии; ребенок осматривается педиатром, психиатром и неврологом, с учетом выявленных нарушений в развитии родителям рекомендуется проведение дальнейшего углубленного обследования. Второй этап включает в себя полипрофессиональное обследование ребенка командой специалистов, состоящей из врача-психиатра, невролога, психолога, логопеда, дефектолога и генетика, сурдолога и гастроэнтеролога. На втором этапе полипрофессиональной командой начинается оказание специализированной медицинской помощи. Общим принципом оказания помощи детям и подросткам, страдающим РАС, является биопсихосоциальный комплексный подход, включающий в себя медикаментозную, дефектологическую и психотерапевтическую помощь.

В Самарской области согласно Приказу МЗ РФ № 514 от 10.08.17 «О порядке проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних» в рамках медицинских осмотров, проводимых в первичной медицинской сети, пациентов с подозрением на РАС выявляют врачи-педиатры, врачи различных специальностей, а также детские психиатры (во время профилактических осмотров детей в возрасте 2 лет). Выявленных пациентов с отставанием в психическом и речевом развитии направляют на углубленное полипрофессиональное обследование в условиях ГБУЗ «Самарский психоневрологический диспансер» или в условиях детского психиатрического отделения ГБУЗ «Самарская психиатрическая больница», где проводится психиатрическое диагностическое обследование и оказание медикаментозной, дефектологической и психотерапевтической помощи. В состав полипрофессиональных команд специалистов входят не только детские психиатры (как амбулаторного, так и стационарного звена), но и детские психологи, логопеды, дефектологи, детские и семейные психотерапевты. Оказание помощи детям с РАС осуществляется согласно Клиническим рекомендациям (протоколам лечения), разработанным ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В. П. Сербского» и ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». Приоритетом во время оказания стационарной помощи является совместное пребывание матери и ребенка или пребывание по типу дневного полустационара. Основные акценты лечения направлены на стимуляцию речевого и социального развития, на коррекцию дезадаптивного поведения (воздействия как медикаментозного, так и немедикаментозного характера). По результатам проведенного комплексного обследования и лечения дети и подростки с РАС направляются на консультации в районные, городские и областной психолого-медико-педагогические центры с целью подбора дальнейшего развивающего и образовательного маршрута.

В рамках межведомственного взаимодействия с участием специалистов (врачей-психиатров ГБУЗ «Самарский психоневрологический диспансер, ГБУЗ «Самарская психиатрическая больница», главного специалиста по детской психиатрии МЗ Самарской области Карпухиной С. Б.) на базе Общественного совета при ФКУ «Главное бюро МСЭ по Самарской области» неоднократно проводились заседания межведомственной рабочей группы по организации в Самарской области Ресурсного центра по сопровождению лиц, страдающих РАС и их родителей. На базе ГКУ СО «РЦДиПОВ» «Журавушка» в рамках межведомственного взаимодействия 23.05.2018 года открыта «Школа для родителей детей с расстройствами аутистического спектра», в рамках которой регулярно проводятся консультации, семинары и круглые столы для специалистов (в том числе врачей-педиатров) и родителей, оказывается абилитационная и реабилитационная помощь семьям. Консультации для родителей больных детей проводят медицинские психологи, логопеды-дефектологи и врачи-психиатры детского психиатрического отделения ГБУЗ «Самарская психиатрическая больница».

Учитывая высокую распространенность расстройств аутистического спектра в детской популяции и особенно тяжелых форм аутизма, задача раннего распознавания и оптимизации медико-психологического сопровождения детей и подростков с РАС представляется чрезвычайно важной. Раннее и комплексное абилитационное воздействие позволяет уменьшить социальные и медицинские последствия данной патологии, снизить процент инвалидизации детей. Реализация этих задач возможна только при консолидации усилий различных специалистов, имеющих необходимые профессиональные знания и навыки работы с пациентами, страдающими РАС. В нашем регионе созданы организационные условия, позволяющие такое взаимодействие обеспечивать. Своевременно установленный диагноз, раннее введение психофармакотерапии, проведение реабилитационных ме-

роприятий, психолого-педагогическая коррекция способствуют стабильному посттерапевтическому улучшению пациентов с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Бобылова М. Ю. Генетика аутизма (обзор зарубежной литературы) / М. Ю. Бобылова, Н. Л. Печатникова // Русский журнал детской неврологии. – 2013. – № 8(3). – С. 31–45.
2. Клинико-биологические подходы к диагностике детского аутизма и детской шизофрении / Н. В. Симашкова [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 4. – С. 51–67.
3. Симашкова Н. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение: клинические рекомендации (протокол лечения) / Н. В. Симашкова, Е. В. Макушкин. – М., 2015.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ «ОСОБОГО» РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Корнилова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Представлен анализ современного состояния образования детей с ограниченными возможностями здоровья и перечислены факторы, препятствующие внедрению и практической реализации инклюзивного образования в России. Обозначены задачи, стоящие перед системой образования современного российского общества в свете социальной адаптации и комплексной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «особый» ребенок, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A “SPECIAL” CHILD IN AN INCLUSIVE EDUCATION

O. A. Kornilova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The analysis of the current state of education of children with disabilities and the factors that prevent the implementation and practical implementation of inclusive education in Russia. The tasks facing the education system of modern Russian society in the light of social adaptation and comprehensive support for children with disabilities are outlined.

Keywords: inclusive education, “special” child, psychological and pedagogical support, individual educational route.

Совершенно очевидно, что основу инклюзивного образования составляет идеология, исключающая дискриминацию детей и обеспечивающая равное отношение ко всем людям. Данный подход предусматривает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Для «особых» детей инклюзивное образование подразумевает доступность образования, как в плане приспособления к различным нуждам детей с особыми потребностями, так и в плане методологии их обучения.

Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни «особого» ребенка, не ухудшая в то же время качества жизни других участников образовательного процесса, а также создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей.

Можно констатировать, что проблема психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка продолжает оставаться актуальной на протяжении многих десятилетий, что подтверждено многочисленными научными исследованиями: от определения сущности инклюзивного образования, соотношения сути понятий инклюзия и интеграция (С. В. Алехина [1], Н. Н. Малофеев [4], Н. М. Назарова [7]) до теоретико-методологического обоснования инклюзии (С. В. Алехина, И. В. Вачков [2], Н. М. Назарова [6] и др.). Многие работы отечественных исследователей и методистов посвящены разработке педагогических моделей, методов и технологий инклюзивного обучения (Е. А. Иванова, М. А. Колокольцева, Е. Н. Кутепова, Е. Г. Самсонова), анализу организационно-педагогических условий построения инклюзивной социокультурной образовательной среды в современном российском обществе (Н. Ю. Белова, Л. Е. Олтаржевская, О. С. Панферова). В настоящее время широко изучены проблемы обеспечения профессиональной и личностной готовности участников инклюзивных групп к принятию друг друга и взаимодействию (Е. Н. Кутепова, С. А. Черкасова); освещены вопросы подготовки педагогов, психологов, дефектологов, готовых к работе с детьми в современных реалиях инклюзивного образования (Р. Г. Аслаева, И. М. Яковлева; О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова и др.).

Однако, несмотря на все научные и практические изыскания, до настоящего времени в российской системе образования должным образом не сформирована и функционально не отрегулирована инфраструктура коррекционной и психологической помощи «особым» детям – детям с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным в общеобразовательные учреждения. На современном этапе развития всех отраслей пси-

психологического знания и специальной педагогики ученые и педагоги-практики активно обсуждают проблемы «особого» детства. Аргументированы и достаточно широко представлены психологические обоснования механизмов компенсации и коррекции нарушений в различных образовательных средах. Однако дальше обсуждений дело не идет, система инклюзивного образования в России задекларирована, но в реальной жизни ее нет. Разработаны научные принципы и сформулированы педагогические условия, составляющие основу понятия инклюзивной образовательной среды, предусматривающей комплексный подход к обустройству пространства образовательного учреждения, отвечающего потребностям всех детей и их возможностям с точки зрения физической и психологической безопасности. Предложены модели реализации инклюзивного образования, но отсутствует необходимое сопровождение.

В связи с началом внедрения с 1 сентября 2016 года ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимость решения представленной нами проблемы становится назревшей. Анализ результатов научных и методических разработок по данному вопросу как в России, так и за рубежом позволяет сформулировать необходимый для «особого» ребенка как субъекта психолого-педагогического сопровождения перечень специальных образовательных условий в следующих аспектах:

– разработка индивидуального образовательного маршрута, представленного индивидуальной образовательной программой, включающей в себя следующие компоненты: индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение, а также обеспечение специальных образовательных условий реализации индивидуального образовательного маршрута;

– учет особых образовательных потребностей ребенка, обуславливающих необходимость разработки индивидуальной образовательной программы и создания специальных образовательных условий ее реализации.

Совершенно очевидно, что особенности психофизического состояния и развития ребенка определяют специфику индивидуализации образовательного маршрута, характер адаптации учебного материала, варьирование объема психолого-педагогического сопровождения и «набора» специалистов, его реализующих. Особым аспектом индивидуализации образования ребенка является спецификация (перечень) необходимых для него специальных образовательных условий, которые в значительной степени определяют и эффективность психолого-педагогического сопровождения, и саму реализацию индивидуального образовательного маршрута [9].

Мой собственный опыт реализации программы дополнительного профессионального образования повышения квалификации «Особенности организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО ВОЗ» для учителей начальной школы и учителей-предметников на протяжении 2016-2018 гг. позволяет констатировать, что отечественное образование и российское гражданское общество не готовы к практической организации инклюзии. Эта неготовность обусловлена:

а) отсутствием дополнительного финансирования образовательных организаций всех уровней (дошкольного, общего и высшего). В европейских странах на обучение детей с особыми возможностями здоровья выделяется достаточное дополнительное финансирование, что обуславливает заинтересованность образовательных организаций различного уровня в такой категории обучающихся;

б) недостаточностью необходимых материально-технических условий по обустройству образовательного пространства, отвечающего потребностям обучающихся и их возможностям с точки зрения физической и психологической безопасности. Данная проблема также обусловлена недостаточным финансированием образовательных организаций. «Особые» дети приходят в дошкольные учреждения, обучающиеся с ОВЗ поступают в школу, ссуз, вуз, но дополнительные средства, необходимые для оснащения образовательного пространства для данной категории лиц, не выделяются;

в) отсутствием в образовательном учреждении условий организации психолого-педагогического и коррекционного сопровождения педагога, ребенка, обучающегося, семьи. Указанная проблема обусловлена недостаточностью, а в большинстве случаев отсутствием в образовательных организациях психологов, дефектологов, логопедов, медицинских работников (сопровождение, производимое по договору с районной поликлиникой, осуществляется только документально) – это значимый фактор, препятствующий инклюзии;

г) неготовностью учительского корпуса к инклюзивному образованию. Педагоги имеют желание, основываясь на диагностике, разрабатывать индивидуальные маршруты и адаптированные образовательные программы, осуществлять систематический мониторинг результатов развития своих воспитанников. Однако они не имеют на это временных, жизненных, а многие и профессиональных ресурсов (не владеют указанным педагогическим инструментарием);

д) отсутствием необходимого научно-методического сопровождения инклюзивных практик;

ж) недостаточными знаниями родителей о потребностях и потенциальных возможностях своих детей.

Учитель изо дня в день работает один на один с коллективом школьников, в котором от 26 и более обучающихся. Абсолютно здоровых детей в школе нет, в каждом классе начальной ступени образования в среднем несколько ребят с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, плюс один или несколько школьников с ограниченными возможностями здоровья. В школах нет никаких тьюторов, ассистентов, впрочем, как и образовательных организациях дошкольного образования и учреждениях среднего специального и высшего образования. О каком индивидуальном образовательном маршруте для каждого ребенка, обучающегося с особыми образовательными потребностями можно говорить?

На современном этапе внедрения инклюзии основополагающей, ключевой, на наш взгляд, является проблема общей повсеместной неготовности к ней субъектов образования, а также отсутствие должным образом организованного психолого-педагогического и коррекционного сопровождения всех субъектов образовательного процесса, отсутствие механизмов обеспечения задекларированных прав и свобод не только «особых» детей, но и других обучающихся.

Сегодня на практике мы наблюдаем не систему инклюзивного образования, а модели интеграции, предложенные Н. Н. Малофеевым и Н. Д. Шматко, в условиях дошкольного, общего и профессионального образования: постоянную полную, постоянную неполную, постоянную частичную, временную частичную и эпизодическую [3; 5; 8].

В целях реализации основных принципов инклюзии на всех ступенях российского образования необходимо разработать жизнеспособные подходы к организации обучения особых детей на всех ступенях образовательного процесса с учетом менталитета российского общества, результатов современных научных изысканий, в первую очередь в области специальной педагогики, а также на основе обобщения передового педагогического опыта, а также устранения вышеназванных причин, препятствующих практической организации инклюзии. Модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть различными, но они должны опираться на огромный практический опыт работы специальной школы и потенциал родительской общности.

Список литературы

1. Алёхина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика, практика. – 2015. – № 3(5). – С. 10–15.
2. Алехина С. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
3. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
4. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–10.
5. Мустафина Л. Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 164–166.
6. Назарова Н. М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы // Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 55–63.
7. Назарова Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 6–12.
8. Назарова Н. М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 262.
9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С СДВГ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИЛИ КОНТРОЛЯ ДЕЙСТВИЙ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА

О. Е. Коровина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Т. Ю. Никифорова

Центр развития образования (Россия, Самара)

В статье представлено описание коррекционной технологии формирования и развития самоконтроля у детей с СДВГ и результаты оценки ее эффективности с позиций нейропсихологического подхода.

Ключевые слова: дефицит внимания, трудности самоконтроля поведения, нейропсихологическая коррекция.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL IN CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) DURING EDUCATION OR CONTROL OF ACTION OF ANOTHER PERSON

O. E. Korovina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

T. Y. Nikiforova

Center for the Development of Education
(Russia, Samara)

The article describes a correction technique for shaping and development of self-control in children with ADHD and the results of evaluation of its effectiveness from a neuropsychological perspective.

Keywords: attention deficit, difficulties of behavioral self-control, neuropsychological correction.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – психофизиологическое расстройство, возникающее из-за раннего повреждения ЦНС, генетических причин (57 % случаев), воздействия внутрисемейных факторов (63 %).

Психологические механизмы формирования синдрома дефицита внимания с гиперактивностью связаны с несформированностью ориентировочной основы действия и слабостью речевой регуляции поведения, вследствие чего не формируется и обычная структура деятельности (в том числе, интеллектуальной) и поведения.

Решение проблем, связанных с дезадаптацией гиперактивных детей в образовательном учреждении может опираться на возможности комплексного нейропсихологического подхода, сочетающего двигательную, дыхательную, эмоциональную и когнитивную коррекцию.

Успешность коррекции связана с необходимостью решать одновременно две задачи: преодолевать нейродинамические трудности (активационные, энергетические) и использовать внешние опоры в деятельности. Цель коррекционно-развивающей работы с гиперактивными детьми с дефицитом внимания – формирование полноценной структуры психической деятельности через развитие произвольной регуляции, ориентировочной основы и контроля психической деятельности.

В качестве источника активации в литературе рассматриваются мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также мотивы, связанные с взаимоотношениями ребенка.

Мы полагаем, что использование возможности актуализации мотивов, связанных с наименее удовлетворенными социальными потребностями детей с СДВГ, будет оказывать заметное влияние на поддержание баланса процессов возбуждения и торможения. К таким потребностям мы относим прежде всего потребность в эмоциональном одобрении, переживании успеха, социальной статусности. Для обоснования методических возможностей опираться на эти потребности мы использовали идеи Л. С. Выготского о том, что изменение смысла действия меняет и побуждение к нему, а также что «наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре» [1, с. 216]. В таких условиях «выполнение правила является источником удовольствия», то есть не требует значительных энергетических затрат, а само становится источником активации деятельности [1].

Задача создания и дальнейшей интериоризации внешних опор в деятельности гиперактивного ребенка может опираться на необходимость контроля действий другого (взрослого) человека в условиях игрового взаимодействия. Мы предлагаем использовать возможность опираться на социальные потребности ребенка, мотивируя его на контроль за той деятельностью, которой он сам еще в полной мере не овладел. Мотивированное действие контроля способствует фокусировке внимания на выполнении отдельных операций другим человеком, их последовательности и способах действия, формируя необходимые представления ориентировочной основы деятельности. Описываемые условия можно рассматривать как способ предъявления и подсознательного усвоения образца деятельности. Преимуществом такого способа является снижение требований к работе системы активации и произвольного внимания при возможности формирования необходимой ориентировочной основы деятельности.

Для оценки эффективности использования задач на контроль и оценку действия другого (взрослого) человека в ходе реализации программы нейропсихологической коррекции произвольной регуляции гиперактивных детей нами было проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе «Детской академии развития» МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара в течение двух лет с участием детей 5–6 лет, отобранных с использованием специальной анкеты на выявление признаков гиперактивности. Анкета содержит 18 утверждений, являющихся прямым переводом критериев СДВГ в классификации DSM-4 (диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам IV издания), фиксирующих проявления симптомов нарушения внимания, гиперактивности и импульсивности. Основанием для включения ребенка в состав экспериментальной выборки служило наличие не менее шести признаков нарушения внимания, гиперактивности, импульсивности, постоянно наблюдаемых мамой и воспитателем ребенка в течение последних шести месяцев. Неврологический статус таких дошкольников не был однородным. По медицинскому заключению невролога детской поликлиники 65,2 % детей были неврологически здоровы, у 26,1 % отмечался синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), у 8,7 % констатировались последствия перинатальной патологии и задержка развития речи.

Необходимость понимания соотношения значимости разных вариантов гиперактивности и нарушений внимания в экспериментальной выборке определила потребность в использовании методики нейропсихологической диагностики Ж. М. Глозман [2].

Конкретные проявления гиперактивности у дошкольников, принимающих участие в проведении исследования, включали нарушения внимания (трудности удержания, заметную отвлекаемость и переключаемость внимания), нарушения активности (избыток лишних движений, неусидчивость, болтливость, несформированность мелкой моторики), выраженную импульсивность (невыносимость ожидания, склонность перебивать, эмоциональную лабильность).

Нейропсихологическое исследование выявило состояние дефицитарности стволовых и подкорковых структур головного мозга у 78,3 % гиперактивных дошкольников (неустойчивость темпа, нарушения спонтанности двигательных реакций), слабость функций префронтальных отделов коры у 60,9 % детей (трудности произвольного торможения импульсивности, недостаточность речевого программирования, инертность при заучивании), слабость функций базальных лобных отделов у 34,8 % детей сформированной выборки (нарушения мнестической деятельности в звене избирательности, запаздывание определения ведущей руки, трудности формирования и запоминания двигательных программ).

По завершении формирования выборки гиперактивных дошкольников была использована комплексная нейропсихологическая программа, сочетающая двигательную, эмоциональную, дыхательную и когнитивную коррекцию в условиях индивидуальной работы. В плане каждого занятия были предусмотрены три специаль-

ных упражнения, которые проводились в разной форме. На одних занятиях использовалась обычная форма проведения упражнения с заданием для ребенка (форма прямой инструкции). Например: «когда я хлопаю в ладоши один раз – бросай кубик в красную коробку, когда два раза – бросай кубик в синюю коробку». На других занятиях психолог предлагал ребенку поменяться местами и быть «главным» – самому хлопать в ладоши и следить, правильно ли взрослый выполняет команды и исправлять его ошибки (форма задания со сменой ролей). Успешное выполнение упражнения требует концентрации внимания (устойчивости, переключаемости, избирательности), контроля импульсивности и адекватности движений. В совокупности было проведено 10 занятий, где использовалась одна форма диагностических упражнений и 10 занятий, где использовалась другая форма. Занятия проводились поочередно. По итогам каждого занятия оценивалась мотивационная включенность гиперактивного ребенка в выполнение каждого из трех упражнений с опорой на критерии оценки его поведения и самоконтроля. Для этого мы применили оценочные критерии, разработанные группой авторов для изучения воспитанников детских домов и школ-интернатов на разных этапах возрастного развития [3]. Содержание критериев для сравнительного анализа характера и продуктивности поведения ребенка во время проведения коррекционно-развивающего занятия отражено в таблицах 1 и 2.

Для удобства оценивания мы использовали специальный коэффициент, характеризующий степень адекватности и самоконтроля поведения, значение которого меняется в диапазоне от 0 до 4. Он вычисляется как среднее арифметическое суммы оценок по каждому критерию за 10 занятий с использованием трех контрольных заданий на каждом. Оценка учитывает уровень оказываемой помощи: 0 – поведение полностью адекватно характеру задания; 1 – необходима разовая организационная помощь для инициации адекватного поведения; 2 – необходимы дополнительные средства мотивации, используемые 1–2 раза; 3 – дополнительные средства мотивации используются непрерывно; 4 – невозможность концентрации внимания на задании.

Таблица 1

Данные для сравнительного анализа адекватности и самоконтроля поведения детей в разных ролевых позициях (среднее значение коэффициента адекватности и самоконтроля в группе)

Критерии адекватности и самоконтроля	Значение коэффициента адекватности и самоконтроля		Оценка достоверности различий по Манну – Уитни, U
	задания с прямой инструкцией	задания со сменой ролей	
Поведение ребенка адекватно ситуации	2,8	1,8	417,5 P<0,001
Может следовать указаниям взрослого	2,6	1,9	485,0 P<0,05
Может управлять своим поведением	2,9	1,9	478,5 P<0,001
Умеет понимать правила поведения на занятии	1,3	1,2	655,0 P>0,05
Умеет принимать правила поведения на занятии	2,4	1,6	420,0 P<0,05

Из содержания таблицы видно, что проведение коррекционного упражнения со сменой ролевой позиции статистически достоверно повышает уровень адекватности поведения гиперактивного ребенка, его способность следовать указаниям взрослого, принимать правила поведения при выполнении задания. Адекватность поведения проявляется в том, что ребенок обнаруживает стремление к выполнению задания, не задавая посторонних вопросов, не отвлекаясь на посторонние комментарии и рассказы, не начинает заниматься посторонними предметами, не уходит «по своим делам». Снижение значения коэффициента фактически означает, что задания со сменой ролевой позиции позволяют значительно реже использовать дополнительные средства мотивации (угоры, обещания, дополнительные приемы привлечения внимания, оценки, запреты и пр.).

**Данные для сравнительного анализа отношения к оценке гиперактивных детей
в разных ролевых позициях (кол-во случаев в %)**

Частота реакции в условиях задания с прямой инструкцией				
Критерии оценки адекватности поведения	Всегда	Чаще всего	Редко	Поведение не адекватно ситуации
Адекватно реагирует на положительную оценку своей деятельности взрослым	13	26	52,2	8,7
Адекватно реагирует на отрицательную оценку своей деятельности взрослым	13	26	52,2	8,7
Частота реакции в задании со сменой ролей				
Адекватно реагирует на положительную оценку своей деятельности взрослым	21,7	60,9	17,4	0
Адекватно реагирует на отрицательную оценку своей деятельности взрослым	26	52,2	17,4	4,3

Анализ характера отношения к оценке у детей при использовании разной формы взаимодействия при выполнении заданий обнаруживает различия, статистически подтвержденные с помощью критерия Фишера (ϕ^*). Количество детей, которые чаще всего адекватно реагируют на положительную или отрицательную оценку деятельности взрослым увеличилось практически вдвое ($\phi^*_{эмп}=2,438$ при $p<0,001$ и $\phi^*_{эмп}=1,841$ при $p<0,05$). Такое изменение произошло благодаря снижению количества случаев редко реагирующих детей ($\phi^*_{эмп}=2,557$ при $p<0,001$ и $\phi^*_{эмп}=2,458$ при $p<0,001$). Устойчивое неадекватное поведение двоих дошкольников в ходе проводимых занятий также сменилось появлением отдельных адекватных реакций (попыток следовать предложенным правилам игры).

Адекватная реакция на положительную оценку раскрывается в переживании удовольствия ребенком и продуктивном стремлении выполнять задание дальше и количественно отражается в категории «всегда». Категория «чаще всего» отражает переживание удовлетворенности, стремление продолжать задание без обеспечения должной продуктивности; категория «редко» используется для обозначения реакции удовлетворенности без желания продолжать выполнение задания. Оценочная категория «неадекватное поведение» используется в случае отсутствия видимой реакции или переживании негативных эмоций – смущения, огорчения, тревоги, замкнутости.

Адекватная реакция на отрицательную оценку проявляется в успешной попытке скорректировать свои действия (категория «всегда»); попытка, которая не приводит к необходимым изменениям, отражается в оценочной категории «часто». Оценка «редко» фиксирует отсутствие видимых попыток отреагировать на замечание или неодобрение. Неадекватные реакции на негативную оценку проявляются в агрессивной, демонстративной форме или резко возникающей замкнутости ребенка.

Результаты исследования отношения гиперактивных детей к заданиям со сменой ролевой позиции показывают, что их мотивационная включенность в выполнение задания достоверно увеличивается за счет того, что дети значительно чаще испытывают удовлетворенность и желание продолжать выполнение задания, а также корректировать свои действия в соответствии с поставленной задачей. Уровень продуктивности деятельности в группе при этом также изменяется – от 13 % до 21,7 % и 26 %. Наши наблюдения показывают, что в ближайшей перспективе наблюдается дальнейший рост показателей продуктивности в группе. Анализ индивидуальных нейропсихологических профилей детей, для которых новая форма заданий с самого начала раскрывает их возможности саморегуляции в специальных условиях эксперимента, показал, что у них не обнаруживаются симптомы первичной дисфункции стволовых и подкорковых отделов, но проявляются симптомы недостаточности функций префронтальных отделов коры головного мозга (отвлекаемость, импульсивность, инертность). Дальнейшее повышение показателей продуктивности, вероятно, может опираться на возможности гиперактивных детей с субкортикальной недостаточностью.

Новая форма упражнений позволяет вынести предметы контроля (своевременность действий, правило выполнения и пр.) во внешний план, снять давление внешней оценки, повысить социальный статус.

Таким образом, смена ролевой позиции гиперактивного дошкольника в ходе индивидуального коррекционного занятия создает дополнительные возможности для фокусировки внимания на объекте деятельности, повышения ее продуктивности и чувствительности к оценке. Возможности использования этой технологии не только для детей со снижением активности префронтальных отделов, но и для детей с признаками нарушения

активирующих функций ретикулярной формации и нарушений нейромедиаторного обмена требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Глозман Ж. И. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. И. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб: Питер, 2005. – 80 с.
3. Содержание и организация психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов. Вып. 1 / ГОУ ЯО «Центр помощи детям». – Ярославль, 2005. – Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/met35.html>. – Загл. с экрана.

ПРОБЛЕМЫ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В. Г. Кочеткова

Самарский институт повышения квалификации работников образования
(Россия, Самара)

В статье раскрываются аспекты поиска и реализации оптимальных способов и средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми детьми в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: абилитация, воспитание, реабилитация, инклюзивное дошкольное образование, активное включение, принцип системной активности, подход, социализация, терпимость.

HABILITATION PROBLEMS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

W. G. Kochetkova

Samara Institution of Educational Specialists Qualification Improvement
(Russia, Samara)

The article reveals the aspects of search and implementation of optimal methods and means for children with disabilities together with healthy children in pre-school educational institutions.

Keywords: rehabilitation, tutors, rehabilitate, inclusive pre-school education, active inclusion, principle system-activity, approach, socialization, tolerance.

Поиск оптимальных путей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми детьми является одним из актуальных направлений дошкольного образования на современном этапе. Несколько столетий в педагогике, психологии и социологии обсуждается проблема абилитации и реабилитации дошкольников, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время среди авторов, обращающихся к этому понятию, нет единого мнения. Ряд исследователей рассматривают понятие «реабилитация» как процесс восстановления физических и умственных способностей.

С 1 января 2016 года в России вступил в силу закон «Об абилитации инвалидов», тем самым обозначив новый этап в отношении государства, общества и образовательных учреждений к лицам, в том числе и к детям, с ограниченными возможностями здоровья. Данный документ обращается к новому понятию «абилитация», которое созвучно с термином «реабилитация». Но для педагогики и психологии имеет принципиальное значение их разведение. Процесс реабилитации направлен в первую очередь на оказание помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в восстановлении минимальных (на первоначальном этапе) физических, психических и когнитивных возможностей. Реабилитационные средства направлены на поддержку и восстановление навыков жизнедеятельности в социуме, обретение минимальной независимости на социальном уровне [3].

Латинский термин *habilis* (быть способным) лег в основу понятия «абилитировать», означающего «делать состоятельным», в то время как термин «реабилитировать» употребляется в смысле восстановления утраченной способности. Процесс абилитации имеет основной целью развить еще несформированные функции, помочь приобрести новые навыки, а не восстановить утраченные в результате травмы или заболевания, как реабилитация.

В отношении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время этот процесс наиболее актуален. При рождении ребенка с функциональным ограничением родителей готовят к тому, что функции, необходимые для нормальной жизни, он не сможет развить. Потребности и возможности этого ребенка будут ограничены, он будет развиваться не так, как его сверстники. Согласно своей уникальности эти дети вместе с потребностью в любви и внимании требуют иного подхода в воспитании [4].

Мы под абилитацией дошкольников понимаем комплекс мер, направленных на адаптацию в обществе, коррекцию, социализацию и преодоление патологических состояний, связанных с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ практической деятельности ДОО, реализующих инклюзивное образование в Самарской области, а также выводы исследователей позволяют сделать вывод о том, что процесс абилитации до-

школьников должен осуществляться как можно раньше, на более поздних этапах она может оказаться трудно-выполнимой и малоэффективной. Практический опыт последних лет говорит о том, что комплекс социальных, лечебных, педагогических, психологических, логопедических и других мероприятий для детей с ОВЗ надо начинать уже на первом году жизни. Мероприятия по абилитации детей могут начинаться с мониторинга состояния будущей матери и выхаживания ребенка с отклонениями развития.

Абилитация дошкольников в ДОУ – это многосторонний процесс, интегрирующий деятельность всех специалистов, охватывающий различные аспекты, направленные на создание условий, позволяющих ребенку развить навыки и способности вести жизнь, наиболее приближенную к жизни нормальных детей, без патологии развития. В данном контексте «нормальная жизнь» понимается как жизнь ребенка с ОВЗ, которой он мог бы жить при отсутствии своих функциональных ограничений.

Под инклюзивным образованием в ДОУ понимается включение в общую систему образования, специфическая организация образовательного процесса в общеобразовательных организациях, направленная на создание условий для обучения всех детей, независимо от их физических, психических интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, оказание специальной поддержки детям с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей [2]. Обращение к практическому опыту деятельности специализированных дошкольных учреждений позволяет сделать вывод о перспективах образовательной деятельности ДОУ, реализующих инклюзивное образование, что позволяет подвергнуть сомнению выводы некоторых специалистов (врачей, педагогов) о том, что подобное воздействие бесперспективно. Можно предположить, что негативные оценки обусловлены недостаточной выборкой исследований и наблюдений, отсутствием знакомства с инновационными ДОУ, имеющими положительные результаты абилитации даже запущенных детей.

В настоящее время педагогика дошкольного образования согласно требованиям ФГОС ДО становится включающей, инклюзивной. Дети с ОВЗ должны быть включены в уже отработанный образовательный процесс приобретения знаний, развития умений и навыков с учетом индивидуальных различий. ДОУ, реализующие инклюзивное образование, находятся в режиме поиска и отработки новых форм и способов организации образовательного процесса для включения детей с ОВЗ в различные виды деятельности. Для этого необходим системный подход по интеграции возможностей ДОУ, служб медицинского и социального сопровождения семьи, который позволит ребенку с ОВЗ вести нормальную жизнь [1; 4].

В организации инклюзивного образования и процесса абилитации детей в ДОУ можно выделить ряд проблем: несовершенство нормативной базы; отсутствие возможности повышения квалификации кадров по узким направлениям развития детей; достаточно затратный процесс для обеспечения пространственной предметно развивающей среды. Кроме того, достаточно остро стоит проблема подготовки кадров для реализации инклюзивного образования. Решение задач дошкольного инклюзивного образования требует постоянного творческого вклада от каждого, в этот творческий процесс включаются все его участники – специалисты, тьюторы, педагоги, родители, дети, администрация. Среди специалистов, которые выпускают наши учебные заведения, нет четкой направленности именно на абилитацию детей с ОВЗ.

На данных основаниях современный этап в абилитации дошкольников можно рассматривать как переходный и поисковый, который предусматривает анализ условий и подбор средств для реализации инклюзивной практики в ДОУ. В дошкольном образовании необходимы новые подходы, подбор вариативных образовательных форм и методов обучения и воспитания [2]. Разделяя точку зрения Е. А. Ямбурга, мы стоим на позиции, что инклюзивное образование в ДОУ направлено на создание такой системы обучения, которая подстраивается под ребенка, а не наоборот. В инклюзивном дошкольном образовании преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы. При этом дети с особенностями развития могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному образовательному маршруту.

Содержание деятельности ДОУ по абилитации дошкольников опирается на нормативные документы: Конвенцию ООН «О правах ребенка», «О правах инвалидов», Конституцию РФ (равенство прав и свобод граждан), Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Закон «Об образовании РФ» (ст. 2 п. 27 ФЗ № 273 «Об образовании»), программу «Доступная среда» (создание системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов), ФГОС ДО (выравнивание стартовых возможностей выпускников ДОО, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья).

При этом можно выделить основные принципы абилитации дошкольников в условиях инклюзивного образования в ДОУ.

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка из группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход не только предполагает внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

Принцип системно-деятельностного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, системно-деятельностного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств воспитания и обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания.

Принцип социального партнерства с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи.

Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, различные варианты взаимодействия специалистов при решении разнообразных образовательных задач, с опорой на развивающие методы и средства обучения.

Для реализации инклюзивной практики в детском саду необходимо соблюдение ряда условий:

– повышение профессионального мастерства и квалификации педагогов и специалистов, реализующих инклюзивный подход;

– обеспечение предметно-развивающей среды образовательного процесса согласно ФГОС ДО (гибкое зонирование для самостоятельной деятельности детей и организации взаимодействия детей со взрослыми и между собой);

– создание единой профессиональной команды для достижения общей цели;

– опора на инновационные практики в инклюзивном дошкольном образовании;

– перевод родителей дошкольников в активных участников образовательного процесса в ДОУ.

Для успешной абилитации дошкольников в ДОУ работают специалисты разного профиля – психологи, воспитатели, тьюторы, специалисты, медицинские работники. В группе выстраиваются различные схемы организации взаимодействия специалистов. Эти схемы будут зависеть от состава детей в группе и определяться сочетанием индивидуальных образовательных планов и ООП ДОО. Содержание инклюзивного образования в ДОУ реализуется в разных формах: индивидуальные занятия со специалистами; активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка); совместная деятельность и игра в микрогруппах с другими детьми; фронтальные занятия; детско-родительские группы; праздники, конкурсы, экскурсии, походы выходного дня.

В основу абилитации дошкольников в ДОУ в условиях инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые потребности. Инклюзивное образование направлено на разработку таких педагогических подходов, которые обеспечат гибкость образовательной деятельности для удовлетворения этих различных образовательных потребностей, тем самым повышая эффективность обучения и воспитания. Особенность организации образовательного процесса в детском саду состоит в необходимости разработки и реализации интегративных программ в условиях инклюзии для совместного обучения и воспитания детей с разными стартовыми возможностями. Это приводит к пониманию того, что, с одной стороны, реализуется индивидуальный подход, который применяется к детям с ОВЗ и важен каждому ребенку, а с другой – подобранные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с нормальным развитием.

Список литературы

1. Друзь В. А. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами физического воспитания / В. А. Друзь, А. И. Клименко, И. П. Помещикова // Физическое воспитание студентов. – 2016. – № 1.
2. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 2015.
3. Специальная педагогика: учебное пособие для студ. высших. пед. учебн. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2016.
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб: Речь, 2017.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Е. В. Львова

Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Журавушка» (Россия, Самара)

Автор статьи развивает тему поддержки и сопровождения семей с детьми с ОВЗ. В статье рассмотрены аспекты сопровождения детей дошкольного возраста и помощи в преодолении функциональных ограничений ребенка.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, сопровождение, функциональные ограничения.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SPEECH THERAPIST AND PARENTS IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

E. V. Lvova

Center for Social Rehabilitation of Children and Adolescents with Disabilities
“Zhuravushka” (Russia, Samara)

The article deals with the topic of support families with children of preschool age with different functional disabilities. The author presents main principles for overcoming the functional limitations of child.

Keywords: children, preschool age, support, functional limitation.

Дети с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) – это дети, которые имеют различного рода отклонения (психические и физические), обуславливающие нарушения естественного хода их общего развития, в связи с чем они не всегда могут вести полноценный образ жизни.

Речь у детей с ограниченными возможностями здоровья обычно формируется с большим запозданием, многие из них начинают произносить отдельные слова после 3–4 лет. Как правило, эти дети понимают речь окружающих, но сами затрудняются говорить. Словарный запас их беден, фразы аморфны, наблюдаются множественные дефекты произношения. Неполноценное речевое развитие накладывает отпечаток и на формирование неречевых психических процессов. У таких детей недостаточная устойчивость внимания, ограничены возможности его распределения, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания [1].

Правильный подход к воспитанию и обучению способен помочь улучшить состояние ребенка с ОВЗ.

Дошкольный возраст является одним из важнейших этапов в развитии ребенка: этот период является сензитивным для развития многих функций. По мнению многих специалистов, период дошкольного возраста имеет ряд психофизиологических особенностей, отличающих его от последующих возрастных периодов [5]:

- наиболее быстрый темп развития;
- неустойчивость и незавершенность формирующихся умений и навыков;
- большая физическая и психическая ранимость детей, лабильность их состояния;
- взаимозависимость и единство физического и психического развития;
- высокая пластичность и лёгкая обучаемость;
- богатый потенциал развития;
- скачкообразность и неравномерность процесса развития;
- зависимость реакций детей от характера их эмоционального состояния;
- потребность в получении сенсорных раздражений и в движениях;
- потребность в общении с взрослыми.

Именно поэтому вопросы ранней диагностики и абилитации младенцев, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста приобретают особую актуальность.

Как показывает опыт консультативно-диагностической помощи родителям, имеющим детей раннего дошкольного возраста, они отличаются очень низким уровнем компетентности в вопросах педагогики, не имеют представления о нормативах развития детей, соответственно, не видят отклонений и, как следствие, несвоевременно обращаются за специализированной помощью или не обращаются вообще. Отсутствие у родителей знаний о том, как организовать и провести простейшие игры, направленные на развитие речи и мышления, указывает на необходимость создания условий для новых форм работы со взрослыми [6].

В последнее время родители часто обращаются с вопросом, к какому специалисту обратиться в случае наличия у ребенка тяжелого нарушения речи? Причина проста – у большинства родителей просто нет достаточной информации по данным специальностям, работающим с детьми с нарушениями речи. При более близком рассмотрении проблемы выяснилось, что большинство родителей уверены, что логопеды – это те, кто ставят звуки.

Когда нужны занятия логопеда? Занятия логопеда нужны в тех случаях, когда у ребенка имеется нарушение речи.

Работая с ребенком с ОВЗ, логопед должен помнить, что его деятельность не может сводиться лишь к исправлению звукопроизношения, а также понимать, что начало работы по формированию звукопроизношения еще до трехлетнего возраста предполагает построение работы с учетом принципа семейно-ориентированности.

Речь маленького ребенка формируется в общении с окружающими его взрослыми. Именно поэтому очень важно помнить, что речь взрослого в общении с малышом должна быть грамотной, логичной и последовательной. Также стоит избегать сюсюканья и искаженных слов [2].

То есть можно сделать вывод, что основным направлением ранней логопедической помощи будет являться профилактика и обучение грамотной речи, развитие моторной функции, ориентировочно-познавательной деятельности, а также формирование личности.

Кроме того, в основу работы должны быть положены следующие принципы:

- комплексности, заключающийся в медицинском и психолого-педагогическом воздействии на весь комплекс речевых и неречевых отклонений ребенка, основанном на согласованной деятельности всех специалистов (невропатолога, психолога, логопеда) и родителей;
- опоры на различные анализаторы, предполагающий участие в формировании высших психических функций зрительной, слуховой, кинестетической и двигательной функциональных систем;
- поэтапности, обеспечивающий преемственность и непрерывность этапов профилактической работы;
- учета зоны ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), предполагающий предоставление ребенку заданий определенного уровня, выполнение которых возможно с дозированной помощью взрослого. При этом следует учитывать уровень психомоторного и речевого развития ребенка;
- усложнения материала, предполагающий постепенное включение трудностей в развивающую работу;
- наглядности, предполагающий использование наглядных средств на занятиях с детьми, что обеспечивает усвоение содержания задания и достижение конкретного результата;
- онтогенетический, требующий учета последовательности формирования психомоторной сферы и видов деятельности ребенка (в том числе речевой деятельности) в онтогенезе;
- реализации деятельностного подхода, предполагающий в раннем возрасте опору на ведущий вид деятельности – предметную деятельность, способствующую психическому развитию ребенка в целом: развитию моторики, восприятия, мышления, речи и т. д. [2].

Результаты проводимой консультативно-диагностической, профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ позволили сделать следующие выводы:

- возрастает количество семей, желающих получить квалифицированную помощь специалистов в вопросах воспитания и развития детей, но также возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья;
- наличие задержки речевого развития детей находится в прямой зависимости от нарушений психофизического развития детей. Среди характерных для детей раннего возраста отклонений большое место занимают также нарушения эмоционально-волевой сферы. Поэтому оказание помощи должно реализовываться с учетом принципа комплексности и родители должны быть активными участниками коррекционно-развивающего процесса;
- консультативная помощь и просветительская работа с родителями позволяют значительно повысить уровень их компетентности в вопросах, касающихся воспитания и обучения детей раннего возраста; своевременно выявить в их развитии возникшие отклонения и следить за ходом дальнейшего развития ребенка и эффективностью используемых коррекционно-развивающих методик;
- как диагностическая, так и коррекционно-развивающая работа проводится на основе четкого знания онтогенеза речевого развития, соотнесения уровня речевого развития ребенка с возрастными нормативами и с темпом собственного речевого развития;
- своевременно оказанная коррекционно-развивающая помощь позволяет максимально снизить степень риска продолжения формирования патологических явлений, предупредить возникновение других нарушений и приблизить уровень развития ребенка к возрастной норме [4].

Познавательное развитие детей раннего возраста очень пластично, поэтому правильно разработанная и подобранная программа коррекционно-развивающего обучения в значительной мере повышает уровень общего, речевого развития детей и позволяет по мере возможности предотвратить возможные нарушения в дальнейшем.

Немаловажную роль в процессе коррекционно-развивающего воздействия оказывают активное участие родителей и совместная работа специалистов разных профилей.

Список литературы

1. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1987.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1973.
3. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. – М., 2000.
4. Пантюхина Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. – М., 1983.
5. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для педагогов дошкольных учреждений / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. В. Голубева. – М.: Владос, 2003.
6. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования: пособие для пед. коллективов дет. садов и родителей: сборник / под ред. Т. Н. Дороновой, Т. И. Ерофеевой. – М.: Обруч, 2010.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

И. Л. Матасова, Н. А. Добровидова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматривается система работы по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательного процесса вуза, описывается модель сопровождения, обозначаются перспективы работы и методические продукты.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическое сопровождение, образовательный процесс, модель.

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

I. L. Matasova, N. A. Dobrovidova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

Article deals with system of psychological and pedagogical support of participants of educational process of higher education institution; maintenance model, prospects of work and methodical products are described.

Keywords: psychological health, psychological support, educational process, model.

В современных социально экономических условиях жизни нашей страны возникла объективная потребность в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения. Перед личностью сегодня ставится задача перманентного приспособления к социуму. Стратегическая линия взаимодействия, механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов закладываются, как правило, в период их обучения в вузе, поэтому психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса является крайне актуальным в настоящее время развития системы профессионального образования.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает выстраивание системы социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения, формирования личностных характеристик, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов [2; 5].

На практике программ психолого-педагогического сопровождения, удовлетворяющих современные требования образования, недостаточно. Возникает необходимость создания и апробации системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с последующим её внедрением в работу образовательных учреждений различного уровня.

Исходя из актуальности заявленной проблемы, в апреле 2018 года в Самарском филиале МГПУ был создан проектный офис «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса» с целью:

– разработки и внедрения системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, способствующей раскрытию их личностного потенциала, дальнейшей позитивной социализации, укреплению психологического здоровья;

– развития профессиональных компетенций обучающихся; эффективного, систематического взаимодействия всех участников образовательного процесса в рамках научных исследований и практической психолого-педагогической деятельности.

В качестве *основных задач* были выделены следующие:

1. Повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования.
2. Привлечение обучающихся к проведению научных исследований, использованию новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.
3. Выстраивание эффективного и систематического взаимодействия всех участников образовательного процесса вуза в рамках исследовательской и научно-практической деятельности.
4. Формирование профессиональных компетенций у обучающихся, наработка практических навыков и умений.
5. Оказание адресной психологической помощи нуждающимся в ней участникам образовательного процесса Филиала, учащимся и воспитанникам образовательных организаций и их родителям.
6. Осуществление всех направлений психолого-педагогической деятельности (диагностика, консультирование, профилактика, коррекция, просвещение).
7. Трансляция опыта создания системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в образовательные организации города Самары и Самарской области.

Осуществление пилотного проекта психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза планируется в течение календарного года в несколько этапов:

1. Организационный этап.
2. Научно-исследовательская и практическая психолого-педагогическая деятельность.
3. Контроль и оценка эффективности результатов деятельности.
4. Создание методических продуктов.
5. Популяризация опыта.

Таким образом, на наш взгляд, система психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, с одной стороны, будет способствовать развитию научно-исследовательской и экспериментальной деятельности преподавателей и студентов Филиала, повышая качество подготовки обучающихся по образовательным программам ВО, проведению научных исследований и созданию разработок, с другой стороны, будет интегрировать диагностику, консультации, тренинги, квест-игры и другие формы психологической и педагогической работы, направленные на взаимодействие субъектов образовательных отношений (обучающихся, родителей, преподавателей, администрацию).

К деятельности проектного офиса привлекаются студенты психолого-педагогического факультета, которые могут принять участие в диагностических и тренингах мероприятий, организованных сотрудниками офиса, получить навыки психологического консультирования, пройти учебную практику.

Деятельность офиса предполагает системную работу, базовым компонентом которой выступает научно-исследовательская деятельность. Указанная деятельность реализуется в трёх направлениях: теоретическом, прикладном и просветительском. Внутри каждого раздела заложены конкретные виды деятельности, результативность которых можно отследить по наличию итоговых продуктов. Схематично система может быть представлена следующим образом (рисунок 1).

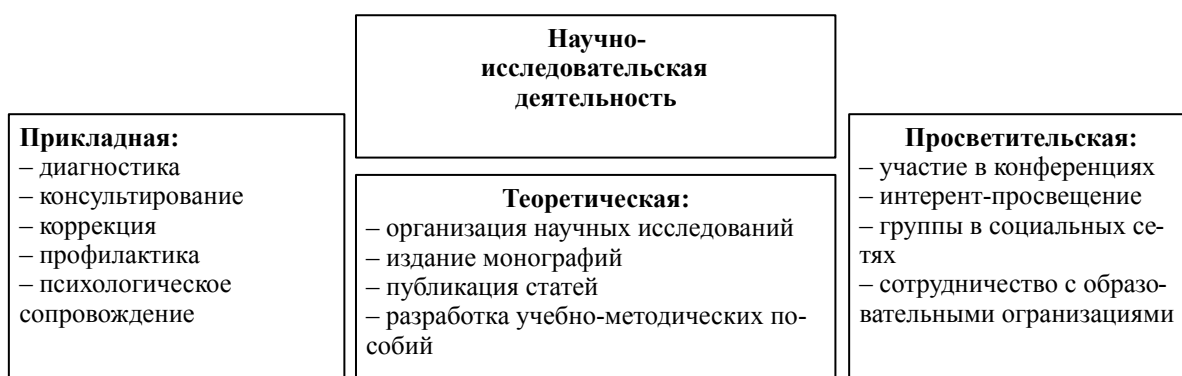


Рисунок 1. Направления работы проектного офиса

Как видно из рисунка 1, структурообразующим компонентом работы проектного офиса психолого-педагогического сопровождения является научно-исследовательская деятельность. Более подробно этот компонент можно описать следующим образом.

Любая научная деятельность включает *несколько этапов реализации*, а именно прогностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический [4].

Прогностический этап предполагает определение методологических основ и обозначение проблемной области деятельности проектного офиса. Этот уровень может содержать первичную экспертизу всех компонентов предполагаемой деятельности, составляющих основу сопровождения. В некотором смысле этот этап можно назвать подготовительным.

На поисково-вариативном этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения в рамках разрабатываемой стратегии. Здесь осуществляется теоретический анализ проблемного поля, определяются методы диагностического сопровождения, составляется программа и описываются её структурные компоненты.

Практико-действенный этап предполагает разработку и реализацию комплекса мероприятий в соответствии с разработанной стратегией, определяются линии взаимодействия в отношении всех субъектов образовательной среды по реализации научной программы на практике.

Аналитический этап предполагает, с одной стороны, определение критериев эффективности в отношении реализации программы, с другой стороны – анализ результатов деятельности по реализации проекта с опорой на диагностические мероприятия и с учетом разработанных критериев эффективности.

Наряду с реализацией научно-исследовательской деятельности, важным направлением работы офиса является реализация теоретической составляющей процесса. Она включает следующие мероприятия:

- организация научных исследований (с привлечением студентов к деятельности);
- издательская деятельность: публикация монографий, статей, разработка учебно-методических пособий (с опорой на результаты научных исследований).

Прикладное направление в деятельности проектного офиса реализуется в следующих видах деятельности:

- проведение диагностических мероприятий целью выявления проблемного поля ситуаций (по заказу в рамках обозначенной проблематики);

- проведение психологических консультаций;
- осуществление коррекционных мероприятий (с предварительным определением проблем и в рамках профессиональных компетенций);
- проведение профилактических мероприятий (в отношении зависимого поведения, негативных эмоций, профессионального выгорания и пр.);
- организация психологического сопровождения обучающихся (лиц с ОВЗ, обучающихся в Филиале).

Важным компонентом деятельности проектного офиса является просветительская деятельность. Она предполагает следующие мероприятия:

- участие в конференциях, круглых столах, мастер-классах по проблематике работы проектного офиса;
- организация интернет-просвещения на сайте Филиала, создание групп в социальных сетях и пр.;
- осуществление сотрудничества с образовательными организациями в рамках обозначенных научных направлений.

Можно отметить, что деятельность проектного офиса предполагает реализацию деятельности, представляющую интерес для самого вуза в целом, способствующую привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности в частности. Также проектный офис предполагает осуществление сотрудничества с образовательными организациями города с целью апробации разработанных средств и методов психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. В качестве конкретных мероприятий может быть предложен следующий перечень.

Таблица 1

Мероприятия, реализуемые проектным офисом

Направления деятельности	Вуз	НИР студентов	ОО города
Научно-исследовательская и экспериментальная деятельность	Разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза	Организация научно-исследовательской работы студентов в соответствии с направлениями работы проектного офиса: – психологическое здоровье участников образовательного процесса, – профилактика аддикций, – профилактика эмоционального выгорания у преподавателей, – сопровождение лиц с ОВЗ в условиях ОО, – профориентация, – работа с кризисными ситуациями	Привлечение к сотрудничеству образовательных организаций с целью участия в разработке и апробации модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза
	Проведение научных исследований в рамках работы научных направлений кафедр психолого-педагогического факультета:		
Диагностическая работа	Диагностика обучающихся с ОВЗ в процессе адаптации к обучению в вузе	Привлечение к проведению диагностических мероприятий магистрантов в рамках плановых практик	Диагностика профессиональной ориентации школьников
	Диагностическое обследование лиц по запросу или в целях уточнения психологической проблемы		
Психологическое консультирование	Организация консультаций на предмет психологических механизмов повышения качества образования	Организация психологических практикоориентированных мастерских для студентов психолого-педагогического факультета Филиала	Выступление на городских методических объединениях
	Индивидуальные консультации		

Коррекционная и развивающая работа	Проведение психологических тренингов для обучающихся Филиала (адаптация, стрессоустойчивость и пр.)	Подготовка студентов к проведению психологических тренингов по адаптации к обучению в вузе для обучающихся 1-го курса	Проведение психологических тренингов для обучающихся 9-х и 11-х классов по саморегуляции перед ГИА и ЕГЭ
	Психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ		Тренинг по профилактике эмоционального выгорания педагогов ОО
Психологическая профилактика	Профилактика аддиктивного поведения студентов вуза	Подготовка студентов к проведению профилактических мероприятий с учащимися (профилактика аддиктивного поведения обучающихся ОО)	Выступление на городских родительских собраниях при сотрудничестве с психологическими центрами города
	Тренинг по профилактике эмоционального выгорания педагогов Филиала	Подготовка студентов к проведению профилактических мероприятий с педагогами (профилактика разрешения кризисных ситуаций квест «Управление кризисными ситуациями»)	Проведение классных часов по проблемам психологического здоровья, адаптации в социуме (по запросу) Профилактика разрешения кризисных ситуаций в образовательных организациях (квест-игра «Управление кризисными ситуациями»)
Психологическое просвещение	Выступление специалистов проектного офиса на конференциях различного уровня	Подготовка студентов для участия в конференциях и конкурсах в рамках основных направлений работы проектного офиса	Участие в жюри городских и областных конкурсов, связанных с психологическим здоровьем и профессиональным ростом участников образовательных отношений
	Продвижение информации о проектном офисе и результатах его деятельности в интернет-пространстве	Подготовка статей совместно со студентами по тематике работы проектного офиса	Выступление специалистов проектного офиса на конференциях различного уровня
	Размещение информации о проектном офисе на сайте СФ МГПУ		Подготовка статей и монографий по результатам работы проектного офиса

Перечень мероприятий, проводимых проектным офисом, анонсируется на сайте СФ ГАОУ ВО МГПУ, где любое образовательное учреждение города может оставить заявку на проведение конкретного мероприятия по договору о сотрудничестве. Также любой участник образовательного процесса может записаться на психологическую консультацию, заполнив небольшую анкету на сайте, информация о записи конфиденциальна.

В качестве методического продукта работы офиса выступит монография, в которой более подробно можно будет ознакомиться с системой работы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Таким образом, следует ещё раз отметить, что важное место в образовательном процессе занимают психическое и психологическое здоровье обучающихся, индивидуализация обучения, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения на уровне каждого образовательного учреждения.

Список литературы

1. Иванова Е. Е. Организация психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов // Научные труды московского гуманитарного университета. – 2017. – № 4.
2. Практическая психология образования: учебное пособие для вузов / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003.
3. Речицкая Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха / Е. Г. Речицкая, Б. П. Пузанов, Т. Г. Богданова. – М., 2012.
4. Харавина Л. Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки).
5. Христидис Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 1(63).

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Т. П. Сергиенко

Центр «Поддержка детства» г. о. Самара
(Россия, Самара)

Младшие школьники с задержкой психического развития уже на первом году школьного обучения сталкиваются с рядом трудностей, препятствующих их успешной образовательной деятельности и адаптации в школьном коллективе. Наряду с педагогами и такими специалистами, как учитель-логопед, педагог-психолог и учитель-дефектолог, детям могут оказать необходимую помощь их родители и другие члены их семей при условии необходимой педагогической компетентности и правильного эмоционального настроя. Наилучший способ работы с семьями автор статьи видит в организации совместной творческой деятельности детей и родителей на занятиях детско-родительского клуба.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, дети с нарушениями речи, детско-родительский клуб, совместная творческая деятельность, родительская компетентность.

PARENT-CHILD CLUB AS A FORM OF WORK WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

T. P. Sergienko

Center “Support for Childhood” of Samara City District
(Russia, Samara)

Primary school children with mental retardation Starting the first year of schooling face a number of difficulties which hinder their successful educational activities and adaptation in school community. Along with teachers and such specialists as speech therapist, psychologist and defectologist, children can be provided with the necessary assistance. This work is much more effective if it includes their parents and other members of their families, who are taught to have necessary pedagogical competence and adequate emotional attitude. The author considers the organization of joint creative activities of children and parents in conditions of parent-child club as the best way to work with families.

Keywords: students with mental retardation, children with speech disorders, parent-child club, joint creative activity, parental competence.

На протяжении периода начального школьного обучения у ребенка развивается понятийное, теоретическое мышление, приобретаются новые умения, навыки, на базе которых формируются компетенции. Происходит перестройка поведения в связи с новой, учебной ситуацией, осознанием своего «Я» в социуме.

Основным новообразованием младшего школьного возраста, по мнению советского психолога Д. Б. Эльконина, является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление. Его возникновение перестраивает другие познавательные процессы. Память становится мыслящей, а восприятие – думающим [1].

Эмоциональная сфера в этом возрасте включается на удовлетворение потребностей, связанных с развивающимися специфическими мотивациями: достижение успешности в учебе, престижная мотивация, мотивация избегания неудач, компенсаторная мотивация.

Социокультурный статус ребенка во многом определяется как наследственными биологическими факторами, так и социальной средой. Процесс развития личности характеризуется единством и взаимодействием

системы биологических и социокультурных факторов. Каждый ребенок имеет свои неповторимые врожденные свойства нервной системы, от которых зависят способности к овладению социальным опытом, познанию действительности.

Младшие школьники с ЗПР и нарушениями речи в последнее время представляют наиболее распространенную категорию обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях. Эти дети имеют особые затруднения не только в освоении новых знаний, но зачастую и в адаптации в школьном коллективе.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они проявляется в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Для детей с ЗПР характерны ограниченный запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированные пространственные и временные представления, бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности [2]. Незрелость функционального состояния ЦНС служит одной из причин того, что дети с ЗПР не готовы к школьному обучению к 7 годам. У них к этому времени, как правило, не сформированы основные мыслительные операции, они не умеют ориентироваться в заданиях, не планируют свою деятельность. Такой ребенок с трудом овладевает навыками чтения и письма, часто смешивает буквы, сходные по начертанию, испытывает трудности при самостоятельном написании текста.

В условиях массовой школы дети с ЗПР, естественно, попадают в категорию стабильно неуспевающих, что ещё больше травмирует их психику и вызывает негативное отношение к обучению. Это в ряде случаев приводит к конфликту между школой и семьёй ребенка.

Большую роль в становлении личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способной успешно интегрироваться в социум, играют его родители. Воспитание ребенка начинается в семье. От действий и отношения к ребенку членов семьи зависит успешность его развития.

Практика же свидетельствует о дефиците у родителей необходимой информации о характере и структуре нарушения развития ребёнка, о существующих методах и приёмах воспитания и обучения детей с данными особенностями развития, о психофизиологических особенностях таких детей. Психологическая атмосфера в этих семьях в подавляющем большинстве напряжённая, вызывающая дискомфорт как родителя, так и ребёнка. У родителей отсутствует как вера в успехи ребёнка, так и ощущение значимости собственного участия в педагогической работе с ребёнком и, соответственно, слабая мотивация к ней. Неуверенность в собственных действиях с ребёнком в связи с отсутствием элементарных педагогических знаний и понимания значимости собственного участия и активной родительской позиции в воспитании и обучении ребёнка создаёт препятствие для мотивации родителя к активной педагогической деятельности в отношении своего ребёнка.

В силах таких специалистов, как педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, улучшить ситуацию, непосредственно привлекая родителей и других членов семьи к совместной с детьми творческой деятельности, параллельно обучая, по необходимости корректируя, делая акцент на успешных шагах. До понимания родителя необходимо донести, что любое нарушение развития в той или иной мере затрагивает личностную сферу ребёнка, а в процессе социализации особую роль играет среда. С этой целью мы предлагаем использовать в образовательных организациях такую форму работы, как детско-родительский клуб.

В центре «Поддержка детства» первоначально основной целью организации клуба стало развитие устной речи детей и обучение родителей практическому использованию приёмов, направленных на развитие всех ее сторон. Такие занятия сразу очень понравились детям, потому что проходили коллективно, наблюдение за участием родителей вызывало у детей положительный эмоциональный отклик – это было нечто новое и необычное. Дети учились взаимодействовать друг с другом в игре. Однако по истечении небольшого периода таких занятий стало заметно, что тёплые приятельские отношения между участниками занятий распространились и далее: уже не только дети, но и родители стали активнее общаться друг с другом, задерживались после занятий.

Детско-родительский клуб – своеобразная модель социума, внутри которой под руководством специалиста в щадящих условиях все участники имеют возможность отработать и закрепить необходимые коммуникативные навыки с целью их последующего переноса в обыденную жизнь.

Общаясь в процессе творчества, родители решают проблему социального вакуума: выносят своё общение за рамки учреждения, решают какие-либо вопросы, не относящиеся к конкретным занятиям.

Подбор форм совместной детско-родительской деятельности осуществляется нами исходя из индивидуальных бесед с родителями, где помимо других вопросов родители озвучивают свои увлечения либо то, чем они хотели бы заниматься, но пока не имели возможности приступить к этой деятельности в связи с нехваткой времени. С целью гармонизации эмоционального состояния, личностного роста и развития креативности, а также поиска ресурса, который войдёт в арсенал запаса прочности родителя по окончании курса, в процессе детско-родительских занятий целесообразно использование арт-терапевтических методик.

Для реализации задачи речевого развития детей отобран речевой материал, который не только ориентирован на речевое развитие в целом, но и предполагает автоматизацию звукопроизношения. Этот аспект рассмотрен из соображений эффективности введения новых произносительных навыков в спонтанную речь детей.

С целью повышения читательской активности семьи в целом для домашних заданий подобраны литературные произведения, адекватные восприятию младших школьников и содержащие воспитательные моменты как для детей, так и для других членов семьи.

Прежде чем приступить к занятиям, после индивидуальных бесед с каждой семьёй необходима установочная встреча, знакомство детей и родителей друг с другом, с общим планом действий, совместную разработку правил Клуба.

Правила формулируются лаконично, записываются на бумаге и располагаются в помещении постоянно. Формулировки могут быть такими:

1. Говорит кто-то один.
2. Сначала подумай, потом скажи.
3. Интересен каждый.
4. Каждый имеет право на ошибку.
5. Обращаясь, называй по имени, взрослых – по имени-отчеству.

Правила одинаковы как для детей, так и для родителей, и направлены на формирование умения чётко формулировать мысль, воспитание уважения к другим, умения принимать точку зрения собеседника, даже если она отличается от собственной, на воспитание у родителей уважения к мыслям и чувствам ребёнка, несмотря на его возраст, умения действовать дипломатично.

В завершении установочной встречи целесообразно выполнение первой коллективной работы, например коллажа «На большом воздушном шаре», содержащего автопортреты участников, наклеенные на изображение воздушного шара для долгого совместного путешествия. Прежде чем поместить свой автопортрет в общий коллаж, каждый участник представляет себя, а затем располагает автопортрет таким образом, чтобы выделить в коллаже место для себя, не обидев другого.

В заключение участники получают первое домашнее задание: взрослым – сочинение «Знакомьтесь: мой ребёнок», детям – «Знакомьтесь: моя мама».

Дети и родители предупреждаются о том, что письменные задания будут проверены, допущенные ошибки будут проанализированы и исправлены вместе с автором работы, но отметка за задание, в отличие от школы, выставляться не будет.

Затем группа приступает к еженедельным регулярным занятиям, которые помимо развивающей работы с детьми решают задачи, направленные конкретно на родителей: формирование их позитивной самооценки, снятие тревожности, развитие умений самоанализа, конструктивных детско-родительских отношений, совершенствование коммуникативных форм поведения. Организация таких занятий в течение менее одного учебного года представилась нам нецелесообразной. Нужно учитывать время, необходимое для адаптации участников экспериментальной группы: личностные особенности родителей, не привыкших выражать своё эмоциональное состояние открыто, испытывающих напряжение при общении в группе людей, даже владея информацией о том, что проблемы общие и во многом сходны. Психофизиологические особенности детей с задержкой психического развития, особенно в органической её форме, диктуют необходимость многократного повторения материала. Времени требует также и пересмотр своей социальной позиции.

Существуют определённые трудности при организации такой формы работы. Родители, как правило, ссылаются на занятость на работе, на время, требующееся для подготовки школьных домашних заданий ребёнком, а в Клубе задания добавляются ещё. Дети часто болеющие. Не все семьи живут в шаговой доступности от учреждения, где проходят занятия, выбраться сложно.

Продолжительность занятия в 60 минут, на наш взгляд, является оптимальной. За счёт смены видов деятельности, использования игровых приёмов, творческой направленности, отсутствия статичного положения тела и мотивационной включённости участников в течение этого времени удаётся сохранить продуктивность деятельности и провести встречу эффективно. Данного времени хватает на необходимые обсуждения, у каждого желающего есть возможность высказаться.

Совместные творческие детско-родительские занятия обеспечивают развитие личности, мотивации и креативности в различных направлениях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом, оздоровительном.

Практика показала, что в результате такой работы родители видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху. Родители приходят к осознанию значимости личного участия в педагогической работе с ребёнком. Формируется адекватная самооценка, повышается родительская грамотность и уверенность. Повышается читательская активность как детей, так и родителей, в семьях появляется традиция семейного чтения, формируется избирательность в отношении мультфильмов и кинофильмов для совместного просмотра и последующего обсуждения. Выравнивается эмоциональное состояние всех участников группы, а эмоционально сплочённая семья имеет защитные ресурсы для преодоления трудностей.

Список литературы

1. Астапова В. М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб: Питер, 2001. – 360 с.
2. Зальцман Л. М. Работа с родителями детей, имеющих нарушение зрения и интеллекта // Дефектология. – 2006. – № 2.
3. Воронин Г. А. Конфликты в школе // Социологические исследования. – 2004. – № 3.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 2005. – 217 с.
5. Завражин С. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С. А. Завражин, Л. К. Фортова. – М.: Академический проект: Трикта, 2005. – 400 с.
6. Закрепина А. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4.
7. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. тр. – М.: Педагогика, 2003. – 228 с.
8. Иванова Н. Н. Социальные подходы к социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 4.
9. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачёва. – М.: Просвещение, 2008. – 312 с.

10. Панченко-Миль И. Трудные дети – трудные родители. Новый взгляд на речевое воспитание. – М.: Свет, 2015. – 208 с.

11. Ткачёва В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

С. В. Спасенкова, Е. А. Кузина

Оренбургский государственный аграрный университет
(Россия, Оренбург)

В статье описываются основные результаты исследования отношения учеников и их родителей к инклюзивному образованию в общеобразовательных школах. Представлены последние статистические данные, выделены проблемы инклюзивного образования детей-инвалидов, обобщены результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: инвалиды, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

MODERN TRENDS OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

S. V. Spasenkova, E. A. Kuzina

Orenburg State Agrarian University
(Russia, Orenburg)

The article describes the main results of the study of the attitude of pupils and their parents towards inclusive education in general schools. The latest statistical data are presented, problems of inclusive education of disabled children are highlighted, and the results of the study are summarized.

Keywords: disabled people, children with disabilities, children with disabilities, inclusive education.

С каждым годом в России стремительно увеличивается количество инвалидов. Число зарегистрированных инвалидов в России на 1 июня 2017 года составляет 11,5 миллионов человек. Согласно сведениям Федерального реестра, в России зарегистрировано 58 % женщин-инвалидов и 42 % мужчин-инвалидов. Многие ученые связывают эту проблему с плохой экологической ситуацией, достаточно низким уровнем жизни, по сравнению с наиболее развитыми странами и безразличным отношением человека к своему собственному здоровью [3].

Как показывают различные источники, ситуация усугубляется тем, что возрастает и число инвалидов среди детей, а это проблема не только медицинская, но и социальная и даже экономическая. На сегодняшний день почти 638,2 тысяч – дети-инвалиды (5,5 %). 68,7 тысяч в возрасте от 0 до 3 лет, 153,9 тысяч в возрасте от 4 до 7 лет, 302,9 тысяч – от 8 до 14 лет и 112,5 тысяч – от 15 до 17 лет [4, с. 2].

Детям с ограниченными возможностями всегда было трудно адаптироваться в обществе, найти общий язык со сверстниками, особенно в общеобразовательных учреждениях.

Развитие инклюзивного образования в России – веление времени и обязанность государства, взявшего на себя ряд обязательств по отношению к детям-инвалидам.

В последнее время в системе образования стали проводиться реформы, призванные помочь особым детям влиться в общество, обучаться вместе со своими здоровыми ровесниками и стать со временем полноценными членами социума. На это направлена и программа «Доступная среда», цель которой – приспособить условия окружающего мира под потребности людей с ограниченными возможностями. В нашей стране инклюзивное обучение опирается на закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 и на статью 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 (ред. от 29.12.2017) № 181-ФЗ [4].

Инклюзивное образование в Российской Федерации находится еще в стадии разработки и неизвестно, сколько времени на это может потребоваться. Но уже сейчас оно сталкивается со многими трудностями. Во-первых, не всегда ученики их родители готовы принять в класс ребенка с ОВЗ, во-вторых, они недостаточно знакомы с терминологией в отношении детей-инвалидов [2, с. 12].

В 2017 году на базе одной из общеобразовательных школ города Оренбурга было проведено социологическое исследование на тему «Отношение учеников и их родителей к инклюзивному образованию в общеобразовательных школах». Были заданы вопросы, которые позволили выявить отношение детей и их родителей к реализации инклюзивного образования: «Знаете ли вы, что такое инклюзия?», «Когда вы учились, был ли в вашей школе ребенок с инвалидностью?», «Как вы относитесь к совместному обучению вашего ребенка со сверстником инвалидностью?», «Вы бы согласились, если бы в вашей школе учился ребенок с ограниченными возможностями здоровья?» и т. д.

На наш взгляд, обращают на себя внимание следующие результаты исследования:

– большинство опрошенных родителей (88 %) не знают, что такое «инклюзия», так как им не приходилось сталкиваться с этим понятием ранее (вопрос «Знаете ли вы, что такое инклюзия?»);

– родители учеников практически не сталкивались (69 и 85 %) с обучением детей-инвалидов в общеобразовательной школе (вопрос «Когда вы учились, был ли в вашей школе ребенок с инвалидностью?»);

– достаточно большой процент респондентов определили свое отношение к инклюзивному образованию, как позитивное (33 %) и скорее позитивное (24 %); затруднились определить свое отношение 37 % респондентов, что, скорее всего, демонстрирует их неосведомленность в данной проблеме; скорее негативное отношение высказали 5 и 1 % (вопрос «Как вы относитесь к совместному обучению вашего ребенка со сверстником инвалидностью?»);

– среди опрошенных 62 % готовы принять в класс сверстника с физическими нарушениями; 20 % респондентов ответили, что согласны учиться рядом со сверстником с психическими расстройствами; оставшиеся 17 % опрошенных толерантно относятся к сверстникам с любыми другими нарушениями (вопрос «Вы бы согласились, если бы в вашей школе учился ребенок с ограниченными возможностями здоровья?»).

Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что в целом школьники и их родители толерантно настроены к сверстникам с инвалидностью. Идея совместного обучения и воспитания детей-инвалидов и здоровых детей встречается у респондентов понимание.

Это, на наш взгляд, представляется особенно важным, так как успешность реализации инклюзивного образования зависит не только от государства, но и от позиции общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями вообще и к образованию этих детей-инвалидов в частности.

Список литературы

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (последняя редакция). – Доступ из СПС «Гарант».
2. Рудь Н. Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2011.
3. Статистика и аналитика численности инвалидов за 2017 год. – Режим доступа: <https://sfri.ru/stat/>. – Загл. с экрана.
4. Чигирин А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения: монография. – Н. Новгород: Изд. Нижегородского ун-та, 2010.

ХОЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕАБИЛИТАЦИИ ЗАВИСИМЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В РАБОТЕ АССОЦИАЦИИ “COME BACK”, ГЕРМАНИЯ

Т. М. Уфер

Ассоциация “Come back” (Германия, Циттау)

Н. Н. Телепова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Статья касается острой проблемы реабилитации зависимых людей, в том числе юношеского и подросткового возраста. Авторы анализируют принципы реабилитации в ассоциации “Come back” (г. Циттау, Германия). Исходя из того, что ВОЗ рассматривает аддикцию как болезнь, которая затрагивает всю сущность человека: физическую, психическую, социальную и духовную, – авторы статьи описывают функциональность холистического подхода, на основании которого строится работа “Come back”. Авторы описывают, каким образом все аспекты холистического подхода находят свое отражение в процессе исцеления: в социальной терапии, в лечении и консультировании амбулаторных и стационарных аддиктов, в работе с их семьями, в психологической и социальной помощи, оказываемой молодым людям и подросткам группы риска.

Ключевые слова: реабилитация зависимых людей, амбулаторные и стационарные пациенты, холистический подход, долговременная ремиссия, смысл жизни.

HOLISTIC APPROACH IN THE REHABILITATION OF ADDICTED YOUNG PEOPLE IN ADDICTION HELP ASSOCIATION “COME BACK”, GERMANY

T.-M. Ufer

Association “Come back” (Germany, Zittau)

N. N. Telepova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article deals with the problem of rehabilitation of addicted people (including youth and teenagers). The authors give the detailed analysis of the rehabilitation process functioning in addiction help association “Come back”, in Germany. Addiction is a disease recognized by the WHO, it affects all aspects of the human being: physiologically, psychologically, socially, spiritually. The holistic approach in the rehabilitation of addicted people lies on the basis of the rehabilitation system. In the article the authors describe the ways how all the components of personality are involved in

the process of treatment: physiological, social, psychological, spiritual. The authors describe how “Come back” provides social therapy for in-patients, counseling and treatment for outpatients and their families, social and psychological help for young people of the risk-group – on the basis of holistic approach.

Keywords: rehabilitation of addicted people, in-patients, outpatients, holistic approach, long-term remission, purpose of life.

Addiction is an international disease. It can be substantial and non-substantial. Some addicts aim satisfaction, the others aim stress escaping. Both groups have a lot in common: addicts are dependant not on the substance or kind of behavior but on brain neuron chemical reaction with the transmitters worked out. This reaction can be caused both by substance abuse or addictive behavior [1].

Addiction is a disease recognized by the WHO. An addiction affects all aspects of the human being: physiologically, psychologically, socially, spiritually.

Healing process also deals with these four aspects of a person. The concept of holistic healing is becoming predominant in different fields of medicine [3]. This concept from our point of view is functional in the healing process in rehabilitation program for alcoholics and drug-addicts. This concept includes discipline, values, ethics and standards of living which lead toward wellness. It is designed to meet the physical, social, psychological, and mental needs of an individual.

In Germany the state system of treatment addiction consists of three stages.

On the first stage the addict is directed to the hospital where he is supervised by doctors, nurses, psychiatrists and he comes through medical treatment (e.g. detoxification treatment procedures). It takes 1–3 weeks.

On the second stage the addict takes deep intensive psychotherapy. This stage takes 3–6 months. Psychologists are involved in the process as well as medical people. After the second stage the person comes through aftercare time which includes attending therapeutic groups, counseling sessions, self-control. Only about 15 % have a long-time remission after the first circle of treatment. About 35 % enter a long-term remission after 2–3 relapses.

After the 4th or 5th relapses the addict is recommended to go through the third step of healing process: the center of rehabilitation. This stage can take 2–3 years and more.

“Come back” was mainly founded as an institution dealing with the third stage of addiction treatment.

“Come back” is legally defined as a charitable, non-profit organization. The purpose and goals written in the constitution of “Come back” are as follows:

- “Come back” is to help care for addicts through a Christian social-therapy rehabilitation program.
- This is carried out through the establishment of housing communities, social and spiritual supervision and care as well as therapy. People in need should find through the therapy purpose in life, get a new personal orientation, develop and strengthen a life-style of abstinence and become reintegrated in society and working life.

The work of “Come back” is done in agreement with the UMC and the Eastern German Annual Conference. Under their assignment “Come back” operates a Counseling and Outpatient Treatment Center for Addiction, Home’s for Social Therapy, and different fields of occupational-therapy and work projects. The name “Come back” means people coming back to life, people coming back to God. It is not the comeback of a music or movie star, but means a return to God as Father. God offers this to everyone who is longing for help. That is why “Come back” is written as two separate words. That is why a holistic approach in treating the addicts is our basis.

“Come back” has different directions of activity. The main one is a Home for Social Therapy (Sozialtherapeutische Wohnstätte).

With the change of government in 1991 it was possible for “Come back” to get a house which had been used by the former army. “Come back” rebuilt this house into a therapeutical home for addicts. In 1992 a home for social-therapy was opened with space for 20 people. Two years later the planning for a new house for 22 more people began, because the first building did not have enough room anymore.

Today “Come back” has a third home for 40 people which means “Come back” has today up to 91 places available in total, for persons who are chronically ill, with multiple disabilities resulting from alcohol addiction. Furthermore, we also have 30 places in semi self-governing living settings (Ambulant Betreutes Wohnen), where we take care of addicts in their own home environments. 2018 come back is opening a Home of Social Therapy for 24 young People (18–35 years) addicted to Drugs (mainly with crystal meth addiction).

In general in Germany addiction to alcohol is recognized officially as a sickness and it is considered that people addicted to alcohol with severe detrimental health effects are recognized as disabled persons and have, therefore a legal claim for help. The target group of Home for Social Therapy is: male-gender persons between the ages of 18 to 60 years of age who are addicted to alcohol. These people have a chronic problem with alcohol and are suffering physically, psychologically and socially (multiple disabilities), which means they need a special long-term therapy treatment and care program, in a sheltered environment, for their rehabilitation. These people have been abusing alcohol for a long period of time, in most cases for about 20–30 years, which makes the mentioned related problems severe. Most of them have already experienced many attempts at Rehabilitation, but without success. Many suffer from the effects of damaged brain tissue like psycho-syndrome, psychosis, polyneuropathology or severe problems with their musculoskeletal system.

Requirement for an invitation into our treatment is the willingness to live without addictive drugs in a sheltered community, according to a structured daily life-style. In most cases it is also necessary that the patients have already gone through a detoxification treatment. Finances are mainly covered by the government social insurance system and regulated through daily payment rates.

The main goal of “Come back” comes from what is the legal right of every such patient: to get help in the re-integration into society, in order to be able to live as independently as is possible. For “Come back” it is very important

that these patients develop the ability to live a life of abstinence from substance addiction and develop a life of hope and contentment.

These goals are intended to be reached with the help of social-therapy. Our therapy concept is based on behavioral therapy, and Viktor Frankl's Logotherapy [2]. The social-therapy rehabilitation treatment in our institution lasts for about 2–4 years, but some patients stay longer, some of them have already been with "Come back" for more than 10 years.

Fundamental elements of the social-therapy are the following:

- Learning practical skills to be able to cope with life.
- Learning social competency and the development of strategies to solve conflicts through single and group therapy sessions.
- Learning to live in a structured daily life-style which includes meaningful recreational activities ("Come back" has a strongly structured daily routine, that helps the patients to take part in a normal life again).
- Sustainment and improvement of cognitive abilities (for instance through memory enhancement training).
- Sustainment and improvement of physical health (through exercise and sport therapy).
- Integration in occupational therapy.

Teenagers who are addicted to alcohol and drugs are also welcome in our home. This people have a chronic problem with alcohol and drugs and are also suffering physically, psychologically and socially. It is evident that they need a special long-term therapy treatment and care program, in a sheltered environment, for their rehabilitation. The concept for our Home of Social Therapy for our Young Drug-Addicts is from the aim and therapeutically steps quit similar, but more elements of the concept "therapeutic community", physical training and training of Life skills. The personal development of the young addicts stopped often at the age when they started using Drugs. So from their personal development you have to deal with Teenagers and to help them to reach adulthood – this is a main focus too.

People in rehabilitation are often in crisis of meaning. Our whole Social-Therapy includes encouragement to a serious discussion about the "Purpose of Life" and the support to find an answer to personal Questions like: "What is the meaning of my life? What is my purpose?", because people in rehabilitation are often in a crisis of meaning [2]. In this connection we offer to look at the Christian faith, that can be an answer to the Questions of meaning.

In addition to the in-patient home "Come back" offers help through a "Counseling and Outpatient Treatment Center for Addiction". In this center we help people or their relatives in all areas related to addictions. For example "Come back" offers help for those with alcohol and drug addiction, or abusive use of or addiction to pharmaceuticals, pathological gambling, eating disorders and nicotine problems. The "Counseling and Outpatient Treatment Center for Addiction" is located on two different sites in the county of Görlitz, a region with a population of 150,000. Counseling is offered in format of individual counseling sessions and group sessions. The duration and extensiveness of them depends on the individual needs of every client.

Besides psychological help "Counseling and Outpatient Treatment Center for Addiction" has a lot of other activities which are included into holistic approach. They are:

- Broad spectrum social work.
- Help in special crisis situations.
- Advisory service for voluntary workers and self-help groups.
- Prevention work in Schools and during public events.
- Peer-Counseling / Training for the Youth in Schools.
- Preparation and application for outpatient and inpatient rehabilitation.
- Aftercare (Counseling and Support after rehabilitation).

Zittau is heavily affected by unemployment and population loss through people moving out of the region. Approximately 20 % of people who could work have no jobs. Young people with good education move away in order to get jobs elsewhere. A high percentage of people need government social insurance support to live on. These people see their future as bleak perspective and have little hope for any positive change. Therefore, many start drinking and using drugs as they seek to cope with their problems. It is so good when a place is available for such people where they find someone who will listen, offer solutions and practical help. In addition many people seek more meaningful and more fulfilling recreational activities as well as social contacts. Nevertheless, they need more than just recreation, even recreation without addicting substances. For the unemployed, a daily structured life-style and meaningful occupational activities are particularly important. This should provide stability and motivation to remain abstinent. For years, we have realized that in our town, there was a gaping hole in the support system for people who are socially dependent on government care. As well, it is important to provide an opportunity for addicted persons to meet others and to have activities that don't include substance abuse. So "Come back" developed a Social Facilitation Centre for people with addictions. It was opened in 2002, it provides an important bridge between in-patient and outpatient fields of work. This centre hosts:

- the daily occupational-therapy for the patients of the in-patient home;
- working opportunities or occupational-therapy for unemployed addicts who live in their own homes;
- the "Leisure and Meeting Place" for self-help groups, music therapy groups.

On this basis in 2017 we founded an integration company "Oberlausitzer Dreieck gGmbH" where addicted people and people with handicaps can find a job to become independent of government care. In May 2018 a Guesthouse for 84 Beds was opened, it was meant as like a Youth-Hostel where our recovered addicts can find a job.

Another Part of the holistic approach is the Christian Life Centre (Community) Gilead:

The target group of this direction of "Come back" activity is very broad and includes singles, married couples, mothers with children, who are

- experiencing a life crisis;
- desiring a fundamental new orientation;

- burnt out;
- needing further care after a time of in-patient therapy (with or without addictive problems);
- seeking help regarding faith in Jesus Christ and want counseling.

This living in community brings people back to their origins at a time when people seeking help received counseling in community living within families.

So all the components of personality are involved in the process of treatment: physiological, social, psychological, spiritual as it is stated in holistic approach [3]. This holistic approach to treatment to our mind is a basis of the success of “Come back”.

List of references

1. Telepova N. N. Addictive behavior diagnostic: integrated test / N. N. Telepova, M. N. Telepov // Applied and Fundamental Studies: Proceeding of the 7th International Academic Conference, Nov/29–30. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – P. 41–50.
2. Frankl V. Man’s search for meaning. – Boston, Massachusetts, 2017.
3. Непомнящая Н. И. Проблемы бытия личности // Развитие личности. – 2001. – № 34. – С. 61–81.

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ЖЕРТВЫ ИНДУЦИРОВАННОГО ПОДРОСТКОВОГО СУИЦИДА

П. В. Яншин

Самарская государственная областная академия (Наяновой)
(Россия, Самара)

В статье анализируется феномен «групп смерти» в Интернете. Утверждается, что последовательность инструкций, даваемых «кураторами», соответствует психологическим закономерностям формирования суицидального поведения наиболее смертоносного типа: «холодному суициду». На основе контент-анализа сообщений и хэштегов жертв индуцированного суицида делается вывод о том, что инструкции групп смерти основаны на профессиональном знании закономерностей формирования суицидального поведения. Их кураторы предоставляют искусственные психологические средства для совершения самоубийства подросткам, неудачно проходящим кризис подросткового возраста.

Ключевые слова: индуцированный суицид, группы смерти, «Синий кит», подростковый кризис, личность жертвы суицида.

PERSONALITY ANALYSIS OF THE POTENTIAL VICTIM OF INDUCED ADOLESCENT SUICIDES

P. V. Yanshin

Samara State Regional Academy (Nayanova)
(Russia, Samara)

The article analyzes the phenomenon of “death groups” on the Internet. It is asserted that the sequence of instructions given by “curators” corresponds to the psychological patterns of the formation of suicidal behavior of the most deadly type: “cold suicide”. Based on content analysis of messages and hashtag of victims of induced suicide, it is concluded that the instructions of the death groups are based on professional knowledge of the patterns of the formation of suicidal behavior. Their curators provide artificial psychological means for committing suicide to adolescents who fail the crisis of adolescence.

Keywords: induced suicide, death groups, “Blue whale”, adolescent crisis, personality of suicide victim.

Не так давно по России прокалилась волна подростковых суицидов. Они были связаны с интернет-движением «групп смерти» под общим заголовком «Синий кит». Только блокирование сайтов с вредоносным содержанием и развернутые в учебных заведениях профилактические меры позволили снизить риск индуцированного суицида. Но опасность не миновала. Возникшая ситуация ставит вопросы, больше характерные для эпидемиологии:

- Возникла ли «эпидемия» случайно и спонтанно или она – результат целенаправленного «заражения» (диверсия)?
- Кто входит в группу риска?

Под спонтанным, «случайным» возникновением эпидемии суицидов в данном случае следует понимать общее ухудшение социально-экономической ситуации в совокупности с влиянием множества трудно учитываемых социально-психологических и культурных факторов. Целенаправленное «заражение» могло бы стать результатом «смыслового вируса»: четко последовательности инструкций, построенной на понимании закономерностей формирования суицидального поведения наиболее смертоносного типа. Для ответа на первый вопрос требуется анализ типов суицидального поведения и закономерностей и стадий его формирования. Этому будет посвящена первая часть данной статьи. Ответ на второй вопрос может быть получен в результате анамнестического и катamnестического анализа личности жертв суицида. Это сложно реализуемый путь. Вторая возмож-

ность – контент-анализ текстов (сообщений и хэштегов), характерных для жертв групп смерти. Если речь действительно идет о целенаправленном индуцировании суицидального поведения, то пострадавших подростков следует считать жертвами преступления. Значит, эта часть статьи будет посвящена виктимологии: созданию психологического профиля жертвы.

Известно множество классификаций типов суицидального поведения. Наименее летальным считается *демонстративно-шантажный суицид*. Он характерен для личности истероидно-демонстративного типа. Люди данного типа, как правило, характеризуются широким набором антисуицидальных факторов, не позволяющих формироваться устойчивому суицидальному намерению. Являясь средством манипуляции, демонстративно-шантажный суицид приводит к летальному исходу лишь вследствие недооценки опасности ситуации со стороны самого манипулятора. Этот тип суицида предполагает целенаправленную коммуникацию суицидального намерения, психологическую «обработку» лиц (мужа, жены, родителей и т. п.), на манипуляцию которыми направлено это поведение, явное или скрытое присутствие цели шантажа.

Спонтанный суицид на фоне внезапно возникшего острого эмоционального состояния (негативных ауто-агрессивных эмоций) на общем пониженном фоне настроения характерен для эмоционально неуравновешенных личностей, часто склонных к аккумуляции аффекта, чувству вины либо лиц, уже страдающих длительной депрессией. Такие лица, как правило, обладают достаточным объемом антисуицидальных факторов, влияние которых, однако, блокируется остротой возникшего аффекта. Этот тип суицида *не включает длительную подготовку*: используется случайно подвернувшееся орудие либо обстоятельства как средство избавления от переносимых душевных страданий.

Наиболее опасный тип суицида – «*холодный суицид*». Его высокая летальность определяется сформированностью непреклонного суицидального намерения, длительной подготовкой, продуманностью деталей, диссимуляцией (сокрытием от окружения) суицидального намерения и смертоносностью выбранных средств. Принятое решение возвращает человеку уверенность в контроле над собственной жизнью и приводит к успокоению. Эмоциональный фон, хоть и понижен, но относительно устойчив. Набор антисуицидальных факторов, способных противостоять суицидальному намерению, скуден. Именно для «холодного суицида» характерно полное поэтапное прохождение всех стадий формирования суицидального поведения.

Известно также, что летальность суицидального поведения определяется опасностью выбранных средств: их доступностью, наличием, смертоносностью и субъективной приемлемостью их применения.

Любое поведение проходит определенные стадии своего формирования. Тем более это относится к самоубийству как самой противоестественной форме поведения. *Формы проявления суицидального поведения* в большей или меньшей степени совпадают с его стадиями. Принято выделять четыре основные формы проявления:

1. *Суицидальные мысли* – самая безопасная форма, поскольку не сопровождается эмоциями и, если это начальная стадия, – не связана со стойким намерением.
2. *Суицидальные фантазии* – образы различной яркости, сопровождающиеся эмоциями, но не связанные с намерением. Образы-фантазии являются сильным *мотивирующим* фактором, поскольку насыщены приятными (притягательными) эмоциями.
3. *Суицидальное намерение*. Это поворотный момент в процессе формирования поведения, поскольку сопряжен с переходом мотивации в план реальных действий. На этом этапе формируется план действий и продумываются детали, средства и т. д.
4. Суицидальные действия:
 - поиск средств совершения суицида;
 - приобретение средств;
 - суицидальная попытка.

По мере прохождения субъектом через перечисленные стадии увеличивается *риск* суицида.

Основываясь на информации различных источников, принимая вышеизложенные классификации, можно прийти к следующим сопоставлениям. К участию в «группах смерти» отбирались подростки, изъявившие намерение и согласные сохранять тайну своего участия, что означает *намеренную блокировку коммуникации суицидального намерения*. Создавалось иллюзорное положительное убеждение о суициде как единственной форме освобождения от страданий. У участников *индуцировались суицидальные мысли и притягательные суицидальные фантазии*. «*Кит синий пришел в бесшумное синее море. Восточное небо и дом, в котором нет горя...*» [1]. Принятых кандидатов заставляли проходить ряд заданий, *соответствующих этапам формирования суицидального поведения*, в том числе и суицидальных действий разной степени серьезности, начиная с самоповреждений нелетального характера. Задания включали поиск строящихся высотных зданий и подъем на них как более серьезную форму суицидального поведения: *поиск и приобретение летального средства*. Постепенно *формировалась приемлемость средства* (падения с высоты и т. п.) как формы осуществления суицида. Путем шантажа убийством родителей *блокировались антисуицидальные факторы* (эмоциональная поддержка от близких) и формировалось чувство вины. Тем самым *поэтапно формировалось суицидальное намерение*. При этом *подросток внешне не проявляет намерения* и ведет обычный образ жизни. Таким образом, налицо большинство типичных признаков целенаправленного формирования самого опасного типа суицидального поведения – «*холодного суицида*». Количество совпадений как с типом суицида, так и с последовательностью этапов формирования поведения обосновывает вывод, что «группы смерти» создавались не спонтанно (дилетантом), а на основе понимания закономерностей формирования суицидального поведения.

Виктимологический анализ особенностей личности жертвы индуцированного холодного суицида проведен на основе хештегов «группы смерти» и текстов сообщений ее участников, представленных на сайте «Что такое игра "Синий кит?"» [1]. В качестве категорий контент-анализа использована схема психологического анализа рассказов Тематического апперцепционного теста (ТАТ) [2]. Понимая, что авторами нарратива было множество лю-

дей, принимается условность «одного автора»: допущение присутствия у всех корреспондентов общих психологических черт, что позволяет создать обобщенный психологический портрет жертвы. Поскольку количество текста ограничено, интерпретация не подтверждена статистически и носит предварительный характер.

Прошлое: «Они ждали меня долго...». Вероятно, имелись в виду фиктивные «близкие души» по ту сторону смерти. Прошлое в тексте представлено очень скудно.

Настоящее: «Не нужен никому и мне никто не нужен», «Я никого не волную». Настоящее представлено через эгоцентрическое самописание состояния.

Будущее (ближайшее): «смерть», «сойду с ума», «сдохну», «Я буду стоять на краю». (Отдаленное): «начну улыбаться», «тихий дом», «свобода», «расслабление», «Туда, где не буду нуждаться», «С китами купаться буду», «Себе, наконец, я расслабиться дам», «Всем будет больно». Будущее также представлено эгоцентрично и нереалистично.

Чувства: «Здесь, точно, с ума сойду», «Я перестал волноваться», «Я не боюсь» (отрицание интерпретируется как наличие страха), «обида», «печаль», «напряжение», «несчастье», «горе», «Люблю всех». Преобладает отрицательный фон настроения и успокоение (вероятно, как следствие принятия решения).

Мотив: избегание непереносимых переживаний, поиск выхода из давящей атмосферы, уход, бегство от реальности.

Образ желаемого будущего: свобода, покой, расслабление, взаимопонимание, принятие окружением, душевная близость, отсутствие страха. По классификации А. Маслоу, не удовлетворены вторая и третья (снизу) группы потребностей (в безопасности, идентификации и социальных связях); остальные группы потребностей в нарративе не представлены.

Средства достижения цели: «Сотру свою базу данных», «Кинуться с крыши», «Но точно назад не вернусь», «Ищу куратора», «Примите в группу». Конструктивные средства отсутствуют. Самостоятельные: суицид. Внешние: куратор, который поможет осуществить самоубийство.

Я-образ: «Не нужен никому и мне никто не нужен», «Я знаю, что я лишний», «Я перестал волноваться», «Я не боюсь», «Всех люблю». Я-образ представлен эгоцентрически, эмоционально насыщен, отсутствуют предметные характеристики и автобиографические сведения.

Конфликт: экзистенциальный – непереносимость существования, между желаемым и действительностью. Конструктивные средства разрешения конфликта отсутствуют.

Окружающие люди представлены обобщенно, эмоции выражены безадресно («никому не нужен», «люблю всех», «всем будет больно» и т. п.). Прошлое представлено мало, несмотря на явные признаки снижения настроения. Нет конструктивного анализа причин своего состояния. Тем не менее сниженное настроение не препятствует позитивным образам будущего. Такое соотношение прошлого, будущего и отрицательных эмоций не характерно для феноменологии ТАТ и неестественно психологически и с точки зрения клиники депрессии. Для депрессивного фона характерно обратное соотношение: будущее представлено скудно и в отрицательных тонах, но доминируют темы прошлого, куда человек стремится «скрыться» от настоящего. Вторая особенность наблюдаемой феноменологии – будущее фиктивно: заимствовано, нереалистично, фантазийно, а средства его достижения неадекватны и тоже заимствованы. Фиктивная цель «обеспечивается» фиктивными же средствами, запрашиваемыми подростком от куратора. Традиционно воспринимаемый как отрицательный, образ смерти в сознании подростка заменен положительный. Образ фиктивной цели основан на индуцированных авторитетом куратора и интернет-сообществом фантастических образах идеализированной посмертной реальности: покой, свобода, летающий кит, безмолвие, тишина. Чувства (эмоции) существенно преобладают над мыслями. Отрицательные эмоции относятся к настоящему; положительные – к будущему.

Таким образом, как и тактика формирования поведения, анализ содержания нарратива свидетельствует о целенаправленном индуцировании суицидального намерения у подростка.

Психологический профиль жертвы групп смерти:

1. Лица подросткового и раннего юношеского возраста.
2. Имеющие доступ к Интернету и привычку «зависать в сетях» в ночное время.
3. Эгоцентричные, повышено сензитивные, обладающие недостаточно сформированной и ранимой Я-концепцией.
4. Находящиеся в ситуации кризиса самоидентичности.
5. Испытывающие чувство одиночества, неустроенности своего существования.
6. Лишенные устойчивого доверительного контакта с близкими.
7. Длительно испытывающие пониженное настроение и тревогу.
8. Не нашедшие необходимой им опоры и поддержки в реальном окружении.
9. Не удовлетворены базовые потребности в безопасности, любви, самоидентичности, уважении и принятии со стороны окружающих.
10. Склонные к ориентированию на авторитеты асоциального характера (повышенное доверие к маргинальным идеям, распространяемым в подростковой среде), вероятно вследствие утери доверия к своему ближайшему окружению.
11. Навыки конструктивного анализа жизненных ситуаций, своих поступков в прошлом не сформированы. Склонны практиковать уход от проблемы вместо ее конструктивного разрешения через поиск адекватных средств.
12. Не имеющие четкой цели, ощущения ясной жизненной перспективы и ценностных ориентиров.
13. Рассматривающие самоубийство в качестве приемлемого средства разрешения жизненных затруднений.

Многие из перечисленных признаков характерны для подросткового кризиса. Выделяется, вероятнее всего, только *острота его переживания и длительность и глубина депрессивного фона настроения*. Но этого еще не достаточно, чтобы привести к спонтанному суициду на фоне пика отрицательных переживаний. У индуцированного суицида отсутствует признак *спонтанности*. Напротив, он длительно и постепенно подготавливается. Вот только у подростка с **личностью описанного склада отсутствуют собственные психологические ресурсы для его совершения**: целенаправленность, планирование, хладнокровие, независимость и самоконтроль. Именно эти *психологические ресурсы* и предоставляет подростку «группа смерти». Парадоксально, но она предоставляет и *дополнительный мотив*! Таким образом, вступление в «группу смерти» следует квалифицировать, как *суицидальное действие*, поскольку это – *поиск средств* совершения суицида. **Средства эти – не материальные, а психологические**. Подобные средства обычно предоставляет клиенту психолог-консультант либо психотерапевт – но для выхода из кризиса и достижения позитивной цели.

Но крик о помощи адресован не близким людям, не психологу-консультанту, а убийце. Что же должно было произойти с подростком и с обществом, чтобы он убийцу стал воспринимать как спасителя?

Таким образом, тактика кураторов «групп смерти» основана на понимании психологических закономерностей формирования суицидального поведения и направлена на индуцирование наиболее смертоносного типа суицида («холодный суицид») у психологически незащищенной части общества. «Группы смерти» предоставляют своим жертвам *психологические средства, психологические ресурсы и дополнительную мотивацию*, необходимые для совершения суицидальной попытки. Это делает маловероятным создание этих групп рядовыми пользователями Интернета, решившими «пошутить». Жертвами индуцированного суицида становятся подростки, *неудачно проходящие кризис подросткового возраста*. Для них характерен *личностный инфантилизм, слабость антисуицидальных факторов, неудовлетворенность базовых для подросткового возраста потребностей в идентичности, принятии, уважении и самоуважении*. Помимо этого для них характерна *субъективная приемлемость суицида как средства разрешения жизненных затруднений*.

Список литературы

1. Что такое игра «Синий кит»? – Режим доступа: <https://onlineotvetchik.com/chto-takoe-igra-sinij-kit.html>. – Загл. с экрана.
2. Яньшин П. В. Клиническая психодиагностика личности. – СПб: Речь, 2007.

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ XXI ВЕКА

ИНТЕГРИРОВАННАЯ МЕТОДИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Т. А. Ахрямкина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

М. Н. Сизова

Поволжский государственный социально-педагогический университет
(Россия, Самара)

Статья посвящена актуальной проблеме – поиску новых технологий обучения. Одним из вариантов такой технологии, с точки зрения авторов, является интегрированная методика (технология) обучения, которая была концептуально заявлена А. К. Артемовым – ученым-специалистом в области методики математики. Отмечается необходимость подготовки студентов педагогических вузов к ее освоению. В качестве примера приводится работа над заданием для студентов при изучении дисциплины «Математическое образование в контексте профессиональной подготовки учителя начальных классов».

Ключевые слова: инновационное обучение, интегрированная методика, преподавание, учение, умственная деятельность, трудность, сложность.

INTEGRATED METHODOLOGY: A PEDAGOGICAL RESOURCE AND A TEACHING TOOL

T. A. Akhryamkina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

M. N. Sizova

Samara State University of Social Sciences and Education
(Russia, Samara)

The article dwells on a vital problem of searching for new technologies in education. In the author's opinion, one of the ways in which this technology may come is the integrated methodology (technology) of teaching the concept of which was proposed by A. K. Artyomov, a specialist in the methodology of mathematics. The article states the necessity for the students of pedagogical universities to study it. The example given in the paper is the students' work on the assignment while studying the subject of "Mathematical education in the context of professional training of primary school teachers".

Keywords: innovative teaching, integrated methodology, teaching, learning, cognitive activity, difficulty, complexity.

Переход в новую постиндустриальную эпоху развития потребовал изменения и в системе образования. Если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь они *должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположенно с другими формами человеческого сознания*. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом – *технологическим или проектно-технологическим* [4].

Группа ученых в докладе Римскому клубу в 1978 году обратила внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее творческих возможностей.

А. М. Новиков выделяет следующие черты инновационного обучения: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

Поиск новых технологий обучения в настоящее время становится все более актуальным. Среди отечественных исследователей-методистов крепнет понимание необходимости создания такой технологии обучения (названную ими идеальной), в которой сущность обучения будет отличать разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьника.

Одним из вариантов такой технологии, на наш взгляд, является интегрированная методика (технология) обучения концептуально заявленная А. К. Артемовым – ученым-специалистом в области методики математики.

Процесс обучения состоит из четырех важнейших компонентов: цели, содержания обучения, деятельности учителя (преподавания) и деятельности ученика (учения). Они образуют систему – совокупность взаимо-

связанных, взаимозависимых, взаимообусловленных компонентов, функционирующую как единое целое. Интеграция осуществляется на уровне синтеза всех компонентов учебного процесса.

Синтез компонентов в интегрированной методике осуществляется за счет того, что, во-первых, содержание учебного материала анализируется с позиции закономерностей интеллектуальной деятельности учащихся по его усвоению, и это может повлечь за собой иное структурирование содержания, во-вторых, особенности учебного материала и особенности его усвоения школьником соотносятся с выбором адекватных методов и приемов преподавания и только после этого проектируется организация деятельности учащихся по изучению данной учебной темы в конкретных условиях.

Интегрированная методика предполагает знание особенностей умственной деятельности учащихся и умения их использовать в организации учебного процесса; умения создавать ситуации, включающие учащихся в активную поисковую деятельность, используя для этого частично-поисковый и исследовательский методами обучения с опорой на проблемный подход, владение вариативными методиками обучения (умений по-разному решать одну и ту же учебную задачу), чтобы иметь возможность корректировать деятельность учащихся по ходу обучения и т. д.

В интегрированной методике обучения содержание учебного материала соотносится с умственной деятельностью ученика с целью получить ответы на вопросы: какие интеллектуальные умения должны быть задействованы при изучении конкретной темы? Какие особенности умственной деятельности при этом проявятся или могут проявиться? Как их учесть при организации процесса изучения данной темы? Иными словами, как решить соответствующую учебную задачу? Какие методические пути могут обеспечить решение учебной задачи в оптимальном варианте? И т. п. Здесь логика учебного процесса определяется синтезом логики учебного материала и особенностей интеллектуальной деятельности учащихся. Все это в конечном итоге сказывается на выборе методов и приемов организации учебного процесса, т. е. на преподавании. Интегрированная методика это методика «от содержания» и «от ученика».

Для интегрированной методики ссылки на данные психологии, дидактики, не включенные в контекст целостного, существенного значения не имеют: *основное содержание интегрированной методики обучения составляют положения, отражающие свойства целостного процесса обучения, синтез его составных частей: математики (учебного предмета), преподавания и учения.* Поиск и использование таких свойств при конструировании учебного процесса – основная задача интегрированной методики обучения [1].

Некоторые аспекты интегрированной методики рассмотрены нами в статье «Проблемная ситуация: ее структура и ключевые аспекты проектирования» [2].

К использованию данной методики необходимо готовить и студентов педагогических вузов, ведь именно при освоении такой методики развивается способность к предвосхищению результатов на основе постоянной (в процессе подготовки к осуществлению образовательной ситуации или ее реализации) переоценки способов взаимодействия с учениками.

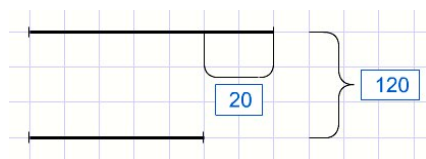
Для уяснения особенностей интегрированной методики необходимо предлагать задания, специально ориентированные на осуществление этой интеграции на уровне синтеза всех компонентов учебного процесса.

Рассмотрим в качестве примера задание для студентов СГСПУ при изучении дисциплины «Математическое образование в контексте профессиональной подготовки учителя начальных классов»:

«Решите задачу двумя способами. Оба способа решения должны быть арифметическими. Для поиска решения используйте схему с отрезками.

Оля заплатила в магазине 120 рублей. Она купила 1 пакет молока и 1 пачку масла. Известно, что пачка масла на 20 рублей дороже пакета молока. Сколько стоит пачка масла?»

Обычно не вызывает затруднения решение задачи первым способом. Студенты часто бывают не готовы решать задачу вторым арифметическим способом. Первый способ решения выглядит следующим образом.



1. $120 - 20 = 100$ рублей
2. $100 : 2 = 50$ рублей
3. $50 + 20 = 70$ рублей

Для поиска второго способа можно сформулировать требование, которое позволит сузить поиск.

– Какой отрезок при поиске решения (1-й способ) мы рассматриваем как опорный (эталонный).

– ОО (ожидаемый ответ). Отрезок, который обозначает цену пакета молока.

– Почему мы выбрали именно его в качестве опорного?

– ОО. Потому, что он меньше по величине.

– А если в качестве опорного взять второй отрезок, сможем решить эту задачу?

Часто это рассуждение не для всех студентов становится стимулом для открытия нового способа решения. Многие говорят, что они никогда так не рассуждали и зачем нужен этот второй способ, который затрудняет рассуждения?

Продолжить работу над этой задачей можно следующим образом.

Проведите сравнение решения задачи, целью которого является получение предположения о том, какой из способов решения вам кажется более трудным?

Рассматриваем способы решения задачи.

1-й способ

1. $120 - 20 = 100$ рублей – стоимость двух пакетов молока
2. $100 : 2 = 50$ рублей – цена пакета молока
3. $50 + 20 = 70$ рублей – цена пачки масла

2-й способ

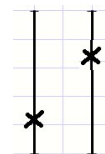
1. $120 + 20 = 140$ рублей – стоимость двух пачек масла
2. $140 : 2 = 70$ рублей – цена пачки масла

– Как можно, опираясь лишь на собственные ощущения, обобщенно зафиксировать эту трудность, сообщить ощущаемую меру трудности другим субъектам деятельности? Есть ли инструменты, которые позволяют это сделать?

– ОО. Можно визуализировать степень трудности, используя оценочную шкалу.

Например, таким образом.

Договориться, что обозначает крестик в этих случаях



Уточняем со студентами понятие сложности и трудности.

Понятия сложности и трудности учебного материала необходимо различать. Сложность является объективной характеристикой, зависящей от структуры учебного материала в целом. Трудность – совокупность субъективных факторов, выражающих особенности деятельности обучаемого. Но трудность имеет и объективную сторону, связанную со сложностью изучаемого материала. Сложность учебного материала и его трудность связаны между собой отношением совместимости [5].

Важно понять также, что трудность, которая имеет объективную сторону, связана не только со сложностью изучаемого материала, но и с особенностью деятельности обучаемого.

В исследованиях З. И. Калмыковой [3], например, причины трудности выполнения задания усматриваются в следующих особенностях мыслительной деятельности субъекта:

- 1) необобщенность мыслительной деятельности;
- 2) слабая осознанность мыслительной деятельности;
- 3) инертность ума;
- 4) неустойчивость ума;
- 5) подражательность ума;
- 6) несоответствие между уровнем развития интуитивно-практического и словесно-логического мышления.

Таким образом, трудность выполнения задания связана с несформированностью способов умственной деятельности.

Но важно понимать, что особенность деятельности обучаемого также имеет объективную сторону, на что в меньшей степени обращается внимание при решении вопросов методики. На уровне психологии многие закономерности, касающиеся деятельности ученика, доказаны и представлены обобщенно, но на уровне методики обучения эти обобщенные формулировки уже выглядят как декларация о намерениях и без специально проведенного анализа не позволяют ответить на конкретные вопросы методики – как эту закономерность учитывать в условиях обучения, какие вопросы задавать ученикам, в какой последовательности, как организовать процесс обучения, чтобы трудности были преодолимы и ученик чувствовал радость от успеха, и т. п. Ясно также, что эти ответы носят вероятностный характер, но возможно выделение основных типов трудностей (выделенных на основе признака особенностей умственной деятельности обучающегося, способов взаимодействия субъектов обучения, способов управления деятельностью), причин их возникновения, способов преодоления трудностей, факторов, от которых зависит успех или неудача, и т. д.

Дидактические и психологические закономерности выполняют методологическую (направляющую) функцию в методических исследованиях [1]. Управление процессом обучения осуществляется на основе знаний закономерностей процессов, таких как научение, сотрудничество, понимание, запоминание и т. п. Заранее в методику закладывается не только содержание обучения, но и процесс овладения этим содержанием, т. е. те интеллектуальные действия, с помощью которых должен быть (с большей вероятностью или вероятностью равной единице) получен конечный результат и которые при этом формируются как интеллектуальные умения. В интегрированной методике обучения содержание учебного материала соотносится с умственной деятельностью ученика, и поэтому в процессе ее воплощения осуществляется ориентация не только на конечный результат обучения, но и на процесс, тем самым осуществляя *не результативный, а процессуальный подход в обучении*.

Если предположить, что для оценки трудности нужно ориентироваться на внешний признак: количество действий при решении задачи, то тогда ответ будет – второе решение более простое, а первое более сложное. Но, если ориентироваться на собственные ощущения, то кажется, что второе решение сложнее, чем первое. Надо разрешить это противоречие? Что же мы сравниваем в первом случае, а что во втором?

Объем статьи не позволяет нам описать весь диалог поиска со студентами ответов на эти вопросы. Но ясно, что для этого необходимо моделировать умственные действия обучающихся и, опираясь на качественные различия, связанные с особенностью восприятия входящих в процесс поиска решения задачи операций, сделать предположение, что второй способ обладает большей конструктивной составляющей, позволяющей активизировать операцию синтеза. При решении вторым способом нам надо придумывать (конструировать) новые, не заданные в условии данные, опираясь при решении на две схемы или удерживая одну из них в памяти.

Этот способ рассуждения будет необычен для учеников начальной школы. Но и для студентов, которые хорошо решают задачи такого типа арифметическим способом, второй способ рассуждения тоже оказывается не таким простым. При ответе на вопрос, какие закономерности действуют при этом, почему ощущается эта большая трудность при решении и размышлении вторым способом, студенты аргументируют причины наличия субъективного ощущения трудности существующими закономерностями. Проявляется закономерность, сформулированная В. И. Зыковым: *данная в условиях задачи функция объекта, его внешняя особенность или отношения оказывают тормозящее влияние на усмотрение (выявление) другой функции того же объекта*. Причем если эта особенность усматривается многократно при решении сходных задач, то проявляет себя закономерность «инерции действия», которая утверждает, что при выполнении таких однотипных приемов мыслительной деятельности в сходных условиях «теряется» осознание некоторых признаков учебного материала и «гипертрофируется» осознание других его признаков.

В данном случае также проявляет себя закономерность более частного характера. При формировании взаимобратных действий проявляется следующая закономерность: *если формируется некоторое прямое действие, то одновременно с этим само по себе в общем случае обратное действие не формируется. Для его формирования нужны специальные упражнения*.

Таким образом, эту трудность нам удалось объективировать, найти объективные причины, что позволит с учетом этого перестроить методику работы над задачей и уже воспринимать эту субъективную трудность, ощущаемую и предполагаемыми учениками (мысленный эксперимент), и студентами, как объективную сложность, которая кроется в соответствующей методике. Решается вопрос, а есть ли польза для ученика от знакомства со вторым способом решения, определяем цель – зачем нужно рассматривать этот второй способ, конкретизируем эту цель через комплекс учебных задач. Затем конкретизируем условия (выделение простых интеллектуальных операций, входящих в состав этого рассуждения и предварительная специальная работа по их формированию, учет последовательности их формирования, времени преподнесения материала, самого содержания, формулировки вопросов, и т. п.), при которых решение задачи будет наиболее эффективным (меньшие затраты времени, адекватное «мысленное напряжение» с большей вероятностью достигнуть запланированного результата с усвоением стратегий, смысловых единиц и т. п. на длительное время). То есть уточняем формулировки и проектируем решение методических задач.

Обозначив в начале статьи положение о том, что интегрированную методику можно считать новым – технологическим – типом обучения и педагогическим ресурсом, мы прямо не аргументировали это высказывание. Приведем несколько аргументов в пользу этого утверждения.

Педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

В нашем случае психолого-педагогические установки приняты не на уровне деклараций, а основой выбора форм, приемов, средств и т. п., системно используемых в образовательном процессе являются закономерности психологические, дидактические, закономерности самого изучаемого содержания, на основе которых и формируются психолого-педагогические установки.

В многочисленных источниках отмечается, что к наиболее важным признакам педагогических технологий относятся:

- определенная методологическая, философская позиция (технология процесса передачи знаний и технология развития личности);
- фиксированная последовательность педагогических действий, операций, коммуникаций, выстраиваемая в соответствии с целевыми установками, конкретным ожидаемым результатом;
- процесс взаимодействия учителя и учащихся с учетом их индивидуальных характеристик и дидактических принципов обучения;
- воспроизводство любым учителем элемента педагогической технологии, что гарантирует достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
- диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментальный измерения результатов деятельности.

Отметим, что в основе построения интегрированной технологии (методики) лежит конструктивная деятельность (синтез компонентов) на основе

анализа:

- содержания с позиций исторического развития систем понятий, методов и т. д., учет обобщенных характеристик, таких как: последовательность компонентов содержания, их взаимозависимость, степень абстрагирования, возможность доступного и непротиворечивого моделирования, разнообразие моделей и т. п.;
- содержания учебного материала с позиций закономерностей интеллектуальной деятельности учащихся по его усвоению;
- структурирования:
 - содержания с учетом особенностей содержания и процесса усвоения (преодоление противоречий);
 - соотнесения и выбора:
 - адекватных методов и приемов преподавания в соответствии с особенностями учебного материала и особенностями его усвоения школьником;
 - адекватных методов и приемов организации осуществления методов и приемов преподавания в соответствии с условиями, имеющимися в данный момент времени (наличие техники, возможность ее отказа, количества учеников и т. п.).

И, поскольку при реализации этой методики не отмечается характеристик учителей и обучающихся, которые могли бы быть включенными в этот процесс, то она имеет объективный характер, что позволяет выделить такие ее черты, как универсальность, то есть независимость от контента (информационного наполнения или содержания учебного «предмета»); воспроизводимость, то есть независимость от квалификации и личности учителя, от личностей детей, от богатства или бедности школы; тиражируемость, то есть воспроизводимость результатов; управляемость образовательного процесса на основе алгоритмизированной системы педагогических процедур; системность в выборе компонентов (синтез компонентов обучения) и возможность вместе с тем осуществлять индивидуальный подход, обращая внимание на проявление педагогических, психологических закономерностей в каждом конкретном случае.

Задача состоит в том, чтобы конкретизировать и обобщить по разным основаниям стратегии решения методических задач в интегрированной методике обучения различным предметам, рассматривая в целостном единстве все компоненты обучения – цели, содержание обучения, деятельность учителя (преподавание) и деятельность ученика (учение).

Список литературы:

1. Артемов А. К. Основы математического мастерства учителя в обучении математике младших школьников: пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального образования / А. К. Артемов, Н. Б. Тихонова. – Самара: Изд-во СГПУ, 1999. – 142 с.
2. Ахрямкина Т. А. Проблемная ситуация: ее структура и ключевые аспекты проектирования / Т. А. Ахрямкина, М. Н. Сизова // Современные проблемы и тенденции развития психологии в XXI веке: сборник статей / под ред. Т. А. Ахрямкиной, М. Ю. Гороховой. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017. – С. 9–18.
3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
4. Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
5. Салаватулина Л. Р. Предупреждение познавательных трудностей учебного материала в обучении младших школьников: дис. ... к. п. н.: 13.00.01 / Салаватулина Лия Рашитовна. – Екатеринбург, 2004. – 194 с.

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Е. А. Василевская

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В. А. Манина

Оренбургский государственный аграрный университет
(Россия, Оренбург)

В статье с позиции субъектно-деятельностного подхода раскрывается теоретический аспект выявления сущностных характеристик индивидуальности педагога. Обосновывается принцип системности, позволяющий выявить основные характеристики личности и их многоуровневый характер. Анализируются условия становления личности педагога как особой целостности, интегрирующей в себе различные «Я».

Ключевые слова: система, целостность, объектность, субъектность, деятельность.

SUBJECT-ACTIVITY APPROACH TO THE IDENTIFICATION OF THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGUE INDIVIDUALITY

E. A. Vasilevskaya

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

V. A. Manina

Orenburg State Agrarian University
(Russia, Orenburg)

The article from the position of subject-activity approach reveals the theoretical aspect of revealing the essential characteristics of the personality of the teacher. The principle of consistency is substantiated, which allows to reveal the main characteristics of the personality and their multilevel character. The conditions of formation of the teacher's personality as a special integrity, integrating various "I" of the personality are analyzed.

Keywords: system, integrity, objectivity, subjectivity, activity.

Субъектно-деятельностный подход к выявлению сущностных характеристик индивидуальности личности представляет собой совокупность методологических и теоретических идей субъективности человека. Данный подход позволяет раскрыть свойство его самодетерминации (самоорганизации) в окружающем мире. Что

обеспечивает процесс собственной активности личности, его способность самостоятельно осуществлять выбор направления саморазвития.

Объяснение и прогнозирование комплексирования различных методологических принципов открывает возможность увеличения категориального аппарата, обеспечивающего функции взаимодействия либо раннее изолированных, либо взаимоисключающих принципов психологии.

Субъектно-деятельностный подход на теоретико-методологическом уровне означает интегративно-дифференцированное рассмотрение системы подходов и принципов исследования; выявление характеристик, существенных черт и структуры личности.

Субъектно-деятельностный подход направлен на выявление особой внутренней активности, посредством которой происходит формирование способности личности реализовывать себя.

В процессе осмысления субъектно-деятельностного подхода к выявлению существенных характеристик индивидуальности педагога мы опирались на понимание субъектной концепции В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой.

Это понимание заключается в осознании «системы идей, взглядов и объяснений», а также полимодальности смысла. Это целостное представление обоснованных автором методологических подходов, ценностных критерий, общей концептуальной схемы, отражающих понимание сути, возможностей и результатов [2, с. 7]. В нашем случае – осознание и понимание существенных характеристик педагога.

С точки зрения Э. Г. Юдина, данная концепция отражает проблемы синтеза ценностей человека и его знаний «о мире и о самом себе» [10]. Поскольку знания о мире и о самом себе преломляются через субъективные отношения человека к окружающей действительности, ключевой идеей субъектно-деятельностного подхода выступает идея субъектного самовосприятия и самопознания, представления о своей сущности как субъективности взаимодействия с окружающей действительностью.

Теоретической основой обоснования ведущей идеи субъектно-деятельностного подхода к выявлению существенных характеристик индивидуальности личности педагога послужили основные положения теории отношений В. Н. Мясищева о личности как системе «отношений человека к окружающей действительности» и о понимании отношений человека как целостной системы «индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, выражающейся в его действиях, реакциях и переживаниях» [1, с. 19].

Системно-структурный аспект субъектно-деятельностного подхода к выявлению существенных характеристик индивидуальности педагога основывается на следующем утверждении В. Н. Мясищева: «Отношения человека представляют систему, образующуюся в результате его развития, воспитания и самовоспитания» [3, с. 3].

По мнению Б. Ф. Ломова, принципы системности и системного подхода выступают в качестве основных инструментов психологического познания. По природе психических процессов автор объединяет их в одну систему, органически образуя взаимосвязь явлений и процессов материального мира, что выражает органическое единство их уникальных качеств. Б. Ф. Ломов представляет психику как целостное и интегральное образование, вбирающее в себя множество внешних и внутренних отношений. В совокупности это и есть целостная система. При этом имеется в виду полисистемность бытия человека и интегральность его психических свойств.

Тем самым, автор провозглашает единство теории, эксперимента и практики, и выделяет базовую категорию – взаимодействие. Взаимодействие позволяет рассматривать человека как некую социальную систему, представленную социальными качествами, обусловленную психофизиологическими и психическими особенностями индивида и группы. В нашем случае – индивидуально-личностными особенностями педагога.

Рассматриваемый субъектно-деятельностный подход к выявлению существенных характеристик индивидуальности педагога представляет собой составляющую целостной совокупности психологических концепций личности М. Вертхаймера, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядова, отмеченных признаками системности. Основные положения данных концепций позволяют рассмотреть личность как системное качество, а системообразующим принципом выступает принцип деятельностного опосредования.

Выделим основные характеристики системности. В. Н. Садовский выдвигает следующие: целостность; структурность; взаимосвязь системы со средой; иерархичность; множественность. Данные характеристики раскрывают системность как сложное образование, носящее многоуровневый характер.

А. В. Петровский понимание личности представляет путем определения ее места в сети межличностных связей, которые образуют сложную многоуровневую структуру [6]. В данном контексте структура личности педагога интерпретируется как совокупность биологических и социальных особенностей.

Обобщая содержание основных положений концепций вышеназванных авторов, мы можем предположить, что система – есть совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность единства и гармоничность внутреннего мира.

В данной научной работе философский уровень методологии образуют категории «система», «целостность», «объектность», «субъектность», «деятельность».

Содержание общенаучного уровня методологии раскрывается в работах П. А. Флоренского и строится по принципу четырех типов причинности Аристотеля, посредством которых рассматривается категория «целое» – законченность и предельность.

В основе субъектно-деятельностного подхода к выявлению существенных характеристик индивидуальности лежит субъектный подход к личности. Ориентация на парадигму субъективного подхода представлена трудами таких ученых, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. Ф. Петренко, В. А. Петровский и др.

Субъектный подход к изучению личности ставит своей задачей изучение личности «изнутри», со стороны субъекта. Личность выступает «не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов».

В контексте данного исследования для нас наиболее интересной выступает мультисубъектная теория личности В. А. Петровского.

Данная теория объединяет в себе четыре концепции:

- концепция двойственности индивидуального Я – «Мое Я» – «Мое Ты»;
- концепция надситуативной активности – надиндивидуального «Я»;
- концепция персонализации – отраженного «Я»;
- концепция универсализации – трансиндивидуального «Я» [6].

Данные концепции раскрывают личность в многообразии субъектных форм ее существования и развития.

Разработанные В. А. Петровским метаимплицативная модель состоятельности личности в процессе выбора и импульсная модель экзистенциального выбора направлены на обретение всесторонней субъектности и субъектной целостности индивида, реализуемые в себе идею активности Я.

Понятие «субъект» активно рассматривается в системе отношений «субъект-деятельность». Субъектность же, в свою очередь, формируется и развивается в условиях деятельности.

Характеризуя деятельность, С. Л. Рубинштейн выделяет следующие особенности: 1) субъектность; 2) предметность и содержательность; 3) творчество; 4) самостоятельность. основополагающим выступает связь субъекта с внешним объектом. Несмотря на то, что субъектно-деятельностная концепция С. Л. Рубинштейна – это, прежде всего, концепция деятельностного опосредования, её собственным содержанием является не деятельность, а активность.

В концепции С. Л. Рубинштейна личность является безусловным субъектом, прежде всего, своей деятельностью: «...личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания – тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» [7].

Уделяя большое внимание процессам рефлексии и самосознания, С. Л. Рубинштейн подчеркивает следующее: «...Проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности — ее способности, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности» [7].

Автором выделяется два способа жизнедеятельности человека: «слитный» и «отстраненный» – рефлексивный. С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание выступает как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне нее для суждения о ней [8, с. 81–84].

Проблема сознания и деятельности сосредотачивает внимание на внутреннюю связь данных категорий, раскрывая, при этом, их единство. Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С. Л. Рубинштейном, предполагает выявление данного единства в аспекте функционирования и развития сознания через деятельность.

В традиционном понимании развитие рассматривается как прохождение некоторых последовательных стадий, носящих необратимый характер. Детерминация этих стадий связывается иногда с действием лишь внутренних условий. В данном случае развитие понималось как созревание. В других случаях абсолютизируется роль внешних условий. В этом случае развитие сводится к механистически понятой заданной извне и т. д.

Такие стабильные формы, как характер, способности и воля, С. Л. Рубинштейн исследует на уровне личности. И характер, и способности, и воля рассматриваются как в своих статических формах, так и в динамике, которая выражает процессуальность развития личности. В нашем случае – развития личности педагога.

Отношение к объекту выступает для субъекта как отношение, отчасти осознанное и регулирующее всю деятельность. Следовательно, единство сознания и деятельности конкретно проявляется через различные уровни и типы сознания, раскрывая, соответственно, различные виды деятельности и поведения: движение – действие – поступок.

Единство деятельности выступает в первую очередь как единство целей ее субъекта и тех его мотивов, которые к ней побуждают. Мотивы и цели деятельности носят интегрированный характер, выражая общую направленность личности. Это исходные мотивы и конечные цели.

Сама деятельность субъекта представляет процесс ее становления и совершенствования. В контексте изучения проблемы выявления существенных характеристик индивидуальности педагога деятельность на разных этапах профессионального развития и становления принимает новые формы и перестраивается. Педагог же на каждом этапе данного процесса проходит одни и те же стадии изменения поведения; процессы, происходящие на каждом этапе – мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие.

Динамическая концепция личности Л. И. Анциферовой рассматривает возможности выхода личности за свои пределы, условия достижения оптимального жизненно-деятельностного состояния, поиск новых мотивов.

Личность педагога представляет собой сложную психологическую структуру, включающую в себя в качестве особых компонентов, во-первых, сознание своей тождественности; во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала; в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств; в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок, выступающих в качестве основных личностных характеристик, показывающих включенность педагога в процесс профессионального самопознания, саморефлексии, сознания.

В контексте данной идеи необходимо акцентировать внимание на этическом сознании учителя, обеспечивающим процесс размышлений не только о самом себе, но и отношения к ценностям морали, педагогической морали, социально-нравственным аспектам жизни общества [5, с. 139–143]. Включенность педагога в профес-

сиональное совершенствование ставит этические проблемы соответствия социального статуса, карьерных возможностей и социальных «лифтов» для педагога его личностным качествам, трудолюбию, коммуникативным талантам [9, с. 152].

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что процесс профессионального самопознания, саморефлексии и самореализации личности идёт поступательно, от уровня к уровню.

Таким образом, можно сделать вывод, что субъектно-деятельностный подход позволяет раскрыть существенные характеристики индивидуальности педагога, которые влияют на профессиональное саморазвитие, обеспечивают самооптимизацию в процессе профессионального становления, способствуют самореализации и достижения профессионального мастерства.

Список литературы

1. Березин М. А. Концепция отношений В. Н. Мясищева и теория психической адаптации личности // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 33. – С. 19–25.
2. Загвязинский В. И. Целевые ориентиры реформирования российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. – 2013. – № 9. – С. 1–10.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений // Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 2011. – 158 с.
4. Никулина Е. Б. Нравственное развитие личности: монография / Е. Б. Никулина, Т. И. Руднева. – Самара: Самарский университет, 2012. – 320 с.
5. Носков И. А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Самара: СГСПУ, 2016. – С. 139–143.
6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
8. Рубинштейн С. Л. Структура личности: характер, способности, самосознание: уч. пос. к спецкурсу. Гл. 4. – Пермь, 1990. – С. 81–84.
9. Элиты Самарской (Куйбышевской) области в 1960–1990 годы. Очерки истории: коллективная монография / П. С. Кабытов, Г. Е. Козловская, В. В. Рябов [и др.]. – Самара, 2014. – 242 с.
10. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОМ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ БЕЖЕНЦЕВ

С. Е. Илиева

Софийский университет «Св. Климент Охридски»
(Болгария, София)

В статье освещаются основные вопросы и трудности, с которыми сталкиваются педагоги, работающие с детьми из семей беженцев, с целью оказать помощь в процессе управления стрессом и предотвратить пагубное влияние стресса на благополучие и интеллектуальное здоровье педагогов и учащихся. Языковые трудности наряду с вопросами культурной и социальной интеграции в образовательном процессе являются основными причинами возникающих сложностей в общении со сверстниками в школе и в коммуникации между педагогами и семьями. Большинство педагогов отмечают высокий уровень стресса у учащихся из семей беженцев (90,9 %), а также поведенческие симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). В статье предлагаются стратегии управления стрессом и саморегуляции интеллектуального здоровья у педагогов, работающих с учащимися из семей беженцев, а именно: совершенствование навыков эмоционального интеллекта, копинг-стратегии, стратегии психологической устойчивости, развитие сети социальной поддержки, выработка привычек здорового образа жизни, позитивное мышление и внутренний разговор с собой.

Ключевые слова: дети из семей беженцев, вопросы воспитания и образования, стресс, выгорание, рабочие стрессоры, обучение, управление стрессом.

EDUCATIONAL CHALLENGES AND STRESS MANAGEMENT OF TEACHER WORKING WITH REFUGEE STUDENTS³

S. E. Ilieva

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
(Bulgaria, Sofia)

The main challenges and difficulties that teachers working with refugee students in their classes face were established in order to assist with stress management and to prevent the harmful effects on teachers' and students' well-being

³ This paper is referred to the “Training for teachers how to cope with refugee children in their class” project (REFUGEEClassAssistance4Teachers, 2016-1-TR01-KA201-034527). URL: www.teachers4refugees.eu/

and mental health. Language issues, as well as social and cultural integration cause the main difficulties in education processes, peer communication in school and interaction between teachers and students' families. Most teachers have observed a high stress level among refugee students (90,9 %) and have noticed symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD) in their behavior. Stress management strategies and mental health self-care activities and practices of teachers working with refugee students are discussed, such as improvement of emotional intelligence skills, stress coping strategies and psychological resilience, social support networks, maintaining healthy habits and lifestyles, positive thinking and self-talk.

Keywords: refugee students, educational challenges, stress, burnout, work stressors, teaching, stress management.

Stress is defined as an "illness" of contemporary organizations and societies that influences individual health and well-being as well as organizational outcomes and effectiveness. It is caused by different factors in the work and social environment and increases in unknown, critical and extreme situations. Stress consequences concern all aspects of human life: job and life satisfaction, health and psychological well-being, relationships with others.

Stressors in teaching profession

The teaching profession has been traditionally associated with high levels of stress and burnout that impact the health of teachers and worsen the effectiveness of their work (Cheriss, 1995; Greenberg, Brown, Abenavoli, 2016; Maslach, 1999; Robinson, 1989). High levels of stress in the teaching profession are related to the social and emotional demands of work and the need to interact intensively with a wide range of people. If teachers cannot cope with the level of stress, this will automatically influence the academic achievement, emotions and behavior of students (Wiley, 2000). It has been established that high levels of stress experienced by teachers, significantly reduce their satisfaction with the job and have a direct or indirect relationship with health problems (DeFrank, Stroup, 1989; Travers, Cooper, 1993).

Stress management starts with identifying the sources of stress at work. There are many specific factors for teachers' occupational stress: nature of the work itself; changes in the school curriculum; size and composition of the class and the school; requirements of society and relationships with parents; work – family balance and behavior of students and discipline in classroom. The typical stressors in a teacher's job are divided into four basic sources: working conditions, professional responsibilities, student-teacher situations including relationships between them, and student discipline (Robinson, 1989).

The highest importance to stress is attributed to the behaviour of students, which predicts the occurrence of burnout and failure of teachers to deal with this (McCormick, Barnett, 2011). These factors for stress and burnout are inherent for the teaching profession and can not be avoided and therefore they require specific approaches and practices for the management of human resources in education sector (Handbook of good human resource practices in the teaching profession, 2012). At the same time it was found that teachers tend to be more likely to use reactive strategies to deal with stress, but this further increases rather than reduces the level of stress and dealing with students' behavior (Clunies-Ross, Little, Keinhuis, 2008).

Working with refugee children in their classes adds a new range of stressors and increases the level of stress of teachers. Refugee children suffer from war or combat trauma, some of them have post-traumatic stress disorder, depression and anxiety.

Teachers should deal with their usual duties and responsibilities in class but they also could be influenced by the stories, trauma experience and behavior of refugee children. The expectations from teachers are to develop skills for intercultural communication and to assist in the process of school adaptation and integration of refugee children.

Burnout in teaching profession

High levels of stress in the teaching profession are related to the emotional demands of work and the need to interact intensively with a wide range of people – students, colleagues, parents. Teaching is a typical example of the so-called "emotional labor", which contains high levels of stress and burnout (Chang, 2009; Maslach, 1999), as teachers are expected not only to transmit knowledge and to assist the process of its acquisition, but also to build students' social and cultural skills. Emotional labour in general requires high self-control of emotions and the ability to interact in inherently different situations. The high emotional demands in the work process create additional stress conditions for teachers (Brennan, 2006), which in turn leads to frustration, emotional exhaustion, health issues and, ultimately, to turnover and leaving the profession (Chang, 2009).

Teachers with high levels of stress and burnout, with unsuccessful coping with stress and negative emotional experiences negatively affect classroom learning, the individual well-being of students and the overall educational process (Chan, 2006).

Burnout, or "umbrella", is an overall syndrome that consists of three components: emotional exhaustion, depersonalization or cynicism, and lack of personal accomplishment (Maslach, 1999). Emotional exhaustion of teachers is related to frustration, depression, includes lack of interest in teaching, a reluctance to try out anything new, and the blaming of students or the institution for the lack of success. Results of emotional exhaustion are absence and fatigue. Teachers with depersonalisation and cynicism demonstrate poor attitudes towards students, colleagues and the school itself, a lack of contact with others, and growing isolation. They could express hostility and uncaring treatment towards other people. Lack of personal accomplishment refers to a decline in one's feelings of competence and of successful achievement at work. Teachers suffering from burnout view personal accomplishment negatively, and as whole they have low motivation and poor performance, don't set appropriate goals, and have low self-confidence and self-efficacy (Cheriss, 1995; Maslach, 1999).

Understanding the causes of burnout gives an opportunity to avoid and cope with it. Factors most likely to lead to teacher burnout are: lack of adequate preparation for dealing with the kinds of learning and behavior problems that teachers face in the classroom; lack of autonomy at work; difficult student behavior related to the abilities and motiva-

tion of students to learn; lack of support and interpersonal conflict; and boredom (Cheriss, 1995). Prolonged work stress and ineffective coping could cause burnout that in turn influences functioning and determines mental health problems.

Secondary post-traumatic stress among teachers working with refugee students

Emotional stress is typical for the teacher's job itself and especially increases when teachers work with refugee children in their classes. Emotional stress could provoke distress and it is a cause for the so called secondary traumatic stress.

Teachers working with refugee children could feel overwhelmed by the children's experiences and reactions and could develop "*secondary traumatic stress and compassionate fatigue*" (Figley, 1995, Kenardy et al, 2011; Salloum et al., 2015). Any individual who works directly with traumatized children and is in position to hear about their traumatic experience, is at a high risk to develop the emotional and behavioral reactions that affect their emotional well-being and quality of life and deteriorate their health. Individuals affected by the secondary stress may find themselves re-experiencing personal trauma or perceiving an increase in arousal or avoidance of reactions related to the indirect trauma. The development of secondary traumatic stress is recognized as a common occupational hazard for professionals and educators working with traumatized children, immigrants and refugees (Caringi et al., 2015; Guhan, Liebling-Kalifani, 2011; Hydon et al., 2015). Its symptoms are similar to post-traumatic stress disorder (Kenardy et al, 2011; Motta, 2012). People who suffer from secondary traumatic stress have intense feeling, intrusive thoughts or dreams about students' trauma that doesn't subside over time.

Secondary traumatic stress refers to compassion fatigue, vicarious trauma and burnout that usually are used as synonyms. These three terms are complementary and yet different from one another (Jenkins, Baird, 2002).

Compassion fatigue is defined as a state of exhaustion and dysfunction – physiologically, psychologically, and socially, as a result of prolonged exposure to compassion stress. It also arises in situations of chronic stress. Empathy for the traumatized children is one of the reasons for feeling fatigue, which in return leads to a reduced capacity for empathy toward suffering in the future.

Vicarious trauma results from the emphatic engagement with traumatized refugee children. The primary symptoms of vicarious trauma are disturbances in the cognitive functions and in areas of trust, safety, esteem, control and intimacy. *Burnout* is developed as a result of general occupational stress but it has a cumulative effect and increases chronic exhaustion and chronic fatigue during the experience of secondary traumatic stress.

The risk of developing secondary traumatic stress increases when teachers work with students traumatized from war and migration experiences (Caringi et al., 2015; Hydon et al., 2015). Therefore, teachers need to manage their stress and to prevent the arising of negative consequences for their job effectiveness and health.

Stress management approaches

Stress management at work is a way to reduce the harmful health effects of the individual, to maintain work performance, and to create a healthy organizational environment (Cooper, Williams, 1994; Leka, Houdmont, 2010; Schabracq, Winnubst, Cooper, 2004). There are various programs for reducing and overcoming stress in the workplace who have different effectiveness and applicability (Murphy, 2004; Murta, Sanderson, Oldenburg, 2007; Richardson, Rothstein, 2008).

Stress management is carried out through three main approaches. In most cases, organizational programs for stress management are applied where necessary to provide care and treatment of affected employees, as this approach is reactive, since health problems already exist and efforts are focused on treatment of the effects on health. This approach is defined as *tertiary prevention* and includes efforts to identify and reduce the factors that cause stress.

Contrary to this approach, *primary prevention* seeks to identify and reduce sources of stress in work and non-work environment, as it can be reactive (e.g. overcoming existing problems causing stress) or proactive (eliminating or reducing occupational stressors before they have caused stress). This approach acts as a way of real stress prevention, because it is aimed at preventing the causes of stress, and not to reduce the harmful effects on health, but unfortunately it is rarely used in an organizational environment. Successful overcoming of the stress and its consequences means analyzing the reasons for it, and especially to taking into account the fact that it occurs when individuals perceive a lack of material resources (e.g. financial security) and psychological resources (self-esteem, coping skills) (Michie, 2002). Stress management is most commonly applied in the form of the so-called *secondary prevention*, which is aimed at reducing the symptoms of stress before they lead to more serious health effects (Murphy, 2004). These programs are individually-oriented and designed to provide knowledge about the nature of stress and skills for its overcoming, to teach the employees specific techniques to reduce physical and mental stress and improve the state of relaxation.

In a meta-analysis of the efficiency of the programs for stress management it is found that application of the organizational approaches which reduce the causes of stress is rare, most frequently are used techniques for relaxation, and the best effect have the cognitive behavioural programs, aimed at rethinking and restructuring behaviour under stress (Richardson, Rothstein, 2008). The introduction of programs for training and stress management reduces emotional exhaustion immediately after training and has an effect within 9–16 months thereafter (Michie, 2002).

The analysis of the causes of stress in teachers and the application of techniques for stress management reduces burnout and its consequences (Wiley, 2000). Prevention of adverse health effects is achieved in the process of learning to cope with stress, in which teachers share experiences with colleagues, identify specific factors of stress and possible coping strategies, replace their traditional perceptions and beliefs with more appropriate ones, analyze strategies for coping with discipline in the classroom and for increasing students' motivation, and practice techniques for assertiveness and relaxation (Jesus, Convoy, 2001). Prevention and management of stress are positively influenced by social support that teachers develop in the learning process (Shimazu, Okada, Sakamoto, Muiira, 2003).

Method

The aim of this study was to establish the challenges and difficulties of teachers of the process of working with refugee students. The range of specific stressors in this new work situation for teachers needs to be defined in order to

assist the process of stress management and to prevent the risk for their well-being and mental health. Specific stress factors for teachers working with refugee children were supposed to be established: working with multicultural issues in classroom; lack of knowledge and understanding of native culture of refugee children; communication difficulties and misunderstanding due of verbal and nonverbal issues of refugee children; insufficient institutional support and regulations; need to develop skills to work with children with post-traumatic stress disorder and mental health problems.

Context of study. In the context of the “Training for teachers how to cope with refugee children in their class” project (REFUGEEClassAssistance4Teachers, 2016-1-TR01-KA201-034527), the challenges teachers face when they have children in their class with a refugee background were surveying. The survey targeted those schools that host or plan to host refugee students. It was conducted in Belgium, Bulgaria, Greece, Serbia and Turkey in the period January – April 2017.

The survey consists a set of questions about the challenges related to the school integration and adaptation process, signs of post-traumatic stress disorder among refugee students, family’s support and teacher’s opinion about the improving the welcome process and integration of refugee students in different sociocultural and educational environment.

Sample. According to the Bulgarian legislation every refugee child at the school age should be enrolled into to the nearest to the camp mainstream school and this should be done up to 3 months after the submission of the application for status determination. Only 143 refugee children are enrolled in state schools and kindergartens in 2017. There are more than 1000 who still are not part of the Bulgarian educational system.

Targeted respondents are grouped in the next categories:

- Director / headmaster of schools that have refugee students;
- Teacher of refugee students;
- Resource teacher of refugee students;
- Dedicated teacher who teaches non-native language children with a refugee background.

15 directors and teachers from 5 Bulgarian mainstream schools where refugees students are teaching took part in survey. The survey was filled in from the directors of all schools (46,7 %), 46,7 % are teachers and 6,7 % are dedicated teacher who teaches non-native language children with a refugee background. 40 % of the participants in survey are teachers in schools where more than 250 students are studying, 13 % are teachers in educational institution with less than 50 students and the other 47 % of the respondents have skipped this question probably because they do not have information about the exact number of students enrolled in their schools.

The number of refugee students enrolled in the larger schools (more than 250 students) is between 14 and 37. Within three of these schools up to 14 refugee students are getting educate, two of them have 37 refugee students each, and only one of the larger schools has just 7 refugee students. Smaller schools have a total number of only 3 refugee students.

All respondents pointed Iran, Iraq, Syria and Afghanistan as countries of origin of their refugee students. More than 80% of refugee students in Bulgaria have attended school for very first time. Only 20 % were enrolled in school before in their country of origin and in Greece.

Results and discussion

The main proposition of study is the new challenges that the teachers face when working with refugee students, which would be an additional source of stress for them. The teachers in fact have in their everyday job all factors of stress, typical for their profession, but in this new working situation that should train the children with different cultural backgrounds and post-trauma war experience. The social expectations to them are that they should educate and integrate the refugee children in a new school setting and meanwhile to assist the students in the social and cultural adaptation process in the host culture.

The results show that respondents ranked the main challenges with refugee children integration as follows: school integration and education, peer interaction and families (Table 1). Language issues cause the main difficulties in education processes, peer communication in school and interaction between teachers and students’ families.

Educational challenges stem mainly from language issues but also due to academic weakness (as a result of a lack of language skills and of previous education), social and cultural integration and peer communication.

Table 1. Main challenges of teachers working with refugee students

Sub-categories	Themes		
	Education	Peers	Families
Language issues (learning language, communication)	35 %	30,5 %	42 %
Academic weakness	29 %	4,3 %	24 %
Social and cultural integration	16 %	26,1 %	17 %
Peer communication	10 %	30,5 %	0 %
Parents’ attitude towards education	7 %	4,3 %	0 %
Parents’ integration problems	3 %	4,3 %	17 %

Peer interaction is influenced by language issues, peer communication and social and cultural integration, which create difficulties in communication with their classmates. Academic weakness, parents' attitudes towards education and parents' integration are not perceived as a reason for poor integration of refugee students into the class.

Teachers' opinions on family issues vary – most of them again point out language issues and academic weakness as basic problems for their communication and interaction with refugee children's families. Other problems that teachers have indicated here are social and cultural integration of refugee children and their parents' integration. What is interesting here is that none the teachers have indicated parents attitude toward education as an issue.

The analysis of teachers' answers regarding socio-cultural differences among peer pupils shows that interaction with classmates is not a basic problem (Table 2).

Table 2. Socio-cultural differences among peer pupils

Adapting to the school	50.0 %
Adapting to a different social environment	80.0 %
Cultural difference between the culture of their own and that of here	40.0 %
Students encounter some problems with their classmates and they don't want to accept these new students	20.0 %
Different eating habits	10.0 %

Teachers ranked listed obstacles as follows: adapting to a different social environment; adapting to the school; cultural differences between their own culture and the one here. Only 20 % of respondents suppose that refugee students encounter some problems with their classmates and they don't want to accept these new students. Different eating habits are not perceived as a big challenge in relationships with peers – only 10 % of respondents indicated that as a socio-cultural difference that could worsen relationships in class.

According to the respondents the main difficulty with school integration is that refugee children attend lower grades than their peers (Table 3). Only 18 % think that refugee children are socially excluded from their peer groups and 9 % perceive that mockery at school and harshness of other children are problematic for their integration.

Table 3. Difficulties with school integration

Lack of self esteem within peer groups at school	0.0 %
Social exclusion from peer groups	18.2 %
Bullying	0.0 %
Being mocked at school due to biases	9.1 %
Other children are harsh and call them names	9.1 %
Refugee children attending lower grades than their peers	63.6 %

Most teachers have observed a high stress level among refugee students (90,9 %) and have noticed symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD) in their behaviour (Table 4). These results could be important reasons for increasing the level of stress and burnout of teachers and it is an antecedent for the arising of secondary traumatic stress among them.

Table 4. Signs of post-traumatic stress disorder (PTSD)

Perceived stress among refugee students	90.9 %
Sleeplessness	9.1 %
Nightmares	0.0 %
Inability to get along with others, particularly in close relationships	27.3 %
Paranoia and distrust	9.1 %
Unwillingness to discuss or revisit in any way the site of the trauma	9.1 %
Persistent, intense fear and anxiety	0.0 %
Feeling easily irritated or agitated	36.4 %
Having difficulty concentrating	54.5 %
Feeling numb or detached	18.2 %

No longer finding pleasure in previously enjoyable activities	0.0 %
Feeling helpless or "out of control"	18.2 %
Experiencing intense survivor guilt	0.0 %
Being preoccupied with the traumatic event	36.4 %
Physical symptoms such as headaches, gastrointestinal distress, or dizziness	9.1 %
Suicidal thoughts, plans, or gestures	0.0 %
Not applicable	18.2 %

The main observed symptoms of post-traumatic stress disorder are “having difficulty concentrating” (54.5 %), following by “feeling easily irritated or agitated” and “being preoccupied with the traumatic event” (36.4%) and by “inability to get along with others, particularly in close relationships” (27.3 %). The difficult concentration in the educational process of refugee students decrease their academic achievement and school adaptation.

18,2 % of teachers report that the refugee children feel numb or detached and feel helpless or “out of control”. Only 9,1 % perceive that the refugee students have signs of paranoia and distrust, unwillingness to discuss or revisit in any way the site of the trauma and physical symptoms such as headaches, gastrointestinal distress, or dizziness.

The findings show that the teachers perceive working with refugee students as a challenge and they should resolve a lot of problems with their school integration and education. Lack of language skills in Bulgarian among refugee students is one of the main problems that Bulgarian teachers face. In reality, they feel responsible for children they cannot communicate with because of language barriers. There are cases of children who cry or refuse to eat and teachers are absolutely helpless in such situations. The teachers report a lack of information about where and whom to ask for assistance and support when they need them. The lack of institutional support how to deal with the school problems of refugee students could be defined as an important source of stress for teachers.

Stress management of teachers working with refugee students: Some practical implications

Teachers need to have a better understanding of stress and burnout causes, symptoms and consequences and to develop the skills to manage their stress at work. They should take responsibility for their self-care and sustain their work effectiveness and mental health. Learning proactive approaches to stress management would help them to prevent health problems and it can be done by introducing appropriate training programs for teachers (Ilieva, 2017).

A stable institutional setting (such as school & community) can contribute to the refugee students’ well-being, especially towards the integration and inclusion, as well as mental health. While teachers have an important role to assist students with overcoming these problems, they have not received any adequate training. All these new challenges require teachers to apply stress management skills, improve cultural sensitivity and emotional intelligence and care for their own mental and physical health. Each teacher must be supported and trained about refugees’ rights, overcoming language barriers, mental health, etc. so that they are able to engage these students.

The aim of creation of handbook for teachers working with refugee students as a part of the RefugeeClassAssistance4Teachers project is to provide support and training to them about the refugees’ rights, welcome and integration process, effective intercultural communication, conflict and stress management, focusing on the inclusion and integration of refugees aged up to 18 years. In this sense, this approach will be defined as secondary stress prevention where the knowledge about the stressors and its recognition, about burnout symptoms and compassionate fatigue, and about the stress coping strategies is important for maintaining the mental health of teachers.

There are several approaches and techniques for taking self-care of mental health and managing stress.

Improvement of emotional intelligence skills

Emotional intelligence is a person’s ability to understand one’s own emotions, the emotions of others, and to act appropriately using these emotions. It includes a set of emotional, personal and social skills and abilities that affect the overall ability of the person to cope with the requirements of the surrounding environment, to manage stress and maintain good mental health (Bar-on, 2006; Brackett, Rivers, Salovey, 2011). High levels of emotional intelligence in teachers are perceived as a vital personal resource that predicts their performance and subjective well-being (Vesely et al., 2013) and affects their satisfaction with the work (Wong et al., 2010). Teachers with high emotional intelligence cope successfully with negative emotional situations and perceive the demands of work and difficulties in the teaching process as a challenge rather than a threat to their performance (Perry, Ball, 2007). They establish good relationships with the students because they are attentive and responsive to their concerns (Nizielski et al., 2012). High emotional intelligence reduces the level of the perceived professional stress, with the result that teachers can successfully manage stress and reduce the harmful effects of it (Ilieva, 2017).

Stress coping strategies and psychological resilience

People use different approaches to cope with stress in their job and life. Coping aims to reduce the negative consequences of stress and to maintain their well-being. There are two main approaches to stress coping (Lasarus, Folkman, 1984):

The problem-focused coping strategies are directed to the problem and to the causes of stress. They include direct action aimed at the source of stress: considering a range of plans to handle the situation; setting priorities; standing back and trying to rationalize the situation; finding out more about situation; seeking additional information to resolve the problem and to reduce the stress. The problem-focused coping strategies are related with good mental health, well-being and work effectiveness.

The emotion-focused coping strategies are aimed to reduce emotional discomfort accompanying a stressful situation. Emotion-focused strategies include, for example, emotional relief, distracting activities, getting support from colleagues, family and friends, passive attempts for tolerating and preparing to deal with situations (do nothing and carry on as usual). Emotion-focused coping strategies have short-term effects on reducing stress and their regular use is related to psychosomatic complaints, job dissatisfaction and low well-being.

Psychological resilience is a key factor that impacts stress coping and mental health. It is generally thought of as a positive adaptation after a stressful or adverse situation (Grant, Kinman, 2014; Gu, Day, 2007; Southwick, 2010). Optimism and positive emotions are the main characteristics of resilient individuals. Psychological resiliency affects teachers' perception of stressful events, their evaluation of individual resources and personal preferences for coping strategies. Resilient people try to be problem-oriented and prefer to use proactive approaches to handle stress. This attitude helps them not only to manage stress but also to prevent it in future.

Mental health self-care activities and practices of teachers

Self-care consists of long-term proactive and regular activities that will be different for everyone. There are several well-known and proven in practice activities and techniques. In order to reduce stress and keep their well-being and health, teachers should implement these practices in their everyday life (Kenardy, 2011; Salloum et al., 2015; Yacapsin, 2010). Most of them are related to personal control on healthy habits, lifestyle, social relationships, work – life balance and recreation activities, positive feelings and thoughts, and it is personal choice and motivation to put them into practice.

Positive thinking and self-talk

Positive thinking is proven to be a powerful approach to preserve mental health and to stay satisfied with one's own job, life and personal development. It is connected with optimism and is very appropriate in unhappy, emotionally exhausting and stressful situations. Research has found that positive thinking can help stress management and is linked to a wide range of positive consequences for overall health and well-being (Naseem, Khalid, 2010). Therefore positive thinking plays an important role in positive psychology, a field devoted to the study of what makes people happy and fulfilled.

Social support network

Social support is the physical and emotional comfort given to us by our family, friends, co-workers and others. Building and maintaining social support networks is a powerful buffer of stress and can improve resiliency to stressors and to reduce burnout (Fiorilli et al., 2017; Greenglass et al., 1997). Social support can come in many different forms: emotional support; instrumental support and practical help and assistance; informational support. In stressful situations people need overall support in any form, but you will reduce the negative impact of stress if you receive the right form of support in any given situation. Social support itself doesn't manage stress and its harmful effects, but it is a secure buffer preventing the well-being and health.

Conclusion

Being a teacher is a very difficult and responsible task. There is a wide range of factors that principally affect the stress, burnout, job satisfaction, turnover of teachers and worsen their health. Working with children and especially educating and helping children with heavy personal history and traumatic experience is a big challenge. The quality and effectiveness of teaching depends on the skills of teachers to manage their stress and to take care for their health.

It is hardly impossible to prescribe a right recipe and advice what to do to cope with stress and negative events in job and life. In some cases and for some people, one approach will be useful and will give positive results, but the same approach could be inapplicable in another situation or even more – it is possible to have harmful effects. There is a variety of strategies and approaches to manage the stress, to control the negative emotions and to keep the optimism, positive thinking and feeling. Effective stress management helps teachers to break the level of stress they have in their work and life, so they can be happier, healthier, and more productive. The ultimate goal is a balanced life, with time for work, relationships, relaxation, and fun, and the resilience to hold up under pressure and meet challenges.

List of references

1. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psithothema*, 2006, 18, 13–25.
2. Brackett, M., Rivers, S., Salovey, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success // *Social and Personality Psychology Compass*, 2011, 5, 88–103.
3. Brennan, K. The managed teacher: Emotional labour, education and technology // *Educational Insights*, 2006, 10, 55–65.
4. Caringi, J., Stanick, C., Trautman, A., Crosby, L., Devlin, M., Adams, S. Secondary traumatic stress in public school teachers: contributing and mitigating factors // *Advances in School Mental Health Promotion*, 2015, 8, 244–256.
5. Chan, D. Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong // *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22, 1042, 1054.
6. Chang, M. An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers // *Educational Psychology Review*, 2009, 2, 193–218.
7. Cherris, C. Beyond burnout. Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from the stress and disillusionment. Psychology Press, 1995.
8. Clunies-Ross, Little, E., Keinhuis, M. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior // *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2008, 28, 6.
9. Cooper, C., Williams, S. Creating healthy work organizations. Chichester: John Wiley, 1994.
10. DeFrank, R., Stroup, C. Teacher stress and health: Examination of a model // *Journal of Psychosomatic Research*, 1989, 33, 1, 99–109.

11. Grant, L, Kinman, G. Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be enhanced // *Health and Social Care Education*, 2014, 3, 1, 23–34.
12. Greenberg, M. T., Brown, J. L., Abenavoli, R. M. Teacher stress and health. Effects on teachers, students, and schools. The Pennsylvania State University. September 1, 2016.
13. Greenglas, E., Burke, R., Konarski, R. The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model // *Work and Stress*. *International Journal of Work, Health & Organizations*. 1997, 11, 3, 267–278.
14. Gu, Q., Day, C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness // *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23, 1302–1316.
16. Guhan, R., Liebling-Kalifani, H. The Experiences of Staff Working With Refugees and Asylum Seekers in the United Kingdom: A Grounded Theory Exploration // *Journal of Immigrant and refugee studies*, 2011, 9, 3, 205–228.
17. Figley, C. R. (Ed). *Compassion Fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Brunner/Mazel, 1995.
18. *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*. International Labour Office. Geneva: ILO, 2012.
19. Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., Pepe, A. Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout // *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2017, 61, 2, 127–138.
20. Hydon, S., Wong, M., Langley, L., Stein, B., Kataoka, S. Preventing secondary traumatic stress in educators // *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2015, 24, 2, 319–333.
21. Ilieva, S. Emotional intelligence and stress management in school setting // *The education on the crossroads – conditions, challenges, solutions and perspectives*. Bitola. Macedonia, 2017.
22. Jenkins, S., Baird, S. Secondary traumatic stress and vicarious trauma: A validation study // *Journal of traumatic stress*. 2002, 15, 5, 423–432.
23. Jesus, S., Convoy, J. A stress management course to prevent teacher distress. *International // Journal of Educational Management*. 2001, 15, 3, 131–137.
24. Kenardy, J., De Young, A., Le Brocque, R., March, S. Childhood trauma reactions. Teacher self-care. The University of Queensland, Australia, 2011.
25. Lasarus, R., Folkman, S., stress, appraisal, and coping. N. Y. Springer Publishing Company, 1984.
26. Leka, S., Houdmont, J. *Occupational health psychology*. Wiley-Blackwell, 2010.
27. McCormick, J., Barnett, K. Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout, *International // Journal of Educational Management*, 2011, 25, 3, 278–293.
28. Maslach, C. Progress in understanding teacher burnout // Vanderberghe, R., Huberman, A. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press, 1999, 211–222.
29. Michie, S. Causes and management of stress at work // *Occupational and Environmental Medicine*, 2002, 59, 67–72.
30. Motta, R. Secondary trauma in children and school personnel // *Journal of Applied Social Psychology*, 2012, 28, 3, 256–269.
31. Murphy, L. Stress management at work: Secondary prevention of stress // Schabracq, Jacques A. M. Winnubst, Cary L. Cooper. *The Handbook of Work and Health Psychology*, Second Edition, 2004, John Wiley and Sons, 533–548.
32. Murta, S., Sanderson, K., Oldenburg, B. Process Evaluation in Occupational Stress Management Programs: A Systematic Review // *American Journal of Health Promotion*, 2007, 21, 4, 248–254.
33. Naseem, Z., & Khalid, R. Positive thinking in coping with stress and health outcomes: Literature review // *Journal of Research and Reflections in Education*, 2010, 4(1), 42–61.
34. Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P., Schutz, A. Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom // *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2012, 30, 320–329.
35. Perry, C., Ball, I. Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence // *Social Psychology of Education*, 2007, 10, 443–454.
36. Richardson, K. Rothstein, H. Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis // *Journal of Occupational Health Psychology*, 2008, 13, 1, 69–93.
37. Robinson, J. Teacher stress: Causes, stages, and effects // *Journal of Health Occupation Education*, 1989, 8, 4, 1, 68–80.
38. Salloum, A., Kondrat, D., Olson, K., Johmco, K. The Role of self-care on compassion satisfaction, burnout and secondary trauma among child welfare workers // *Children and Youth Services Review*, 2015, 49, 54–61.
39. Schabracq, J., Winnubst, A., Cooper, C. *The Handbook of Work and Health Psychology*, Second Edition, John Wiley and Sons, 2004.
40. Shimazu, A., Okada, Y., Sakamoto, M., Muira, M. Effects of stress management program for teachers in Japan: A pilot study // *Japan Journal of Occupational Health*. 2003, 45, 4, 2, 2, 208.
41. Southwick, S., Bonanno, G., Masten, A., Panter-Brick, C., Yehuda, R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives // *European Journal of Psychotraumatology*, 2010, 5, 10.
42. Travers, C., Cooper, C. Mental health, job satisfaction, and occupational health among UK teachers. *Work and Stress // An International Journal of Work, Health and Organization*, 1993, 7, 3, 203–219.
43. Vesely, A., Saklofske, D., Lescheid, A. Teachers – The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being // *Canadian Journal of School Psychology*, 2013, 28, 71–89.

44. Wiley, C. A synthesis of research of the causes, effects, and reduction strategies of teacher stress // Journal of Instructional Psychology, 2000, 220, 27, 2.
45. Wong, C., Wong, P., Peng, K. Effect of middle leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong // Educational Management, Administration & Leadership, 2010, 38, 59–70.
46. Yacapsin, M. Self Care Helps Student Teachers to Deal with Stress // Women in Higher Education, 2010, 19, 10, 34.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В КОНКУРСНОМ ДВИЖЕНИИ

Г. Е. Козловская, И. А. Чупахина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассмотрены исторические и организационные аспекты социально-педагогического сопровождения педагогов – участников конкурсов профессионального мастерства, предлагаются пути повышения социальной значимости конкурсного движения.

Ключевые слова: конкурсы профессионального мастерства, социально-педагогическое сопровождение, социальная значимость, организация сопровождения педагога, профессиональное развитие педагога.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER IN THE COMPETITIVE MOVEMENT

G. E. Kozlovskaya, I. A. Chupakhina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

In article historical roots and organizational aspects of social and pedagogical support of participating teachers of competitions of professional skill are considered, ways of increase in the social importance of competitions of pedagogical skill are offered.

Keywords: competitions of professional skill, social and pedagogical support, social importance, professional development of the teacher.

Происходящие в российской системе образования изменения должны быть обеспечены квалифицированными кадрами, требуют непрерывного развития профессионального мастерства педагога. Важным ресурсом в поступательном профессиональном развитии педагога могут стать конкурсы профессионального мастерства.

Поиск однозначного толкования понятия «конкурс профессионального мастерства» не дал положительных результатов. Отмеченные аспекты можно структурировать в следующие группы на основе выделения представленных позиций: социальные, профессионально-личностные, методические, управленческие, научно-исследовательские.

Социальное значение конкурсов профессионального мастерства педагогических работников отражают его цели: «развитие творческой деятельности педагогических работников по обновлению содержания образования, поддержку новых технологий в организации образовательного процесса, рост профессионального мастерства педагогических работников, утверждение приоритетов образования в обществе» [19].

Педагоги – участники конкурса выделяют возможности демонстрации профессионального мастерства и дальнейшего его совершенствования; соревнования в педагогическом профессионализме, в умении продемонстрировать свой педагогический стиль, раскрыть секреты своего педагогического мастерства, увидеть необычное в обычном. Отмечают, что конкурс – это не только соревнование, но и возможность общения с другими учителями, организаторами, членами жюри на профессиональном уровне [1].

Работники системы дополнительного профессионального образования и методисты видят в конкурсе форму повышения квалификации, развивающуюся практику повышения квалификации, эффективную форму распространения педагогического опыта, средство повышения квалификации, школу профессионального роста [4; 6; 9; 16].

Управленцы отмечают значимость конкурсов для актуализации творчества в учительской профессии, видят в его участниках кадровый резерв для формирования управленческого корпуса. Исследователи анализируют влияние конкурса на профессиональное развитие педагога, формирование его профессиональной компетентности [3; 8; 11; 12; 13], рассматривая процесс с педагогических и психологических позиций [10]. Для профессионального сообщества значимы рост профессионального мастерства педагогических работников, пропаганда инновационных идей и достижений, демонстрация актуальной педагогической практики, трансляция ее лучших образцов.

Таким образом, конкурсы профессионального педагогического мастерства имеют большое социальное и отраслевое значение, привлекают пристальное внимание исследователей.

Конкурс (от лат. *concursum* – стечение, столкновение) – соревнование для выявления наилучших из числа участников и / или представленных работ в соответствии с правилами. Определение победителей осуществляется путём экспертизы или голосования. Под девизом «кто лучше выполнит работу» соревнования-конкурсы возникли с началом развития ремесел. Сопровождались они балаганами, каруселями, играми. Устраивались и турниры ремесленников, конкурсы кузнецов, столяров и других мастеров своего дела.

Сложившиеся в педагогической теории два подхода к пониманию мастерства учителя не противоречат друг другу. Речь идет о выделении ведущей роли метода профессиональной деятельности или личности педагога. Метод профессиональной деятельности и личность педагога неотделимы друг от друга, весь вопрос в выборе аспекта рассмотрения. Мы придерживаемся мнения, что первична личность, хотя в методологии и технологии проведения конкурсов педагогического мастерства за основу взят метод.

Электронная версия толкового словаря С. И. Ожегова термин «мастерство» представляет как умение, владение профессией, трудовыми навыками, высокое искусство в какой-либо области, а «мастера» – как специалиста, достигшего высокого искусства в своем деле [14].

Педагоги-исследователи определяют понятие «педагогическое мастерство» как высший уровень педагогической деятельности [2, с. 12], синтез как личностно-деловых качеств и свойств личности [17, с. 334], так и развитого психолого-педагогического мышления [18, с. 303]. Несомненно, педагогическое мастерство – это высокий уровень, совершенное владение педагогом всеми педагогическими средствами обучения, воспитания и развития, включая себя лично как специфическое педагогическое средство. Внешнее проявление педагогического мастерства – это успешное решение педагогических задач, достижение целей образовательной деятельности. Результативность профессиональной деятельности обеспечивается внутренним комплексом личностных позиций, качеств, системностью и высоким уровнем овладения профессиональными компетенциями.

Вопрос о структуре педагогического мастерства остается пока без однозначного ответа. В. М. Коротов считает, что в педагогическом мастерстве педагога тесно переплетаются: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей, мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педагогической техникой [17, с. 335].

И. Я. Зязюн понимает под мастерством комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности: гуманистическая направленность деятельности учителя, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическую технику [7].

В первую очередь педагогическое мастерство связано с личностью педагога, с комплексом важнейших качеств, таких как гражданственность и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность. Гуманистическая направленность личности педагога опирается на гуманистические ценности, идеалы, выражается в осознании значимости каждого ребенка, стремлении обеспечить условия для реализации его личностного потенциала. Профессиональные знания учителя (методологические, содержательно-предметные, психологические, социальные, методические, технологические, исследовательские и др.) являются базой для развития педагогического сознания и мышления.

Для успешности деятельности учителя значимы педагогические способности. Исследователи (Н. В. Кузьмина, С. Б. Елканов, А. Е. Кондратенков, Н. В. Кухарев, А. И. Щербаков и др.), используя различные основания, выделяют дидактические, коммуникативные, перцептивные, эмоциональные, экспрессивные, организаторские, исследовательские, творческие, гностические, суггестивные, речевые, академические и др. Важно для профессиональной педагогической деятельности владение образовательными технологиями, проектированием и конструированием целостного педагогического процесса.

Педагогическая техника включает в себя три группы компонентов: умение управлять собой, умение управлять коллективом, умение воздействовать на личность. Во время участия в конкурсе педагогического мастерства «ахиллесовой пятой» для многих участников становится недостаточная сформированность первой группы умений: социально-перцептивных (внимание, наблюдательность, воображение); управления своими эмоциями и настроением (снятия излишнего психологического напряжения, создания творческого самочувствия); владения своим организмом (целесообразность и выразительность мимики, жестов, пантомимики); техникой и культурой речи (дыхание, постановка голоса, дикция, орфоэпия, логичность и выразительность речи).

Именно указанные выше компоненты педагогического мастерства и их показатели лежат в основе критериев оценки конкурсных заданий. Речь идет в первую очередь о конкурсах, проводимых под эгидой Министерства образования и науки РФ, Профсоюза работников народного образования, АППКиПРО, «Учительской газеты». Число участников финала конкурса «Учитель года России» приближается к 2000. В финале конкурса в 2017 году были представлены 85 субъектов РФ. Это старейший и самый значимый конкурс профессионального мастерства в образовании.

Вместе с тем набор значимых профессиональных конкурсов значительно расширился за счет организации конкурсов профессионального мастерства для различных категорий педагогических работников и управленцев: «Воспитатель года России», «Самый классный классный», «Сердце отдаю детям», «Директор школы» и др.

Массовость, социальная и отраслевая значимость конкурсного движения обусловили научный интерес исследователей к различным аспектам профессиональных педагогических конкурсов, в первую очередь конкурса «Учитель года России». В диссертационных исследованиях Е. М. Пахомовой (2003), В. А. Дубровской (2007), Г. Ф. Приваловой (2008) конкурсы профессионального педагогического мастерства рассматриваются глубоко и многоаспектно: как средство повышения квалификации, как фактор влияния на развитие профессионализма педагогов, как средство развития творческого потенциала педагога [5; 15; 20].

Особое место в теории и практике конкурсного движения занимают вопросы организации конкурсов, оказания всесторонней помощи и поддержки его участникам. Наиболее продуктивным является системный подход, интегрирующий управленческие действия, научно-методическую помощь, психологическую поддержку

педагогов, обеспечивающий условия для успешной адаптации к условиям конкурса. Подобная системная деятельность специалистов есть не что иное, как социально-педагогическое сопровождение педагога в конкурсе.

По мнению авторитета в области юногики М. И. Рожкова, сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, помогающее человеку понять ситуацию и обеспечивающее его саморазвитие на основе рефлексии при проживании события [21]. Для педагога конкурс – это значимое событие, которое становится фактом его биографии, дает возможность благодаря личностным качествам, трудолюбию, коммуникативным талантам повысить свой социальный статус [22].

Анализ исследований дает возможность выделить принципы социально-педагогического сопровождения: личностное центрирование, т. е. принятие уникальности личности; персонификация сопровождения; конвенциональность сопровождения, т. е. установление ограничений на его осуществление; оптимистичность стратегии сопровождения, т. е. ориентация на позитивное развитие; социальное закаливание, т. е. формирование стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Не менее значимы активная позиция сопровождаемого; принятие сопровождаемым ответственности за решения; непрерывность и преемственность, комплексность сопровождения.

По своему уровню социально-педагогическое сопровождение педагога в конкурсе соответствует как уровню направленного сопровождения, т. к. предполагает разрешение частных проблем, трудностей в освоении социальной роли на конкретном этапе, в определенной ситуации жизнедеятельности, так и уровню социально-педагогического сопровождения конкретного человека в ситуации развития.

Изначально термин «социально-педагогическое сопровождение» применялся к ситуации взаимодействия социального педагога и ребенка, оказавшегося в сложной жизненной ситуации. Использование термина в случае оказания содействия педагогу, участвующему в конкурсе профессионального мастерства, на наш взгляд, оправданно. Во-первых, отражена сущность деятельности, состоящая в создании необходимых условий для проведения конкурса и участия в нем педагога (социальное сопровождение), во-вторых, характер деятельности, заключающийся в создании условий для проявления субъектности личности, ее максимальной самостоятельности в разрешении собственной проблемной ситуации (педагогическое сопровождение).

Структурно система социально-педагогического сопровождения педагога, участвующего в конкурсе педагогического мастерства, представлена органами управления образованием различного уровня, организациями общего образования, дополнительного профессионального и высшего образования, заинтересованными общественными организациями, представителями заинтересованных служб и учреждений. Системность деятельности обеспечивается прежде всего согласованностью исходных позиций и целей, зафиксированных в совместно разработанных нормативных документах. Вместе с тем необходимо исключить заорганизованность, обеспечить достаточную самостоятельность в деятельности различных служб и организаций.

Значимость роли той или иной организации изменяется в соответствии с этапами конкурса. На подготовительном этапе ведущая роль принадлежит органам управления образованием, осуществляющим координацию деятельности участников сопровождения (сопровождающих) при разработке нормативной базы; издание соответствующих документов; мотивацию образовательных организаций к выдвижению педагогов для участия в конкурсах профессионального мастерства. В свою очередь администрация организаций общего образования, мотивируя будущих участников конкурса, обеспечивает организационную поддержку на своем уровне. В ходе конкурса управленческие структуры призваны следить за четким выполнением установленных правил и регламентов, координировать работу жюри, корректировать возникающие организационные проблемы, обеспечить равные благоприятные условия для всех участников конкурса, поддерживать благоприятный психологический климат. На завершающем этапе стоит задача достойного завершения конкурса, выявления и награждения лауреатов и победителей, проведения торжественной церемонии награждения.

Формальная организационная сторона социального сопровождения конкурсов педагогического мастерства продуманна и достаточно хорошо отработана. Вместе с тем по-прежнему актуальной остается задача повышения значимости конкурсов в профессиональной среде и социуме.

Необходим выход на иной уровень позиционирования конкурса. Поиски следует вести не в области того, как наилучшим образом отразить современное состояние образования в конкурсе, а в области места и функций конкурса в развитии образования, активном поиске способов его оптимизации, выполнения заявленных целей, в первую очередь социальных. Необходим переход с позиции «образование для развития конкурса» к позиции «конкурс для развития образования».

Профессиональные конкурсы педагогического мастерства получили сегодня значительное распространение и, к сожалению, появились многочисленные коммерческие реплики. Необходимо повысить социальную значимость базовых конкурсов, учредителями которых являются Министерство просвещения, отраслевой профсоюз, научные и методические образовательные организации, «Учительская газета», через активизацию позиции конкурса как фасилитатора развития общего образования, «вращивателя» педагогов-профессионалов, способных достигать высоких результатов в обучении и воспитании детей, осуществлять педагогическую деятельность на основе гуманной созидательной профессиональной и жизненной позиции, педагогическое просвещение, пропаганду базовых национальных ценностей.

Требуется изменение позиций органов управления образованием, учреждений дополнительного образования, методических служб, выработка механизмов оперативного взаимодействия, принятия управленческих решений на основе анализа не только процедур, но и содержательных, методических аспектов конкурсного движения. Требуется не только социально-педагогическое сопровождение учителя в конкурсном движении, но и социально-педагогическое сопровождение самого конкурсного движения.

Список литературы

1. Алеева Э. Значение конкурсов профессионального мастерства. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/03/14/>. – Загл. с экрана.
2. Батурина Г. И. Введение в педагогическую профессию: уч. пос. для студ. средн. пед. учебн. завед. / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. – М.: Академия, 1998.
3. Беловицкая С. И. Профессиональное развитие педагога путем совершенствования деятельности // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – Т. 3. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53539.htm>. – Загл. с экрана.
4. Гирба Е. Ю. Конкурс – ступень профессионального роста / Е. Ю. Гирба, Т. Э. Орлова, Л. А. Першина; под ред. к. п. н. Е. Ю. Гирба. – М.: Перспектива, 2014.
5. Дубровская В. А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2007.
6. Ельчина Т. В. Конкурс профессионального мастерства – средство повышения творческого потенциала педагогов. – Режим доступа: <https://open-lesson.net/3835/>. – Загл. с экрана.
7. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989.
8. Козилова Л. В. К вопросу о профессиональной компетентности педагога. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: в 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 2016.
9. Машуков А. В. Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития педагогического потенциала учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2(7). – С. 87–91.
10. Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога: уч. пос. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005.
11. Мурачева О. И. Некоторые аспекты профессионального развития педагога. – Режим доступа: http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/cec/muracheva_o_i_nekotorye_aspekty_professionalnogo_razvitiya_pedagoga_.pdf. – Загл. с экрана.
12. Муродходжаева Н. С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект // European Social Science Journal. – 2014. – № 7-3(46). – Режим доступа: <http://mii-info.ru/data/documents/EZhSN-2014-7-3-v-pechat.pdf>. – Загл. с экрана.
13. Носков И. А. Образовательный чек: реальность и перспектива / И. А. Носков, Е. А. Бельчикова // Народное образование. – 1999. – № 1/2. – С. 33–47.
14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка (online-версия). – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/>. – Загл. с экрана.
15. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
16. Пахомова Е. М. Учитель в профессиональном конкурсе: уч.-мет. пособие / Е. М. Пахомова, Л. П. Дуганова. – М.: АПКиППРО, 2006.
17. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: уч. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2000.
18. Педагогика: уч. пос. для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
19. Положение о конкурсе «Учитель года России». – Режим доступа: <https://teacher-of-russia.ru/?page=statute18>. – Загл. с экрана.
20. Привалова Г. Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008.
21. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: уч. пос. для студ. вузов. – М.: Владос, 2008.
22. Элиты Самарской (Куйбышевской) области в 1960–1990 годы. Очерки истории: коллективная монография / П. С. Кабытов, Г. Е. Козловская, В. В. Рябов [и др.]. – Самара, 2014. – 242 с.

ПРОЕКТ «МЕМОРИАЛЬНАЯ ДОСКА М. И. ЦВЕТАЕВОЙ В САМАРЕ»: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

Н. В. Кондрашова, А. И. Сидоршина
Школа № 174 городского округа Самара
(Россия, Самара)

В статье авторы представляют результаты общественно значимой деятельности учащихся в процессе реализации проекта «Мемориальная доска М. И. Цветаевой в Самаре». Подчеркивается несомненное позитивное влияние этой деятельности на подростков, их духовно-нравственное, социальное развитие и повышение образовательного уровня всех субъектов образовательного процесса (как проектной группы, так и многих школьников, их родителей и педагогов).

Ключевые слова: проект, образование, социальный, социализация, мемориальная доска, музей, инициатива.

THE MEMORIAL BOARD OF M. I. TSVETAeva IN SAMARA REGION: EDUCATIONAL AND SOCIAL ASPECTS

N. V. Kondrashova, A. I. Sidorshina

Municipal Budget Institution "School № 174 of Samara City district"
(Russia, Samara)

The article presents social and educational results of the project which is called "The memorial board of M. M. Tsvetaeva in Samara region: educational and social aspects". The authors stress the positive value of this activity, its influence on teenagers, their social and spiritual development. The project increases the level of education of all the subjects of the educational process.

Keywords: project, education, social, socialization, the memorial board, museum, initiative.

В настоящее время в педагогических кругах прослеживается тенденция синтеза образовательных, гуманистических, культурных и духовных ценностей. Педагогическая практика становится не только и не столько комплексом методов трансляции знаний и установок, сколько средством, которое стимулирует развитие и образование личности в культурном и духовном аспектах. В деле воспроизводства и сохранения исторической памяти, а также формирования духовно-патриотических установок у подрастающего поколения большую роль играют музеи [4]. В последнее время музейная деятельность становится актуальной и в образовательной среде, когда социально-педагогический и социально-культурный аспект воспитания находит свое отражение в деятельностном подходе, имеющем отношение к созданию школьных музеев и школьных мемориальных стендов и досок.

Школа – это одна из ступеней социализации личности, которая имеет наибольшие возможности в воспитании полноценного представителя гражданского общества. В настоящее время большую помощь в этом оказывают социально-образовательные проекты, в том числе имеющие отношение к музейной педагогике как особой отрасли знаний.

Суть социально-образовательного проекта – стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторым объемом знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Таким образом, социально-образовательная проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой активности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [2].

В Самаре с начала XXI века стартовал важнейший социально-образовательный проект «Гражданин», основой которого является вовлечение школьников в разрешение тех вопросов и проблем, которые стоят перед обществом. Этот проект знакомит учащихся с методами и процедурами, принятыми в общественно-политической деятельности и даёт им практические навыки участия в общественной жизни района, города, страны в целом [3]. Именно в рамках этого проекта была открыта мемориальная доска в честь пребывания в Самарском крае великого русского поэта М. И. Цветаевой.

Передача культурного опыта через образовательные институты подразумевает освоение двух культурных слоев: культурное наследие и актуальная культура, включающая в себя знания, умения, навыки, которые, основываясь на культурном наследии, влияют на преобразование мира в реальном пространстве. Проект «Мемориальная доска М. И. Цветаевой в Самаре» – иллюстрация того, каким образом два культурных слоя были совмещены, реализуя образовательный и социальный аспекты педагогической деятельности. Краеведческий интерес вызвал тот факт, что М. И. Цветаева жила в Самаре в 1911 году около двух недель, причем с 1896 по 1949 годы семейство Цветаевых неоднократно посещало город. Иван Владимирович Цветаев и его жена Мария Александровна Мейн (родители Марины Цветаевой) в 1896 году лечились в одной из самарских кумысолечебниц. Паспорт Марины Ивановны с отметкой о прописке в Самаре, которую подписал, пристав части № 2 полицейского управления, хранится в РГАЛИ. На уроке литературы педагоги поделились этими сведениями со старшеклассниками. Была выдвинута, а потом и поддержана инициатива донести информацию о факте пребывания в Самаре Цветаевой и её семьи до городского уровня.

Инициативная группа десятиклассников приняла участие в городском социально значимом проекте «Гражданин», где была озвучена инициатива по созданию мемориальной доски. Первоначально в группу входили ученики 10–11-х классов и два педагога. На уровне подготовки к защите проекта участвовали ученики 7–10-х классов и пять преподавателей. Они готовили нормативную базу под руководством учителей истории и обществознания. Учителя изобразительного искусства организовали и провели школьный конкурс на лучший макет мемориальной доски и информационного элемента. Учителя литературы провели конкурс чтецов стихов Марины Цветаевой. В нём участвовали 5–6-е классы (всего 30 участников). Это был апрель 2015 года. А в 2016 году конкурс проводился в преддверии открытия мемориальной доски. И в нём участвовали 54 ученика (в разных номинациях). В 2017 году, накануне 125-летнего юбилея М. И. Цветаевой, по инициативе школы № 174, педагогов, учеников, родителей, в школе были проведены первые городские Цветаевские чтения, в которых приняли участие 399 учащихся и 76 педагогов из разных школ города, а также была создана в сети «ВКонтакте» страница «Самарский центр любителей поэзии Марины Цветаевой». Эти мероприятия дали образовательный и социальный эффект, т. к. во все события было включено большинство учащихся, педагогов школы и родителей.

Инициаторы-старшеклассники подготовили рассказ и презентацию «Самарские страницы М. И. Цветаевой» и выступили на классных часах в 5–9-х классах.

При подготовке к защите проекта была организована и экскурсионная разновозрастная группа учеников 7–11-х классов. Комиссия отметила безукоризненную подготовку ребят, экскурсии проводились для учителей и родителей школы – по местам пребывания семейства Цветаевых в Самаре, а для учащихся школы организованы заочные экскурсии на базе музейной комнаты «Встречи с Мариной Цветаевой» в школе, куда приглашаются и гости. В рамках проекта старшеклассники проводили социальный опрос населения города, в котором приняло участие около 300 человек.

Предлагались такие вопросы:

Знаете ли вы поэта М. Цветаеву?

Что вы знаете о ней?

Знаете ли вы, что она была в Самаре?

Кто, по вашему мнению, должен заниматься процедурой увековечивания памяти поэта?

Результаты опроса ошеломили ребят.

12 % опрошенных вообще не знали М. Цветаеву, кто она, что она поэт.

100 % не знали, что она жила в Самаре.

65 % желают увековечить память о пребывании Цветаевой в Самаре.

35 % – всё равно.

Старшеклассники встречались с представителями министерства культуры, архитектуры, образования, писали письма в архивы Самары, Москвы и Петербурга, ждали разрешения на открытие мемориальной доски с последующим открытием музея. Инициативная группа была приглашена на три заседания комиссии по увековечиванию памяти великих людей в Самаре. Все эти этапы реализации проекта требовали моральных затрат, хлопот и времени. Разрешения во всех инстанциях и на всех уровнях были получены. Ученики школы № 174 по праву считают, что именно они добились благополучного завершения этого проекта.

Приобщение к культурному наследию, подключая все аспекты актуальной культуры, развивает генетическую память, формирует социально-значимую позицию личности, жизнеосмысление и логику преобразования окружающего мира. В результате реализации проекта завязалась дружба школы с образовательным центром в селе Тимашево, возникла традиция ежегодных выездов на Цветаевские костры и где учащимся предоставляется возможность общения со сверстниками из других городов, то есть реализуется коммуникативный потенциал. Наряду с ним реализуется потенциал образовательный, например, дети узнали, почему Цветаевские костры проходят именно в Тимашево. Оказывается, в 1917 году там жила подруга и родственница Марины Ивановны Цветаевой Наталья Гайдукевич, причем сохранилась их переписка 30-х годов. Эти 12 писем, которые читаются на Цветаевских кострах, являются гениальным образцом эпистолярного жанра.

Великий русский мыслитель Н. Ф. Федоров считал музеи учреждениями, которые содержат в себе нравственно-воспитательный потенциал, что они способствуют формированию духовности и творческих начал в человеке. Он отмечал, что сущность музея – это процесс человеческого общения. «Музей есть не собрание вещей, а собор лиц... собор живущих сынов с учеными во главе, собирающих произведения умерших людей, отцов и их восстанавливающий» [5, с. 578].

Проект «Мемориальная доска М. И. Цветаевой в Самаре» – яркая иллюстрация высокой образовательной и воспитательной ценности музейной деятельности. Исследовательские работы, авторские стихи, рисунки, поделки на тему «Мир поэта», «Моя Марина Цветаева» – итог Первых городских Цветаевских чтений, организованных и проведённых в школе; поэтические встречи в Цветаевской комнате с краеведами и самарскими поэтами, интерактивные, заочные и очные экскурсии по местам, связанным с пребыванием семьи поэта в нашем крае – все это показатели того, что музейно-проектная деятельность имеет широкие перспективы. Отметим, что в мае 2018 года из Америки в Самару специально приезжала внучатая племянница М. И. Цветаевой Ольгой Андреевна Трухачёва, которая подарила будущему музею М. И. Цветаевой в Самаре редкие книги с ее автографами и обещала помочь в дальнейшем в развитии музейной и исследовательской деятельности на базе школы.

Школьникам предстоит изучить много нового материала, впереди переписка с другими музеями Цветаевой и поездки в другие города, кроме того продолжают проводиться экскурсии в Цветаевской комнате. Инициативная группа волонтеров-экскурсоводов школы добилась разрешения и аккредитации на проведение волонтерских экскурсий в июне – июле 2018 года в туристско-информационном центре Самарской области (ТИЦ), школьники получили специальные паспорта-карты, среди экскурсантов встречались иностранные граждане, и экскурсии проводились на английском языке силами старшеклассников. Гости города благодарили ребят, удивлялись, что экскурсии проводят подростки, что знают наизусть много стихов великого поэта и даже поют песни на её стихи. В ТИЦ отметили старания участников проекта, после проведения чемпионата создаётся фильм о волонтерской деятельности школьников Самары, экскурсоводам-волонтерам проекта вручены благодарственные письма и сувениры. Экскурсионная деятельность ребят будет продолжена, потому что главная цель проекта – приобщить к творчеству великого поэта и к историко-культурному краеведческому наследию Самарского края обучающихся школ, родителей, жителей и гостей Самары, и через это способствовать росту духовно-нравственного потенциала детей и подростков.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что реализация проекта стала важнейшей составляющей социализации учащихся, стимулом для дальнейшего развития социальных инициатив, так как реализация одного проекта повлекла за собой и другие виды деятельности. Очевиден также и образовательный результат проекта, поскольку теперь все в школе знают Марину Ивановну Цветаеву и гордятся тем, что благодаря участникам проекта город узнал доселе неизвестную Самарскую страницу ее жизни.

Музей и музейная деятельность могут по праву рассматриваться как социокультурный институт, ориентированный на развитие ценностных качеств личности, оформляющий общение детей, молодежи и взрослых на базе значимой общественной деятельности [4].

Список литературы

1. Бестужев-Лада И. В. Социальное прогнозирование: курс лекций / И. В. Бестужев-Лада, Г. А. Наместникова. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 389 с.
2. Курбатов В. И. Социальное проектирование: учебное пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 416 с.
3. Пахомов В. П. Проект «Гражданин»: методика и практика реализации. – Самара: ООО «НТР», 2001. – 78 с.
4. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие. – Ижевск: Научная книга, 2007.
5. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. – М.: Мысль, 1982.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

Е. В. Лизунова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматривается проблема формирования педагогической культуры будущих родителей, конкретизировано понятие педагогической культуры будущих родителей и выделены его структурные компоненты. Представлен анализ результатов анкетирования и на основе приведенного анализа предложен макет программы формирования педагогической культуры будущих родителей.

Ключевые слова: педагогическая культура будущих родителей, программа формирования педагогической культуры будущих родителей.

FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE PARENTS

E. V. Lizunova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

In the article the problem of formation of the pedagogical culture of the future parents is considered, the concept of the pedagogical culture of the future parents is specified and its structural components are singled out. The analysis of the results of the questioning of future parents on the formation of pedagogical culture is presented. Based on the above analysis, a model of the program for the formation of the pedagogical culture of future parents is proposed.

Keywords: pedagogical culture of future parents, program for the formation of the pedagogical culture of future parents.

В условиях экономической и политической нестабильности, потери духовности, обострения национальных отношений особенно важной становится стабилизирующая роль родителей, в том числе и будущих, как гарантов сохранения культуры и нравственности, потому что именно культура, по словам П. А. Флоренского, есть среда, растящая и питающая личность. Спад же общей педагогической культуры родителей последних десятилетий привел к духовному обнищанию личности в целом.

Семья – это главный общественный институт, имеющий важное значение как для индивидуальной жизни человека, так и для экономического, социального, культурного развития общества. Только семья способна успешно решать специфические функции по воспроизводству населения и социализации новых поколений.

Проблема формирования педагогической культуры всегда волновала выдающихся педагогов. П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, И. Г. Песталоцци, В. А. Стоюнин, К. Д. Ушинский в своих трудах ставят вопросы о культуре семейных отношений; о влиянии семейного уклада на детей; о главенствующей роли родителей в формировании личности ребенка; о пользе педагогической литературы для родителей в плане самообразования и расширения теоретических знаний в области семейного воспитания, что подтверждает то, что проблемы семьи и семейного воспитания являются традиционными как для отечественной, так и для мировой педагогики. На каждом новом этапе развития общества необходимо использовать ранее неизвестные пути решения этих проблем.

Попытки осуществить практическую подготовку матерей к воспитанию детей предпринимались Я. А. Коменским, Ф. Фребелем и другими исследователями.

Отечественные исследователи Л. А. Алексеева, И. В. Гребенник, Т. А. Куликова, Ю. Я. Левков, Т. В. Лодкина, Е. И. Наседкина, Д. А. Петров, В. Я. Титаренко, С. Н. Токарева, С. Н. Щербакова и многие другие раскрывают современное состояние проблемы педагогической культуры. Западные исследователи (И. Масару, М. Монтессори, Ю. Хьямяляйна, В. Сатира, А. Адлера, Б. Ф. Скиннера, С. Холла, Т. Гордона, М. Джеймса, Д. Джонгарда, Т. Харриса) также рассматривают эту проблематику.

В настоящее время в Российской Федерации отсутствуют единые федеральные программы формирования педагогической культуры будущих родителей; практический опыт работы коллективов специализированных учреждений в данном направлении фрагментарен. Научные исследования по формированию педагогической культуры будущих родителей малочисленны. Низкий уровень педагогической культуры родителей все более противоречит возрастанию роли семьи в социализации, развитии подрастающей личности.

В современной педагогической литературе достаточно широко и неоднозначно трактуется понятие «педагогическая культура». С одной стороны, педагогическая культура отражает уровень усвоения человеком, специалистом сложившегося в обществе социально-педагогического опыта, с другой – реализацию этого опыта в повседневной деятельности. В. Н. Вершинин, И. А. Колесникова рассматривают педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм, историю педагогической науки [3].

Если рассматривать педагогическую культуру с социально-педагогической точки зрения, то она выступает как средство педагогизации окружающей среды. Носителями и творцами педагогической культуры в этом понимании являются учителя, педагогические сообщества, родители. В научно-педагогическом плане педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой и национальной духовной культуры, сфера педагогических ценностей, включающая педагогические теории, мышление, сознание, культурные образцы педагогической деятельности. В профессионально-педагогическом плане педагогическая культура рассматривается как сфера профессиональной деятельности, которая включает общественные требования к ней, закономерности культурной идентификации педагога. Педагогическую культуру можно рассматривать и как личностное свойство учителя и воспитателя.

Педагогическая культура также включает в себя педагогическое мастерство родителей, которое формируется в процессе овладения педагогическими знаниями и их использования в практике.

Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой в большей степени запечатлелись духовные и материальные ценности. Кроме этого еще и способы творческой педагогической деятельности людей, которые необходимы человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

Основной ценностью педагогической культуры, как отмечает Е. В. Бондаревская, являются развитие, воспитание, образование ребенка, также поддержка его достоинства и социальная защита [2]. Тем не менее в педагогической культуре не всегда действуют силы, обеспечивающие ее направленность на удовлетворение потребностей человека. Экономическая нестабильность, духовный разлад в обществе и семье, а также особенности деятельности воспитательных институтов, которые не могли еще до конца освободиться от командно-административного стиля воспитательной деятельности, повернуться к личности и ее жизненным проблемам, – причины этих явлений.

Педагогическая культура будущих родителей – это составная часть общей культуры человека, включающая в себя личностную, теоретическую и практическую подготовленность будущих родителей к тому, чтобы семейное воспитание стало процессом целенаправленным и успешным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка первого года жизни.

Педагогическая культура будущих родителей включает в себя:

1) теоретическую подготовленность – это знание основных законов анатомо-физиологического и психического развития ребенка первого года жизни; знание основных правил педагогического сопровождения воспитания ребенка первого года жизни; знания прав и обязанностей родителей и ребенка; знания основ правовой и экономической защиты личности ребенка;

2) практическую подготовленность – это умение организовать режим дня ребенка первого года жизни; диагностировать способности, интересы и склонности ребенка с учетом его возрастных особенностей; умение родителей создать положительный благоприятный семейный климат (спеть колыбельную, укладывая ребенка спать; рассказать потешки, играя с ним, и т. д.); понять состояние ребенка первого года жизни по малоприметным особенностям его поведения, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь для их разрешения;

3) личностную подготовленность – это понимание ценностей семейной жизни, семейного воспитания (любовь, здоровье, семейные и культурно-национальные традиции и обычаи); рефлексия собственных действий и состояния, оценка эффективности применявшихся методов, приемов взаимодействия с детьми; умение владеть собою в трудных, непредвиденных ситуациях.

Формирование педагогической культуры будущих родителей – это целенаправленная совместная деятельность специалистов (педагогов, психологов, социальных и медицинских работников) по формированию личностной, теоретической, практической подготовленности будущих родителей к полноценному решению задач развития и воспитания ребенка первого года жизни.

Особенность формирования педагогической культуры будущих родителей – в ограниченности временно-го промежутка: она осуществляется в течение времени вынашивания ребенка, что определяет специфику этой деятельности.

С целью уточнения уровня сформированности педагогической культуры будущих родителей было произведено педагогическое исследование в «Школе позитивного материнства» г. о. Самара. Были разработаны и розданы анкеты для будущих родителей, пришедших на курсы подготовки, в соответствии с требованиями составления материала социологического опроса.

80 % будущих пап и 64 % будущих мам считают недостаточной свою подготовленность в социально-правовой, психологической и медицинской области, не подготовлены они и в области педагогического сопровождения, воспитания ребенка.

20 % будущих пап и 36 % будущих мам оценивают свою подготовленность достаточной, но в беседе со специалистами и ответах на вопросы зачастую демонстрируют безграмотность (например, не могут описать, как успокоить ребенка, как с ним играть и др.).

Однако опрос медицинских работников дал несколько иные результаты. По их мнению, более 90 % будущих родителей не готовы взять на себя ответственность за ребенка.

Наиболее распространенная и значимая проблема – внутренняя неготовность взять на себя ответственность за ребенка из-за отсутствия знаний и умений по психолого-педагогическому и медицинскому сопровождению развития ребенка первого года жизни.

Анализ полученных результатов показывает, что у большинства юношей и девушек, ожидающих рождения ребенка и пришедших на курсы подготовки будущих родителей, уровень сформированности педагогической культуры ниже среднего.

Таким образом, в «школах будущих родителей» не затрагиваются вопросы педагогического сопровождения, различные правовые аспекты, что подтверждается и данными, полученными в ходе опроса будущих родителей.

Одним из ведущих средств формирования педагогической культуры будущих родителей может стать подготовка на основе программы, включающей в себя необходимые знания по формированию личностной, теоретической и практической подготовленности будущих родителей к полноценному решению задач развития и воспитания ребенка первого года жизни; а также включать в себя три основных блока: юридический, медицинский и психолого-педагогический.

Юридический блок проинформирует о правах и обязанностях будущих родителей, о пособиях по беременности и родам (в том числе о единовременном пособии при рождении ребенка, о материнском капитале), о дополнительных выплатах в регионах РФ и городе. При необходимости нужно провести индивидуальные консультации по всем интересующим сферам законодательства.

Медицинский блок может включать в себя лекции «Календарь развития ребенка первого года жизни», «Комната новорожденного» (необходимые вещи и процедуры, уборка, безопасность, температура и влажность, кроватка, пеленальный столик), «Адаптация новорожденного», «Грудное вскармливание», «Уход за новорожденным», «Аптечка новорожденного и ее состав», «Профилактические прививки и их значение» и т. д.

Психолого-педагогический блок может включать в себя лекции «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка первого года жизни», «Создание условий для психоэмоционального развития малыша», «Эмоциональное состояние будущей мамы», «Отношения в семье. Роль отца в развитии ребенка», «Родительское программирование. Воспитание счастливого ребенка», «Осознанное родительство», тренинг «Рефлексия, техника снятия тревожности и страхов будущих родителей, коррекция эмоционального состояния».

Завершением усвоения вышеперечисленных знаний является проведение практических занятий и самостоятельная работа будущих родителей:

– разработка проекта «Комната новорожденного». Следует предложить будущим родителям на основе проведенных лекций самостоятельно разработать план личной комнаты младенца в зависимости от индивидуальных особенностей каждой семьи и их социальных условий;

– практическая работа с муляжами – практические ситуации по уходу за ребенком;

– предложить будущим родителям достроить таблицу педагогического сопровождения ребенка первого года жизни в соответствии с его психологическими и физиологическими особенностями развития;

– самостоятельная работа будущих родителей на основе таблицы педагогического сопровождения ребенка первого года жизни: какие песни нужно петь младенцу первого года жизни, какие знать потешки, прибаутки, в какие игры играть, какие можно давать игрушки и т. д.

Для осуществления мониторинга формирования педагогической культуры будущих родителей следует провести психодиагностическое исследование по следующим методикам: анкетирование; тест ситуативной и личностной тревожности Спилбергера; проективная рисуночная методика «Я и мой ребенок»; проективная методика «Прогнозирование репродуктивного поведения» Т. С. Микова, Е. А. Холдырева. После завершения диагностики следует индивидуально побеседовать с «беременными парами».

Все вышеперечисленные приемы помогут снять тревожность у будущих родителей, придадут им уверенность в достижении их цели – готовности воспитания ребенка первого года жизни.

Программа формирования педагогической культуры будущих родителей должна основываться на системном и личностном подходах; на принципах учета индивидуальных особенностей, доступности, постепенности и деятельности на принципе.

Целесообразно, реализуя программу, сделать курс практико-ориентированным, используя наряду с традиционными методами современные активные методы обучения. В ходе освоения курса будущие родители нарабатывают собственный «кейс» материалов по реализации своих родительских функций (проект комнаты малыша, карты физиологического и психологического развития ребенка первого года жизни, педагогическое сопровождение воспитания ребенка и др.). Больше практиковать индивидуальное и групповое консультирование.

Формирование педагогической культуры будущих родителей должны проводить специалисты, которые готовы работать с семьей: медицинские работники, воспитатели, педагоги, психологи и социальные педагоги. Для целенаправленной подготовки таких специалистов необходимы специализированные программы, в том числе методический инструментарий. Чтобы у родителей было стремление к грамотному разрешению проблем, связанных с развитием и воспитанием детей в семье, стремление к изменению себя, развитию и повышению своей родительской культуры, к самообразованию, следует обратить их внимание на возможность обращения к специалистам информационно-консультационных служб, медицинских, воспитательно-образовательных учреждений, устранять препятствия при обращении за квалифицированной помощью.

Программа формирования педагогической культуры будущих родителей наиболее эффективно может быть реализована в учреждениях высшего профессионального образования, в частности в педагогических университетах, имеющих в своем составе соответствующих специалистов.

Список литературы

1. Арнаутова Е. П. Общение с родителями: зачем, как? – М., 1993.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогик – 1999. – № 3.
3. Вершинин В. Н. Домашнее воспитание: книга для учителей, воспитателей, родителей. – Чебоксары: Клио, 1998.
4. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1999.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Т. В. Маврина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье раскрыта сущность понятия «технология» и описаны подходы разных исследователей по данной проблеме. Представлена структура процесса чтения и критерии качества навыка чтения, а также приведен практический материал по обучению чтению старших дошкольников на подготовительных курсах в условиях школы.

Ключевые слова: технология обучения, педагогическая технология, навык чтения, критерии качества навыка чтения, старшие дошкольники, затруднения при обучении чтению.

TECHNOLOGY OF TEACHING READING SENIOR PRESCHOOLERS AT PREPARATORY COURSES UNDER THE CONDITIONS OF THE SCHOOL

T. V. Mavrina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article reveals the essence of the concept of “technology” and describes the approaches of different researchers on this issue. The structure of the reading process and the quality criteria for reading skills are presented, as well as practical material on teaching reading of older preschool children in preparatory courses in the conditions of the school.

Keywords: teaching technology, pedagogical technology, reading skills, reading quality criteria, senior preschoolers, difficulties in teaching reading.

Проблема обучения детей чтению до поступления в школу всегда волновала родителей, педагогов, психологов. Введение образовательного стандарта в систему начального школьного образования требует от учащихся высокого уровня подготовки. Составляющими такой подготовки являются, прежде всего, достаточный уровень и свободное владение навыком чтения. В настоящее время рынок образовательных услуг предлагает широкий спектр технологий обучения чтению будущих первоклассников. Рассмотрим понятие технология обучения. Оно вошло в педагогику в середине 50-х годов XX века, когда появился новый технологический подход к построению учебного процесса. Наряду с понятием «технология обучения» также используются такие понятия, как «педагогическая технология» и «образовательная технология». Причем четкого разграничения между ними не установлено. Рассмотрение сущности данных понятий является актуальным на сегодняшний момент.

Трактовки понятия «технология обучения» («педагогическая технология») многообразны, так как взгляды исследователей не всегда совпадают. В. П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, а также как проект педагогической системы, реализуемый на практике [1].

Таким образом, технологии обучения – это совокупность методов, форм, воспитательных средств и приемов обучения, которые систематически используются в образовательном процессе. Это один из значимых способов воздействия на обучение, воспитание и развитие обучающегося.

Необходимо обратить внимание на признаки технологии, а именно: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося в виде совместной деятельности; использование совокупности методов и приемов; проектирование и организация процесса обучения; наличие комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала обучающихся. Любая технология обучения включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий педагога и обучающихся; критерии оценки результата; результаты; коррекцию, ограничения в использовании.

Среди современных педагогических технологий обучения навыку чтения можно выделить следующие: технология обучения оптимальному чтению (В. Н. Зайцев); технология обучения чтению с опорой на звуковой

ориентир и зрительную модель слова (А. М. Кушнир); технология продуктивного чтения (формирование типа правильной читательской деятельности); технология обучения чтению слогов и слов со стечением согласных (Ю. В. Емельянов); технология обучения динамическому чтению (О. А. Кузнецова, Л. М. Храмов); технология обучения чтению вслух и про себя с использованием дидактических средств и алгоритмов читательской деятельности (М. И. Оморокова). Все технологии, безусловно, имеют свои достоинства. Проблема в том, что, выбирая их, следует ориентироваться на уровень развития мотивации, познавательных процессов обучающихся, на индивидуальные и возрастные особенности и даже на уровень и тип сенсорного восприятия. Интерес к чтению возникает у детей рано – в дошкольном возрасте, но особенно когда юный читатель свободно владеет осознанным смысловым чтением и у него развиты познавательные мотивы чтения. Важно поддерживать стремление к получению информации через чтение. Условием овладения навыком чтения является знание способов чтения, способов смысловой обработки текста, владение определенными умениями и навыками, которые помогает развивать педагог. Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

Чтение с самого начала подчинено его главной задаче – пониманию письменной информации. Следовательно, развитие понимания читаемого у дошкольников идет в тесной связи с развитием их восприятия. В начальном этапе формирования навыка чтения понимание происходит вслед за восприятием; оно возможно только на основе длительного анализа и синтеза читаемых слов и многократных упражнений. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка, понимание читаемой информации начинает опережать процесс восприятия, и проявляется это в возникновении смысловых догадок, угадываний смысла в пределах отдельных слов. На поздних этапах формирования навыка чтения задача понимания читаемых сообщений решается уже путем схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение дальнейшей мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту. В этом случае процесс чтения осуществляется в неразрывном единстве протекания процессов восприятия и понимания читаемой информации. Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания прочитанного. Впоследствии понимание начинает значительно влиять на восприятие, воздействуя на его скорость и точность.

Проблема становления навыка чтения, обучения восприятию и пониманию текста, а также формирование достаточной техники чтения – одна из самых острых и постоянных проблем школьного обучения, и ее успешное решение во многом зависит от первых шагов ребенка, обучающегося читать. Слабо читающий или не умеющий читать будущий первоклассник будет испытывать значительные затруднения при систематическом обучении в школе, будет теряться в потоке информации урочной деятельности. Старшие дошкольники находятся в том благоприятном возрасте, когда можно добиться слитного послогового чтения, который впоследствии перейдет в навык беглого чтения с оптимальной скоростью, с достаточным уровнем понимания прочитанного.

Вопрос, как научить детей читать быстро, рационально, эффективно и сознательно, интересует каждого педагога. Как показывает опыт, быстро обычно читают те учащиеся, которые читают много. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей в свою очередь зависит умственная работоспособность. Чтение непосредственно связано с устной речью. С ее помощью отрабатывается выразительность чтения; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связанная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими. В федеральном образовательном стандарте начального образования отмечена значимость развития у обучающихся универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – это стройная и целостная система, характеризующаяся тем, что происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими, аналогичными видами деятельности и общей логикой возрастного развития [5].

Чтобы сформировать чтение как учебный навык, необходимо учитывать особенности познавательной деятельности дошкольников. У детей 6–7 лет еще не развито логическое мышление, оно носит наглядно-действенный характер, требует опоры на практические действия с различными предметами и их заместителями – моделями. Далее постепенно мышление приобретает наглядно-образный характер, и впоследствии возникает логическое абстрактное мышление [3]. Эти ступени развития познавательной деятельности накладывают отпечаток на характер и результативность обучения будущего первоклассника. Современная технология рассматривает навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание смысла воспринимаемого сообщения и выработку собственного отношения к прочитанному [4]. Такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала, в процессе и после завершения чтения. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на достаточном уровне навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития его личности. При этом важно помнить, что навык чтения – залог успешного обучения как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке быстро изменяющейся информации, с которым придется сталкиваться современному человеку.

Как показывает опыт, родители, выбирая образовательное учреждение для ребенка, первоначально приводят его на подготовительные курсы, которые сегодня созданы в каждой школе. Когда стоит вопрос подготовки к школе, большинство родителей желает, чтобы в первую очередь ребенок приобрел навык чтения. Подготовка к школе, как правило, организована один-два раза в неделю в вечернее время, когда дошкольник приходит после детского сада и физически уже несколько утомлен. Самое важное, что должен помнить педагог на подготовительных курсах с дошкольниками, – это использование технологий обучения, в основе которых лежит игровой метод.

Рассмотрим технологию обучения чтению. Концептуальную основу технологии составляет развивающее обучение, учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Ребенок под руководством взрослого начинает

справляться с заданиями, которые до этого не смог самостоятельно выполнять, таким образом, обучаясь, ребенок развивается в психическом плане. Данная технология основана на деятельностном и личностно-ориентированном подходах, реализует принципы научности, систематичности обучения, индивидуального подхода в развитии, доступности обучения, что дает возможность педагогу использовать методы и приемы ориентируясь на актуальный и потенциальный уровень развития обучающихся.

Сначала педагог проводит диагностику на предмет уровня знаний букв, умения слогослияния, начального навыка чтения. Необходимо сформировать группы дошкольников так, чтобы они были однородны по составу. Статистика показывает, что 70–80 % дошкольников приходят на подготовку к школе со знанием большинства букв алфавита. Сначала изучаем и закрепляем все согласные буквы, но не называя их названия, как в алфавите, а озвучивая ([б], а не «бэ», [л], а не «эль»). Можно построить из букв пирамиду или дом и предложить играть в строителей, помогая забивать гвоздики (б, в, г, д и т. д.). Игра «Строители» сопровождается имитирующими движениями рук (взмахи молотком). Следует обратить внимание на скорость узнавания букв и затем изменить последовательность их озвучивания. Педагог дает образец озвучивания, а дошкольники хором повторяют. После можно предложить роль ведущего ребенку, который уже овладел этим умением. Также можно использовать прием парного озвучивания, по рядам и по цепочке друг за другом. На занятии не следует применять показ букв с картинками, потому что это может создавать помехи и затян timer процесс зрительного запоминания и узнавания букв. Дошкольник будет больше смотреть на красочную картинку, потому что это соответствует его психологии восприятия.

Есть ряд букв, которые дошкольники с трудом запоминают или путают (ш, щ, ц, н, п и др.). В этом случае можно предложить ребенку нарисовать, сконструировать, слепить, вырезать, придумать слово на эту букву, которая плохо запоминается. Таким образом, выучиваются все согласные буквы, доводится до автоматизма навык безошибочного и быстрого узнавания их в любой последовательности.

Следующий этап – узнавание и воспроизведение гласных букв. Предложить обучающимся разнообразные сочетания гласных (чистых) букв – а-о-у-ы-и-э. Игра «Песенки» – «аа-оо-уу-ыы-ээ-уо-иа-аоу-уыо-эиа-ауоа» и т. д. Количество гласных постепенно наращивается. «Песенка» может быть медленной или быстрой. Упражнения в темпе важно будет в дальнейшем для скорости чтения. Затем составляем слова из гласных и объясняем смысл «ау-ау». Когда дошкольник читает первые слова, пусть даже простые, это всегда восторг победы, которая создает мотивацию к дальнейшему обучению и придает уверенность в собственных силах.

Йотированные гласные буквы меньше знакомы дошкольникам (я-ё-е-ю), и поэтому могут вызвать затруднения. Не следует объяснять будущим первоклассникам образование этих букв (я [йа], ё [йо], е [йэ], ю [йу]) в процессе формирования навыка чтения, потому что это осложняет приобретение правильного произношения при чтении. Затем снова игра «Песенки», но с использованием всех гласных «ая-юу-эые-иёаю» и др. Для закрепления навыка узнавания букв педагог может предложить игру «Что изменилось?», заменяя буквы другими, переставляя их местами. Эффективно использовать метод соревнований при организации такой игры, оказывая разумную помощь.

Далее следует переходить к чтению слоговых таблиц или слогов с сочетанием двух букв «ам-ух-оп-юг-ёж-ял-ов-еч» и др. Сочетания гласного и согласного звуков часто образуют не только слог, но и слово, а слово имеет смысловую значимость. Поэтому следующая игра «Найди слово». Если обучающийся не может объяснить смысл слова, педагогу не следует сразу объяснять смысл, а можно обратиться к другим ребятам, а иногда предложить в качестве домашнего задания узнать у взрослых об этом слове. Это будет создавать условия для развития познавательной активности в процессе чтения.

Следующий этап, как правило, требующий высокого уровня воспроизведения изученных ранее буквосочетаний, у многих обучающихся вызывает затруднения. Это чтение слогов, начинающихся на согласный звук с последующим гласным «ба-ва-га-да-жа, бо-во-го-до, бу-ву-гу-ду, бы-вы-гы-ды». Не следует отдельно называть буквы, а затем требовать их слияния, важно сразу научить ребенка озвучивать две буквы, чтобы избежать побуквенного способа чтения в дальнейшем. Сначала предлагаем игру «Едем на лифте». У обучающихся слоговые таблицы с сочетаниями всех согласных и гласных первого ряда (а-о-у-ы-э) по порядку, расположенных по вертикали. Начинать следует с буквы «а», предлагая ее прокатить на лифте. Педагог сначала сам дает образец чтения, а после просит обучающихся повторить сверху вниз, снизу вверх, не по порядку. Также упражняться с другими гласными первого ряда. Необходимо обратить внимание на то, что дошкольники хорошо запоминают слоги по порядку, часто как стихотворение, чтобы избежать этого, нужно учить их следить пальцем по слоговому ряду, то есть показывать слог, который озвучивается. Еще один игровой прием, направленный на исключение заучивания без зрительного восприятия, – показ слогов не по порядку. Можно предложить чтение сначала девочкам – сверху вниз, а после мальчикам – снизу вверх. Дальше, следует научить обучающихся читать по горизонтали с этим же набором буквосочетаний слева направо. Предлагаем игру «Паровоз». Для усиления интереса дать каждому ребенку перфорированный бумажный паровоз с пятью вагонами, с вырезанными окошками (б-ба-бо-бу-бы), спросить, кто где поедет и т. д.

Педагог, многократно упражняя в чтении слогов, при чем одних и тех же, должен всегда предлагать разные игровые ситуации (задания) («Повезем зайку» – з-за-зо-зу-зы, «Поедем на море» – м-мо-му-мы). Если хоровое чтение у большинства дошкольников уже сформировалось, нужно перейти к чтению дуэтом или индивидуально. Игра «Машинист» помогает обучающимся понять, что чтение (игра) – увлекательное дело. Педагог в процессе такой игры видит, какие возникают затруднения, насколько самостоятельно ребенок может продемонстрировать навык чтения и смоделировать дальнейшую тактику действий по принципу индивидуального подхода к каждому ребенку.

Если гласные первого ряда хорошо освоены, то переходим к гласным второго ряда. Не стоит торопиться, если есть трудности с гласными первого ряда, потому что у обучающихся может пропасть интерес из-за не-

успешности. Аналогично проводим работу со слоговыми таблицами с гласными второго ряда, обращая внимание на особенные буквы, которые не смягчаются (ш-ж-ц). Их можно обозначить любым способом, важно, чтобы обучающиеся правильно их читали. Уместно использовать виды эмоций – «сердитые, злые, страшные» буквы, сопровождая чтение с мимикой. Параллельно с изучением слогов с гласными второго ряда следует перейти чтению слов, составленных из слогов с гласными первого ряда (мама-папа-вода-дома-рыба-каша-мыло и др.). Лучше эти слова расположить в вертикальный ряд, в первом столбике будут слова с гласной «а», во втором – с «о-а», в третьем – «а-о-у», в четвертом – «а-о-у-ы». Игра «Эхо» направлена на показ образца чтения в соответствии с нормами ударения и демонстрации педагогом правильного способа чтения. Следует обращать внимание обучающихся на плавность, певучесть и мелодику чтения, не допускать «рубленого, скандированного» способа чтения. Для подготовки к беглому способу чтения можно использовать игру «Кто быстрее найдет слово». Педагог рассказывает о каком-нибудь слове в заданном ряду, а обучающиеся стараются отыскать нужное слово среди других (около 15 слов). Например, «это посуда для цветов» – ваза. Для развития устной речи и умения выбрать слово в ряду, можно предлагать обучающимся загадать слово, рассказать про него и проверить правильность у всех ребят. Также работаем со словами из двух открытых слогов с гласными второго ряда.

Следующий этап – чтение слов из трех букв, как правило, это сочетание согласный-гласный-согласный («мак-рак-сом-лещ-мир-люк») и др. Начинать следует с показа способа чтения, а именно, сразу три звука произносить без утрирования последнего. Игра «Лодочка» помогает сформировать у дошкольников плавное слитное чтение «всех пассажиров в лодке» букв. Игра «Кто больше найдет слов с буквой «а» (о-и-я) и т. д.» в ряду слов помогает развивать скорость чтения, которая необходима будет для последующего чтения предложений и текстов. Следующий набор слов со стечением согласных в конце слова (волк-зонт-винт-зубр), затем предлагать со стечением согласных в начале слова (кран-брат-след-трюм). Практический опыт показывает, что обучающиеся, которые освоили данный уровень слов, способны уже читать предложения и короткие тексты.

Следующий этап основан на усложнении слоговой структуры слов и расширении семантики. Это слова из двух, трех, четырех слогов, их можно подбирать по какому-либо признаку, например, предлагаются слова, обозначающие животных, педагог предлагает выбрать и прочитать только слова, обозначающие домашних животных или обитателей южных стран и т. д. Автоматизация навыка чтения слов разной слоговой структуры может быть организована при помощи игр «Спустишь по песенке» или «Едем с горки». Обучающимся предлагают слова, расположенные по вертикали с разным количеством букв, постепенно прибавляющихся: юг-дом-вода-маска-рюкзак-сарафан-портфель-кукуруза-мандарины. После можно предложить чтение наоборот, от длинного слова к короткому, игра «Тают сосульки»: велосипед-воробей-корона-дочка-очки-сыр-як. После чтения необходимо провести словарную работу, если есть необходимость.

Следующий этап – чтение коротких текстов. Главная задача при чтении текста понять, осмыслить информацию, заложенную в нем. При помощи вопросов передать содержание прочитанного. Тексты необходимо предлагать короткие, но с высокой информационной насыщенностью. (Вот дом. У дома лес. В лесу ландыши. Наташа и Маша собирали ландыши.) Педагог проводит беседу по прочитанному тексту. Для развития творческого рассказывания необходимо задавать вопросы поискового характера (Какие еще цветы растут в лесу?). На занятиях по чтению необходимо разучивать скороговорки. Старшие дошкольники еще не все обладают чистой дикцией, часто есть нарушения звукопроизносительной стороны речи. Заучивание скороговорок способствует не только развитию умений быстро произносить слова, но определяет в будущем скорость чтения. Сначала следует разобрать смысл слов в скороговорке, чтобы обучающиеся понимали, о чем она, затем медленно, правильно произносить текст и позже наращивать постепенно темп. Можно одновременно работать над просодикой и выразительностью речи (произнести тихо, громко, с радостью, со злостью, с ускорением). Старшие дошкольники любят этот вид деятельности, потому что можно посоревноваться. Обязательным является использование на занятиях по чтению упражнений артикуляционной гимнастики, это помогает развить речедвигательный анализатор.

Качественные характеристики чтения, такие как способ чтения, правильность, сознательность и осмысленность, темп чтения и выразительность, существенно влияют на успеваемость в процессе обучения в школе. Каждый педагог хочет видеть своих воспитанников прежде всего успешными, стремящимися к достижению цели. Формирование навыка чтения еще на ступени дошкольного образования повышает мотивация ребенка к приобретению знаний, развивается интерес к книге и любовь к чтению.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогические технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вильчинская А. Методика обучения дошкольника чтению в домашних условиях. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/268212/metodika-obucheniya-doshkolnika-chteniyu-v-domashnih-usloviyah>. – Загл. с экрана.
3. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 1953. – 264 с.
4. Ильин А. М. Букварь XXI века, или Как научить детей читать, считать, думать / А. М. Ильин, Л. П. Ильина. – СПб: ТЦ «Северо-Запад», 1992. – 88 с.
5. Никулина Е. Б. Формирование предпосылок личностных универсальных учебных действий у дошкольников / Е. Б. Никулина, Т. В. Маврина // Современные педагогические и информационные технологии в образовании и медицине: сборник научных статей. – Самара: Инсома-пресс, 2015. – С. 169–172.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА ПЕДАГОГОВ КАК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Б. Никулина, Н. Л. Никулина

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассмотрены вопросы проявления академической свободы педагогов в образовательном процессе, анализируются составляющие академических свобод, раскрывается взаимосвязь понятий «академическая свобода» и «педагогическое мастерство», приводятся условия реализации академических свобод.

Ключевые слова: академическая свобода, академическая самостоятельность, профессиональная мобильность, педагогическое мастерство.

ACADEMIC FREEDOM OF TEACHERS AS PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

E. B. Nikulina, N. L. Nikulina

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article discusses the issues of the academic freedom of teachers in the educational process, analyzes the components of academic freedoms, reveals the relationship between the concepts of “academic freedom” and “pedagogical mastery”, and describes the conditions for the realization of academic freedoms.

Keywords: academic freedom, academic independence, professional mobility, pedagogical mastery.

Среди проблем системы образования в настоящее время самой обсуждаемой становится проблема бюрократизации, обилия отчетности. Образовательное учреждение любого уровня в настоящее время – это «место, где дети мешают ... работать с документами» [15]. При таком положении дел говорить о педагогическом творчестве, педагогической самостоятельности бессмысленно. Кроме того, ставится под сомнение реализация принципа гуманизации, адаптивности, вариативности образования. В то же время нормативно-правовыми документами, в частности, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ предусмотрены права и свободы педагогических работников, являющиеся важными составляющими их правового статуса.

Термин «академическая свобода» включает в себя юридическую и педагогическую составляющие. В юридической науке исследования вопросов реализации академической свободы представлены недостаточно и в основном сводятся к пониманию свободы как правового регулятора в сфере образования. В отечественной педагогике внимание к академической свободе (свободе преподавания) было обращено в конце XIX века (К. Д. Кавелин), когда под свободой преподавания понималась возможность «распоряжаться своей наукой по своему усмотрению». В настоящее время проблема академической свободы как принципа образования представлена в трудах Е. Л. Болотовой, С. Ю. Зайцева, Е. И. Кайгородцевой и др.

Понятие академических свобод достаточно широко распространено в современных развитых государствах. Под академической свободой главным образом понимается право студентов, профессорско-преподавательского состава и научно-исследовательских работников беспрепятственно проводить научные исследования, а также свободно распоряжаться полученной в процессе таких исследований информацией.

Международное неправительственное объединение «Академия за академические свободы» сформулировало два основных принципа академических свобод. Во-первых, это полная свобода ставить любые вопросы и стремиться к истине как внутри, так и за пределами учебного заведения или научно-исследовательской организации. Во-вторых, это недопустимость ограничений академической свободы для своих штатных сотрудников со стороны учебных заведений и научно-исследовательских организаций, а также использования их публичных заявлений в качестве повода для каких-либо дисциплинарных мер или увольнения.

Академические свободы обусловлены спецификой научной и преподавательской деятельности. Они необходимы для обеспечения надлежащей защиты педагогических и научных работников от избыточного давления со стороны. Академические свободы направлены на то, чтобы преподаватель имел возможность свободно выражать свое мнение, самостоятельно выбирать методики и программы обучения, беспрепятственно участвовать в научных исследованиях и т. д. Помимо этого, академическая свобода предполагает право педагогов на участие в управлении образовательными учреждениями, а также право на объединение в общественные профессиональные организации.

При этом пользование академическими свободами не должно противоречить действующему российскому законодательству и нормам профессиональной этики педагогических работников, а также не должно нарушать прав и законных интересов других участников образовательных отношений: своих коллег, обучающихся и их родителей (законных представителей).

Готовность педагога к плодотворной реализации своих академических прав и свобод неразрывно связана и зависит от его профессиональной самостоятельности и профессиональной мобильности.

Профессиональную мобильность можно трактовать как интегративное свойство личности, проявляющееся в активности, гибкости, готовности к профессиональному саморазвитию и повышению профессионального уровня [14].

Под самостоятельностью мы понимаем волевое свойство личности, ее способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне.

Самостоятельные действия и профессиональная мобильность эффективны при наличии высокой компетентности [4]. Пребывание в должности должно зависеть от знаний преподавателя в его предметной области, его соответствия стандартам профессиональной этики, а также уровня его педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство – набор личностных характеристик, обеспечивающий высокий уровень владения профессией педагога. Педагогическое мастерство педагога проявляется и развивается в его профессиональной деятельности и обусловлено ее гуманистической направленностью, позволяющей эффективно выстроить педагогический процесс [1]. Необходимыми составляющими педагогического мастерства являются профессиональные знания преподавателя, педагогические способности и педагогическая техника. Фундаментом мастерства педагога выступает профессиональное знание, а педагогические способности обеспечивают скорость и глубину его совершенствования.

На важность мастерства педагога указывал в своих трудах А. С. Макаренко, который подчеркивал необходимость для педагога уметь играть и овладевать техникой педагогического мастерства, которое заключается в постановке голоса и в управлении своим лицом. Педагог должен владеть определенными качествами, прежде всего это умение управлять своим поведением, быть актером. Большое значение для педагога имеет развитие воображения и внимания. Ни один жест, ни одна интонация не должны быть случайными. Мимика педагога, его движения тоже должны быть целесообразны и обоснованы. Кроме того, А. С. Макаренко выделял три составляющие продуктивного педагогического процесса: высокий авторитет педагога, владение психологией и приемами общения, накопленный опыт [8].

По Т. И. Рудневой, особенностью педагогического мастерства является создание новых ценностей через творчество и открытие неизвестных педагогических закономерностей [13].

Профессиональная позиция педагога определяется отношением к характеру труда, к своей профессии, к обучающимся, готовностью к профессиональному самосовершенствованию и развитию, профессиональному росту.

В процессе становления педагогического мастерства можно выделить несколько стадий [5]:

1. Профессиональная «Я-концепция».
2. Стадия деятельности.
3. Педагогическое творчество.

На первой стадии пространство профессии еще не освоено, решается очень важный для педагогической рефлексии вопрос: «Какой я педагог?».

Стадия деятельности характеризуется активным развитием профессиональных качеств педагога. На этой стадии дается ответ на вопрос: «Что я делаю и зачем?», идет поиск способов повышения квалификации, изучение различных педагогических методов, приемов и технологий.

На стадии педагогического творчества педагог максимально применяет накопленные методические знания, процесс взаимодействия осуществляется с учетом всех интересов студентов.

Педагогическое мастерство заключается в особенностях деятельности преподавателя, в методах и приемах, которые он использует.

Компонентами структуры педагогического мастерства выступают различные профессиональные навыки [9]:

- стремление педагога к профессиональному и личностному развитию;
- способность совмещать обучение и воспитание;
- наличие знаний, позволяющих выявить психологические закономерности обучения студентов;
- реализация основных принципов дидактики;
- применение на практике средств обучения и следование единой методике в конкретных формах обучения;
- понимание внутренней структуры учебного коллектива, способность создания атмосферы диалога в группе.

Профессиональные знания и квалификация педагога, а также его личностные качества определяют структурные элементы педагогического мастерства. По мнению И. А. Зязюна, к элементам педагогического мастерства относятся [12]:

- 1) гуманистическая направленность, заключающаяся в ценностных ориентациях педагога в виде гуманистической стратегии в ходе педагогической деятельности;
- 2) профессиональное знание, выполняющее роль фундамента педагогического мастерства. Профессиональное знание должно формироваться одновременно на всех уровнях:
 - методологическом – как знание закономерностей развития;
 - теоретическом – как знание законов и принципов педагогики;
 - методическом – в форме конструирования учебно-воспитательного процесса;
 - технологическом – это уровень решения практических задач обучения в конкретных условиях;
- 3) педагогические способности, складывающиеся из умения педагога передавать свои знания другим (репродуктивный уровень) и знания предмета и особенностей его восприятия и понимания студентами;
- 4) педагогическая техника, связывающая все средства педагогической деятельности и опирающаяся на профессиональные знания и способности.

Естественно, становление педагогического мастерства напрямую связано с профессиональной педагогической деятельностью, вместе с тем пропедевтический период наступает уже в процессе обучения, где к этому будущего педагога готовят специально. В современном профессионально-педагогическом образовании накоплен достаточный опыт становления начал педагогического мастерства у студентов, для чего используются разнообразные формы и методы [10; 11].

При решении педагогических задач в индивидуальной деятельности преподавателя результат может совпадать или не совпадать с целью деятельности. По результатам их деятельности преподавателей условно можно отнести к одному из пяти перечисленных ниже уровней [7].

Репродуктивный уровень. На этом уровне преподаватель хорошо владеет информацией, умеет пересказать другим то, что знает сам, но не владеет навыками пробуждения интереса и активности студентов, что влияет на усвоение ими знаний.

Адаптивный уровень. Показывает, что преподаватель на учебных занятиях способен адаптировать свое сообщение к особенностям аудитории, поскольку умеет приспособиться к конкретным условиям образовательного учреждения.

Локально-моделирующий уровень. Предполагает владение педагогом стратегиями формирования у обучаемых блоков знаний по отдельным разделам программы, при выполнении отдельных заданий.

Системно-моделирующий уровень. Этот уровень показывает, что преподаватель владеет стратегией формирования у обучающихся системы знаний по всему курсу в целом.

Системно-моделирующий уровень творчества. Означает, что педагог в совершенстве владеет технологиями формирования творческой личности, способной к самообразованию и самоорганизации. Это высший уровень педагогического мастерства.

Чтобы достигнуть определенного уровня, педагогу необходимо пройти путь непрерывного профессионально-личностного роста от стадии адаптации к своей профессии, к самоактуализации в профессии и мастерству в ней до творчества.

Возвращаясь к проблеме реализации академической свободы, отметим, что без этого становление педагогического мастерства, а также переход от репродуктивного уровня преподавания к системно-моделирующему представляется сомнительным. Именно академическая свобода и самостоятельность являются залогом самообразования, саморазвития и академической мобильности. Уровень педагогического мастерства определяет степень самостоятельности педагога и должен соответствовать масштабу академической свободы.

Вместе с тем академическая свобода уместна тогда, когда она существует не ради комфорта и удобства педагогов, студентов и ученых, а для пользы общества в целом, исходя из его долгосрочных интересов. Концепция свободы связана с концепцией ответственности. В рамках полисубъектного подхода [2] преподаватель как субъект образовательных отношений должен осознавать, что наличие особых прав влечет за собой особую ответственность. В первую очередь, это ответственность за реализацию образовательных стандартов. Во-вторых, ответственность за содержание транслируемого материала, адекватность выбора методов и организационных форм преподавания. В-третьих, за эффективное взаимодействие с коллегами и обучающимися.

Исследования показывают, что реализация академической свободы возможно не в каждой образовательной организации и не каждым педагогом [3]. Среди условий, способствующих этому, следует выделить: общность ценностей и духовных воззрений участников образовательного процесса, единство целевых установок, творческую активность и инициативность.

Таким образом, соблюдение академической свободы и академической ответственности дает возможность проявлению педагогического мастерства, мобильности, педагогического творчества и повышает ценность педагогической деятельности как таковой.

Список литературы

1. Бездухов В. П. Ценность гуманизма как системообразующее начало педагогической деятельности учителя / В. П. Бездухов, И. А. Носков // Известия СНЦ РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2013. – Т. 15, № 2-2. – С. 307–311.
2. Безруков В. И. Полисубъектное управление как ресурс инновационного развития образовательной среды / В. И. Безруков, Е. В. Лукашина, А. В. Лукашин // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2017): сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – М., 2017. – С. 198–204.
3. Василевская Е. А. Психологическая детерминация самореализации личности педагога // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – М., 2016. – С. 635–638.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Гейхман Л. К. Педагогическое общение / Л. К. Гейхман, И. С. Клейман. – Пермь, 1991. – 63 с.
6. Козловская Г. Е. Образование как сфера деятельности общества и государства в современной отечественной историографии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2002. – № 54. – С. 86–96.
7. Кузьмина Н. В. Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
8. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1977. – 710 с.
9. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
10. Муродходжаева Н. С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект // European Social Science Journal. – 2014. – № 7-3(46). – С. 94–99.

11. Никулина Е. Б. Активные методы обучения студентов как способ повышения конкурентоспособности выпускников вуза // Непрерывное образование в XXI веке: материалы Международной научно-методической конференции. – М., 2008. – С. 216–219.
12. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
13. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма. – Самара, 1997. – 160 с.
14. Чеховских О. Г. Формирование профессиональной мобильности // Известия СНЦ РАН. – 2006. – Т. 2, № 13-1. – С. 204–210.
15. Ямбург Е. А. Школа и ее окрестности. – М.: Центр книги Рудомино, 2011. – 576 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

А. С. Нурадинов

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
(Казахстан, Астана)

В статье проанализированы понятия грамотности и результаты диагностики функциональной грамотности учащихся. Особое внимание уделяется диагностическим инструментам функциональной грамотности учащихся, их критериальной и конструктивной валидности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, диагностика функциональной грамотности, психологическая диагностика, критериальная валидность.

TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

A. S. Nuradinov

Eurasian National University named after L. N. Gumilev
(Kazakhstan, Astana)

The article analyzes the concepts of literacy and the results of diagnosing the functional literacy of students. Particular attention is paid to diagnostic tools for functional literacy of students, their criterial and constructive validity.

Keywords: functional literacy, diagnostics of functional literacy, psychological diagnostics, criterial validity.

Повышение функциональной грамотности учащихся является приоритетной задачей различных стран. Как Российская Федерация, так и Республика Казахстан рядом нормативных документов утвердили политику образования, направленную на обновление содержания образовательных программ и повышение функциональной грамотности учащихся школ [2; 3]. Проводится тестирование функциональной грамотности различными международными организациями, и результаты таких исследований опубликованы в материалах ЮНЕСКО, PISA, ОСЭР и др.

Однако существует ряд проблем, связанных с пониманием и научным определением функциональной грамотности, некоторые научные понятия и критерии требуют своего обоснования, а чисто в практических целях необходим психометрический инструмент, который позволил бы диагностировать достижения учащихся в настоящий момент и определять дальнейшую траекторию образования или психическое развитие не только учащихся, но и взрослых. Можно предложить рабочее определение функциональной грамотности как способность человека понимать сложные тексты, соответствующие его обучению, возрасту, элементарным навыкам чтения, счета и интеллекту. Грамотный человек, умеющий читать, писать и производить элементарные вычисления, необходимые в обыденной жизни, может более или менее адаптироваться к социальному окружению. Как справедливо заметила М. А. Холодная, отличительными чертами функциональной грамотности являются:

- направленность человека на решение бытовых проблем,
- она есть ситуативная характеристика личности, обнаруживающая себя в конкретных социальных обстоятельствах,
- связь с решением стандартных, стереотипных задач и др. [5].

Действительно, такое понимание функциональной грамотности позволяет утверждать об уровне развития его компетентности в своей жизни и деятельности.

Согласно результатам проведенных международными организациями измерений уровня функциональной грамотности учащихся Российской Федерации и Республики Казахстан диагностируют ее низкий уровень не только у школьников, но и у взрослых [1; 4]. Такие результаты привели к обновлению содержания образовательных программ школ и высших учебных заведений. Данный процесс продолжается и в настоящее время – есть большой прогресс в разработке обновления содержания обучения учащихся и взрослых. Однако, как нам известно, само понятие «грамота» не является строго научным термином. По своему содержанию она определяет успешность, эффективность жизни и деятельности человека. Грамотность является предварительным условием и результатом знаний человека. Она может относиться к умению читать и писать, а также к практическому использованию базовых знаний, которые развиваются не только в школьные годы, но и в течение всей жизни [20].

За прошлые десятилетия увеличилась формальная грамотность, тем не менее в мировом масштабе проблемы повышения грамотности населения сохраняются. ЮНЕСКО публикует обзоры о проблемах грамотности населения по всему миру. Согласно данным ЮНЕСКО в 2011 году в странах Европы 0,7 миллиона детей никогда не учились в школе в [25]. При этом, несмотря на улучшения формальной грамотности, у многих людей все еще имеются проблемы в понимании формальных текстов и элементарных математических операций в повседневной жизни. Данные факты свидетельствуют, что функциональная грамотность играет значительную роль в повседневной жизни человека (способность читать банковские счета, квитанции, понимать компоненты продуктов питания, схемы лечения, прописанные врачом, инструкции к бытовым предметам и другие документы и пр.) [7]. При этом низкий уровень функциональной грамотности приводит к снижению образовательных и трудовых возможностей, которые препятствуют успешности жизни и деятельности человека.

Однако возникает вопрос: кого мы считаем грамотным, а кого неграмотным? Неграмотные люди никогда не учились в школе и неспособны прочитать или написать даже отдельные слова, а грамотные могут использовать свои знания в различных жизненных ситуациях: в быту, на работе и т. п. [21].

В отличие от грамотности и неграмотности, различия между функциональной неграмотностью, грамотностью и неграмотностью недостаточно очевидны. Надо признать, что функциональность, которая является сущностью различия между этими условиями, как научное понятие не уточнялась. Недавно число функциональных неграмотных в Европе, как оценивалось, было приблизительно 80 миллионов человек, численность функционально неграмотных самой низкой в Швеции (8 %) и самой высокой в Португалии (40 %) [8; 17].

Различные исследования определяют функциональную грамотность по-разному. Анализ публикаций по данной проблеме показывает, что существуют различные определения и диагностические стандарты, которые могут привести к различным оценкам в массовых исследованиях функциональной грамотности. Поэтому любые оценки функциональной грамотности в популяционных (международных, национальных, наднациональных) исследованиях не могут отвечать строгим научным требованиям.

Анализ проблемы диагностики функциональной грамотности показывает, что исследователям необходимо найти более или менее валидные инструменты диагностики, которые точно оценивают и различают людей функционально грамотных и функционально неграмотных для проведения эмпирических исследований с целью определения дифференциально-диагностических критериев, путей и направлений преодоления функциональной неграмотности.

ЮНЕСКО, ОЭСР и IEA (Международная ассоциация оценки образовательного успеха) проводят массовые измерения уровня развития, достижений и функциональной грамотности и других ключевых навыков и знаний детей, молодежи и взрослых, крупномасштабную международную оценку сильных и слабых сторон функциональной грамотности в различных странах. Подобные исследования направлены на оценку уровня развития жизненных навыков и уровня функциональной грамотности взрослых и проводятся с помощью стандартизированных диагностических инструментов [24; 26]. Эти международные тесты обычно измеряют грамотность, жизненно важные навыки и способности человека совершать различные операции с числами, используя различные способы мышления. На фоне крупномасштабности оценки диагностические материалы имеют некоторые недостатки в критериях измерения (надёжность, конструктивная и критериальная валидность), которые предъявляются к индивидуальным стандартизированным диагностическим тестам.

Некоторые результаты таких измерений показывают, что обычный способ диагностики функциональной грамотности основан на количестве годов обучения в школе. Однако стандарты функциональной грамотности отличаются в разных странах и среди различных культур. Так, в США пределы функциональной грамотности ограничиваются 12 годами обучения [6], а в Латинской Америке достаточно 7 лет эффективного обучения, чтобы достичь уровня функциональной грамотности [19]. В Европейском союзе обязательное образование (в зависимости от стран) составляет от 9 до 13 лет, поэтому дети могут оканчивать школу в возрасте от 14 до 18 лет [10]. В связи с этим обязательное образование в школе или годы школьного обучения не могут служить единственным диагностическим признаком функциональной грамотности.

Еще одна распространённая диагностическая практика измерения функциональной грамотности – оценки, используемые в школе, и соответствие образовательной модели уровню чтения. Эта концепция конкретна, понятна и не требует нового специального теста, поскольку исследователи используют общие стандартизированные инструменты оценки. Этот метод в основном используется, когда оценивают малограмотных взрослых и сравнивают их с детьми младшего школьного возраста [9; 11; 12; 13; 22; 23]. Сравнение детей, которые уже приобрели базовые навыки чтения, письма и математики, и взрослых с низким уровнем грамотности (функционально неграмотных) могли бы ответить на некоторые вопросы, возникающие в проведении таких исследований. Однако сравнение функциональной грамотности детей и взрослых могут вызывать проблемы при интерпретации результатов.

Федеральное министерство образования и исследований Германии (Bundesministerium für Bildung und Forschung) организовало национальную стратегию по сокращению числа людей, испытывающих затруднения в приобретении базовых навыков грамотности. А. Grotlüschen, R. Kretschmann и другие на репрезентативной выборке провели исследование самого низкого уровня функциональной грамотности и выделили пять групп в зависимости от актуального уровня развития функциональной грамотности [18]. Их достоверность не оценивалась диагностическими инструментами, тем не менее, эти пять уровней оценки функциональной грамотности были применены к элементарной грамотности для оценки различных областей компетенции сотрудников, включая письменную грамотность, и для поддержки индивидуального обучения и развития. При этом авторы не указывают на нормативные показатели используемых тестов для сравнения конкретных результатов человека с тестовой нормой [18]. Согласно полученным результатам авторов исследования, 14,5 % населения трудоспособного возраста (около 7,5 миллионов) в Германии функционально неграмотны [15]. Важно отметить, что 3,1

миллиона взрослых (41 %) предполагаемого функционального неграмотного населения не были носителями языка [14]. Надо признать, что такая оценка не учитывает уровень владения неродным языком (в данном случае немецким языком представителями других национальностей), несмотря на общие навыки чтения и письма. В таком случае можно констатировать факт функциональной неграмотности большинства людей на иностранном языке. Поэтому оценка функциональной грамотности должна проводиться на родном языке носителя языка. В данном случае мы оцениваем только уровень знаний или владения иностранным языком. При этом наиболее важными является анализ конструктивной валидности используемых тестов, а результаты и выводы подобных исследований должны интерпретироваться с осторожностью. Авторы подчёркивают, что индивидуальные различия, связанные с различными социальными ролями, делают невозможным создание общего теста функциональной грамотности. Они утверждают, что требуются разные навыки для выполнения различных работ, например требования к уровню функциональной грамотности для высококвалифицированного ИТ-специалиста или автомеханика должны быть разными [16]. Для конкретных профессий это действительно аргумент, но также можно задаться вопросом, существует ли общий конструкт функциональной грамотности. Поскольку в повседневной жизни ИТ-специалист и механик должны работать с различными механизмами, разбираться в банковских выписках, читать инструкции к лекарствам, сравнивать цены т. д., надо предполагать, что должны существовать некоторые базовые, универсальные навыки функциональной грамотности, которые можно измерять универсальными стандартизованными тестами.

В данной статье мы коснулись различных подходов к диагностике функциональной грамотности и проблемы ее дифференциально-диагностических критериев (как в чтении, так и в математике). Существует необходимость тщательной оценки различных программ, направленных на развитие функциональной грамотности как у детей, так и у взрослых. Прежде всего необходимо уточнить само понятие, его объем и содержание с целью разработки ее измеряемых характеристик. Необходима разработка унифицированного, стандартизованного теста для проведения международных, национальных исследований с целью дальнейшего сравнения результатов между странами, а также разработки эффективных мер по повышению функциональной грамотности учащихся и взрослых.

Список литературы

1. Национальные отчеты по итогам участия казахстана в международных исследованиях TIMSS-2015 и PISA-2015. – Режим доступа: <http://iac.kz/ru/events/nacionalnyy-otchet-y-po-itogam-uchastiya-kazahstana-v-mezhdunarodnyh-issledovaniyah-timss-2015>. – Загл. с экрана.
2. О федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы: Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803. – Режим доступа: <http://psihdocs.ru/postanovlenie-pravitelestva-rf-ot-23-12-2005-n-803.html>. – Загл. с экрана.
3. Об утверждении Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36091505. – Загл. с экрана.
4. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России / Г. С. Ковалева [и др.] // Вопросы образования. – 2004. – № 1.
5. Холодная М. А. Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальной развитие и воспитание? // Материалы Всероссийского съезда психологов образования России «Психология и современное российское образование» (8–12 декабря 2008 г., Москва). – М., 2008.
6. Bholá H. S. Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives. – Paris: UNESCO, Section for Technical and Vocational Education, 1995.
7. Cree A. The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context / A. Cree, A. Kay, J. Steward. – Melbourne: The World Literacy Foundation, 2012.
8. Eme E. Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate: current state of research and implications for adult education // Appl. Cogn. Psychol. – 2011. – No 25. – P. 753–762.
9. Eme E. Word reading and word spelling in French adult literacy students: the relationship with oral language skills / E. Eme, E. Lambert, D. Alamargot // J. Res. Read. – 2014. – Vol. 37. – P. 268–296.
10. European Commission. Compulsory Education in Europe 2014/15. Eurydice – Facts and Figures. – Brussels: European Commission, 2014/2015.
11. Greenberg D. Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? / D. Greenberg, L. C. Ehri, D. Perin // J. Educ. Psychol. – 1997. – Vol. 89. – P. 262–275.
12. Greenberg D. Tales from the field: the struggles and challenges of conducting ethical and quality research in the field of adult literacy // Toward Defining and Improving Quality in Adult Basic Education / A. Belzer, H. Beder, editors. – Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – P. 124–140.
13. Grosche M. Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. – Münster: Waxmann, 2012.
14. Grotlúschén A. Functional illiteracy in Germany / A. Grotlúschén, W. Riekmann, K. Buddeberg // Lifelong Learning and Governance. From Programming to Action – Selected Experiences from Asia and Europe / H. Hintzen, J. H. Knoll, editors. – Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014. – P. 55–67.
15. Grotlúschén A. Leo. – Level One Study / A. Grotlúschén, W. Riekmann. – Hamburg: Universität Hamburg, 2011.
16. Grotlúschén A. Leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den Unteren Kompetenzniveaus In Presseheft / A. Grotlúschén, W. Riekmann. – Hamburg: Universität Hamburg, 2011.

17. Grotlüschen A., Riekman W. Level One Study / A. Grotlüschen, W. Riekman. – Hamburg: Universität Hamburg, 2011.
18. Literalitätentwicklung von Arbeitskräften / A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt, K. D. Wolf (eds.). – Münster: Waxmann Verlag, 2011.
19. Martínez R. The Social and Economic Impact of Illiteracy. Analytical Model and Pilot Study / R. Martínez, A. Fernández. – Santiago: OREALC/UNESCO, 2010.
20. Nickel S. Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität // Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion / A. Grotlüschen, A. Linde, editors. – Münster: Waxmann, 2007. – S. 31–41.
21. Reis A. Illiteracy: a cause of biased cognitive development / A. Reis, A. Castro-Caldas // J. Int. Neuropsychol. Soc. – 1997. – Vol. 3. – P. 444–450.
22. Rüsseler J. Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen // Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung / Projektträger im DLR e. V. – Bielefeld: WBV-Verlag, 2011. – S. 11–28.
23. Thompkins A. C. comparison of the factors affecting reading performance of functional illiterate adults and children matched by reading level / A. C. Thompkins, K. S. Binder // Read. Res. Q. – 2003. – Vol. 38. – P. 236–258.
24. Thorn W. International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region // OECD Education Working Papers. – 2009. – No 26.
25. UNESCO Schooling for Millions of Children Jeopardized by Reductions in Aid. Education for All Global Monitoring Report. – Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2013.
26. UNESCO. The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the LITERACY ASSESSMENT and Monitoring Programme (LAMP). – Paris: UNESCO Institute for Statistics Montreal, 2009.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРИЕМАМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

М. В. Полянцева

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются вопросы обучения учащихся приемам логического мышления. Описывается методика организации самостоятельной работы учащихся, направленной на развитие их познавательной активности и самостоятельности.

Ключевые слова: познавательная активность, самостоятельность, приемы логического мышления, учебно-логические задания, сравнение, понятие, доказательство.

TRAINING FOR STUDENTS OF LOGICAL THINKING IN THE PROCESS OF SELF-WORKING

M. V. Poliantseva

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

In article questions of training of pupils in receptions of logical thinking are considered. The technique of the organization of the independent work of pupils aimed at the development of their informative activity and independence is described.

Keywords: cognitive activity, independence, receptions of logical thinking, educational-logical tasks, comparison, concept, proof.

За последние годы резко вырос удельный вес разнообразных видов самостоятельных работ учащихся. В процессе выполнения этих работ учащимся приходится отбирать существенное, анализировать, сопоставлять, устанавливать взаимосвязь явлений, отстаивать выдвинутые положения, оперировать понятиями, то есть активно мыслить, самостоятельно определять значимость получаемой информации.

В основе любой самостоятельной работы лежат стержневые качества личности: активность и самостоятельность. На основании теоретического анализа научной литературы отечественных исследователей М. Ю. Горохова, Н. А. Жаднова и их соавторы дают определение активности личности как интегральной характеристике, выражающейся в способности производить значимые преобразования на основе накопленного опыта (присвоения богатств материальной и духовной культуры) и проявляющейся в творчестве, волевых актах, общении и т. д. [5, с. 16]. Самостоятельность, по их мнению, – это второе стержневое качество личности, характеризующее тип ее отношения к деятельности, людям, обществу и проявляющееся в инициативности, ответственности и независимости ребенка, определяемой его возрастными возможностями [5, с. 20].

Познавательная активность и самостоятельность являются важнейшими компонентами самостоятельной работы. Степень участия школьников в выполнении того или иного вида самостоятельной работы свидетельствует об их познавательной активности, а характер этого участия – о познавательной самостоятельности.

В процессе самостоятельной работы школьники не только узнают новое, но и развивают свое мышление. По мнению В. А. Гусева, «понимание школьником своих возможностей происходит при активном включении в

самостоятельную работу. Это позволяет ему ставить перед собой новые цели, осуществлять саморегуляцию» [2, с. 92]. Однако в практической деятельности учителей основной упор делается на совершенствование содержания и методики самостоятельных работ, а то, как учащиеся при этом мыслят, как правило, контролируется слабо.

Потому большое значение приобретают вопросы обучения учащихся приемам логического мышления и развития их познавательной активности и самостоятельности. Нужны самостоятельные работы, главной целью которых является не контроль, а самообразовательная деятельность учащихся, связанная с самопознанием, с овладением основными приемами мышления.

В обучении учащихся приемам логического мышления самостоятельным работам принадлежит одно из ведущих мест. Как отмечает Б. П. Есипов, понятие «самостоятельная работа» является довольно сложным и включает в себя ряд компонентов:

- а) выполнение работы без непосредственного участия учителя, но по его заданию;
- б) работа выполняется во всех звеньях учебного процесса в специально отведенное для этого время;
- в) самостоятельная работа предполагает неременное соединение самостоятельной мысли учащихся с их самостоятельностью и активностью в практической деятельности [3].

Познавательная активность и самостоятельность взаимосвязаны между собой. Активность предполагает определенную степень самостоятельности, а самостоятельности невозможна без активности. Однако учащиеся могут участвовать в различных видах самостоятельной работы, но самостоятельности не проявлять. Активность тоже не всегда свидетельствует о проявлении инициативы в познавательной деятельности.

Раскрытие творческих способностей учащихся, повышение уровня их познавательной активности и самостоятельности во многом зависит от общей направленности, характера и качества самостоятельной работы в школе и классе.

По мнению В. А. Гусева, «ценность урока чаще всего определяется через активность учащихся. Познавательную активность можно считать подготовительной ступенью самостоятельности» [2, с. 91]. Изучая результаты исследований Н. А. Половниковой, при выполнении самостоятельных работ можно выделить три основных уровня познавательной активности и самостоятельности.

1. Познавательная активность и самостоятельность, не выходящая за рамки репродуктивного мышления. На этом уровне учащиеся знакомятся с образцами различных приёмов логического мышления и учатся применять их в своей познавательной деятельности.
2. Познавательная активность и самостоятельность, связанная с избирательным отношением учащихся к известным им приемам логического мышления и использованием их для решения познавательных задач.
3. Познавательная активность и самостоятельность, обусловленная творческим использованием учащимися приемов логического мышления в их поисковой деятельности [4].

Одной из причин низкого уровня познавательной активности и самостоятельности учащихся является неумение пользоваться приемами логического мышления. Это сказывается и на качестве выполнения самостоятельных работ.

Для преодоления указанных трудностей в процессе выполнения самостоятельной работы учителю необходимо уделять внимание обучению школьников умению сравнивать, устанавливать существенные связи между предметами и явлениями, доказывать, оперировать понятиями.

Простейшим из указанных учебно-логических заданий (или приемом мышления) является сравнение, которое широко используется в самостоятельной работе учащихся. Умение сравнивать, находить общие и специфические особенности предметов и явлений не приходит само собой. По мнению К. Д. Ушинского, сравнение, будучи основой всякого мышления, требует специально организованной учителем познавательной деятельности школьников.

В ряде случаев и в 5–7-х классах целесообразно начинать обучение сравнению с простого перечисления сходных и отличительных признаков предметов и явлений. Даже такая работа требует от учащихся значительного интеллектуального напряжения, если она связана с необходимостью воспроизвести и изложить в определенной логической последовательности существенные факты или признаки явлений.

Воспроизведение и перечисление уже известных общих и специфических признаков предметов является простейшим видом работы над сравнением. Овладение этой логической операцией мышления предполагает использование целой системы усложняющихся упражнений. Более трудоемким в познавательном отношении является установление сходства и различия между предметами и явлениями по указанным признакам.

Уровень познавательной активности и самостоятельности как при нахождении и перечислении черт сходства и отличия, так и при сравнении по указанным признакам не выходит за рамки воспроизведения известного учащимся материала. Цель таких учебно-логических заданий – научить школьников несложным приемам группировки признаков сравниваемых предметов и явлений.

Более высокий уровень познавательной активности и самостоятельности при сравнении связан с избирательным отношением учащихся к известным им приемам установления черт сходства и отличия и использованием их в самостоятельной поисковой деятельности. Учащиеся, опираясь на изученный материал, самостоятельно устанавливают признаки, по которым надо сравнивать предметы и явления, сами выбирают способы отыскания и изложения в определенной логической последовательности их общих специфических черт.

Важнейшим звеном работы по овладению логическим приёмом сравнения является установление сходства и различия между предметами и явлениями на основе знаний, приобретенных учащимися самостоятельно, без предварительного их изложения учителем. Цель таких заданий – дать возможность школьникам самим творчески осуществлять поисковую деятельность при сравнении.

Однако далеко не все учителя считают возможным предоставлять такую самостоятельность учащимся и стремятся сами возможно полнее изложить новый материал и лишь на основе изученного давать задания на

сравнение, только варьируя их по степени трудности. Во всех случаях, когда устанавливается сходство и различие между предметами и явлениями на основе знаний, приобретенных школьниками самостоятельно, учитель вносит необходимые дополнения и разъяснения, делает нужные поправки и уточнения.

Понять что-либо новое всегда означает связать это новое с тем, что уже известно, включить его в систему сложившихся связей и отношений. Исходя из этого, учителя в своей повседневной практике довольно часто используют различные виды самостоятельных работ по установлению взаимосвязей между предметами и явлениями. В ходе их выполнения учащиеся осознают смысл данной логической операции, овладевают приемами и способами выявления причинно-следственных, временных, условных и других связей и отношений, что способствует повышению уровня познавательной активности и самостоятельности школьников.

Умению устанавливать те или иные виды связей, отличать их друг от друга, проследить их развитие учитель сначала учит школьников сам. Для этого он использует учебник, технические средства, данные экспериментов, наблюдений, прививая учащимся навыки воспроизведения готовых образцов познавательной деятельности.

Воспроизведение известной из объяснения учителя взаимосвязи для учащихся, как правило, не представляет особых затруднений. И все-таки нельзя целиком полагаться на произвольное установление связей между предметами и явлениями, которое иногда производится учащимися без всякого намерения и побуждения учителя. Поскольку самостоятельная работа в определенной степени имеет своей целью овладение приемами и способами нахождения связей, то это может отрицательно сказаться на дальнейшей познавательной деятельности школьников, так как переучивать всегда труднее, чем учить.

В учебном процессе школьники повседневно сталкиваются с огромным количеством связей и отношений между фактами, явлениями, событиями, разобраться в которых они подчас не могут. В этом случае им оказывает помощь учитель. Он учит школьников из кажущегося нагромождения связей выделять те их виды, которые необходимы для понимания сущности явлений.

В ряде случаев уяснение образца деятельности по установлению связей может быть ограничено только их констатацией. Подобного рода задания преследуют цель познакомить учащихся с различными видами связей (причинно-следственными временными, условными и др.) и научит разбираться в их специфике.

Организуя самостоятельную работу учащихся, учителя подводят их к пониманию того, что, если причинно-следственные связи дают представление о том, как возникло явление, то условные связи характеризуют среду, обстановку, в которой оно возникло, существует и развивается. Вскрывая временные связи и отношения, они устанавливают такие важные свойства явлений, как их способность протекать друг за другом в определенной последовательности, развиваться по этапам и стадиям.

Самостоятельная работа, предусматривающая выделение того или иного вида связей, нахождение основного, определяющего звена, требует от учащихся более сложной, чем подражание образцу, избирательной (выборочно-воспроизводящей) деятельности. Поскольку при этом вносится элемент поиска, уровень познавательной активности и самостоятельности школьников повышается.

Наиболее законченное выражение творческая активность и самостоятельность в установлении связей между явлениями проявляются в таких видах работ, в которых учащиеся сами составляют план исследования и сами осуществляют все его этапы.

Таким образом, последовательно переходя от одних видов самостоятельных работ к другим, более сложным, учащиеся овладевают различными приемами и способами установления связей, приобщаются к творческому поиску.

Культура мышления проявляется прежде всего в обосновании выдвинутых положений, поскольку истинность знаний учащихся о предметах и явлениях природы и общества не всегда является очевидной. Умение отстаивать, обосновывать свое мнение, опровергать ошибочные суждения вырабатывается в процессе разнообразной учебной деятельности и, в частности, при выполнении различных видов самостоятельных работ. Умение пользоваться доказательством во многом зависит от того, как часто учитель дает школьникам задания, которые требуют критического анализа отдельных положений темы или раздела курса, соответствующих книг, статей, документов, выступлений своих товарищей.

Наблюдения показывают, что значительная часть учащихся пятых-шестых классов незнакома со структурой доказательства и его сущность как логической операции представляют себе не как мыслительный процесс, в ходе которого устанавливается истинность или ложность суждений, а лишь как аргумент, подтверждающий выдвинутое положение. Учитывая это обстоятельство, необходимо сначала давать учащимся задания, требующие действий, основанных на подражании образцу. Подметить порядок, развертывая доказательства, и осознать его общую логику и точно воспроизвести в последующей работе. На данном этапе познавательной деятельности школьников большое значение приобретает доказательство по аналогии.

Воспроизведение образца доказательства используется при изучении теорем по математике, установлении справедливости физических законов и представляет для многих учащихся значительные трудности, характер которых во многом зависит от уровня их познавательной активности. Более сложным видом самостоятельной работы над доказательством является нахождение его основания, выбор аргументов, подтверждающих или опровергающих выдвинутое положение.

Систематическая работа над доказательством формирует такое важное качество личности школьника, как критичность мышления. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что учащиеся поднимаются на новую ступень познавательной активности и самостоятельности. Они начинают творчески рассматривать изучаемые факты и доказательства отдельных вопросов учебного материала, давать им свою оценку, высказывать суждения по поводу выступлений своих товарищей.

На этом уровне познавательной деятельности учащиеся самостоятельно выдвигают положение, которое необходимо доказать, подбирают аргументы и проводят доказательство. Одной из наиболее распространенных форм такой работы над доказательством, в процессе которой полностью выдерживается его структура (тезис, доводы, способ доказательства), является самостоятельная экспериментальная проверка отдельных положений физики, самостоятельное доказательство прямых и обратных теорем по математике.

Таким образом, в обучении школьников приемам и способам защиты своих суждений или опровержения ложных утверждений можно достигнуть многого, если усложнять задания постепенно и в такой последовательности, которая обеспечивает повышение уровня их познавательной активности и самостоятельности. При этом важно не только обеспечить воспроизведение уже известной системы доказательства, но и дать пищу для ума в виде познавательной задачи, обдумывание которой может вызвать сомнение в истинности привычных представлений и обобщений, стимулировать к поиску новых решений, требующих избирательного отношения к имеющимся знаниям и известным способам доказательства, поставить перед необходимостью проявить творческую инициативу.

Все учебные предметы, которые изучают школьники, представляют собой систему научных понятий. Овладение понятиями, умение оперировать ими является важнейшим условием усвоения знаний. Усваивая понятия, школьники овладевают разнообразными приемами умственной деятельности. В процессе работы над понятиями учащиеся устанавливают и выделяют существенные признаки предметов и явлений, абстрагируются от признаков несущественных, включают каждое новое понятие в систему уже существующих понятий, сравнивают, прослеживают их изменение и развитие и т. д. Этим и объясняется тот факт, что овладению понятиями, умению оперировать ими в самостоятельной работе отводится одно из ведущих мест.

Первоначально школьников учат работать таким образом: знакомя с новым понятием, учитель раскрывает его содержание, затем предлагается учащимся отыскать его в учебнике, прочитать текст, разобраться в прочитанном, сравнить данные о понятии, сообщенные учителем, с теми, которые даются в учебнике. В итоге учащиеся подводятся к пониманию того, что сведения о понятии, имеющиеся в учебнике и в изложении учителя, одинаковы по смыслу, хотя и могут быть выражены несколько, иными словами. Такой вид работы над понятием чаще всего применяется в 5–6-х классах. Его цель – направить силы школьников на осознание смысла понятия.

Важным этапом работы по овладению понятием является включение каждого нового понятия в систему уже имеющихся понятий. Такого рода самостоятельная работа направляет мысль учащихся на сопоставление уже известных понятий с новыми, на установление взаимосвязей между ними.

Уяснение смысла понятия, включение нового понятия в систему известных понятий – хотя и важные, но не единственные способы овладения и оперирования ими. На этом (репродуктивном) уровне познавательной деятельности учащиеся самостоятельно воспроизводят либо уже известные, либо только что изученные понятия в том виде, в каком знакомил их учитель.

Дальнейшая работа над понятием связана с выборочно-воспроизводящей деятельностью учащихся. При этом, по мнению М. Н. Шардакова, основное внимание обращается на вооружение учащихся умениями и навыками самостоятельно выделять (выбирать и группировать) существенные признаки единичных понятий и отделять их от несущественных [6]. Осознание несущественных признаков, установление их роли в познании предметов и явлений, выделение признаков существенных создает условия для предупреждения смешения случайного и необходимого и правильного оперирования данным понятием.

В школьной практике наряду с самостоятельной работой по выделению существенных признаков единичных понятий довольно часто познавательная деятельность учащихся направляется на выделение того или иного понятия из ряда одновременно изучающихся. Это делается в том случае, если изучаемое понятие является своего рода ключом к пониманию сущности происходящих событий или явлений.

Творческое оперирование понятиями предполагает умение учащихся самостоятельно сравнивать родственные понятия между собой, прослеживать их развитие, устанавливать связи между ними. Роль сравнения в самостоятельной работе над понятиями настолько велика, что оно в некоторых случаях является необходимым условием, без которого невозможно осмыслить содержание понятий. Только с помощью сравнения можно добиться четкого понимания противоположных понятий, в которых содержание одного понятия раскрывается при помощи другого.

Понятия лишь тогда правильно отражают реальную действительность, если они берутся в движении, в развитии, поэтому в процессе самостоятельной работы учащихся обращается большое внимание на систематическое их уточнение и обобщение. При этом самостоятельная работа на установление изменения, развития понятий предусматривает приведение дополнительных данных, не известных ранее учащимся, новую трактовку понятия, уточнение его формулировки и других видов познавательной деятельности, требующих творческого подхода к использованию имеющихся и вновь приобретенных знаний.

Согласно Л. С. Выготскому и Ж. Пиаже, понятийное мышление – это опыт управления собой как мыслящим существом. Понятие – это специфическая форма осознания того содержания, которое представлено в понятии. Главной здесь оказывается способность сознательно контролировать процесс оперирования понятиями. Образование понятий осуществляется не только за счет интериоризации определенных сведений об окружающей действительности, но и на основе встречной самодетельности ребенка. Поэтому при обучении математике используем такие формы организации учебной информации, которые позволяют учащимся мысленно участвовать в процессе рождения нового понятия, пересматривать содержание понятия по мере углублений представлений о соответствующих математических объектах вплоть до самостоятельного выстраивания нового понятия на базе некоторых исходных понятийных знаний.

При формировании понятий на уроках математики целесообразно использовать метод «Найди ошибки!». Задача найти ошибку в определении понятия требуются умения точно воспроизвести в памяти правильное определение, сличить два определения, выявить ошибки.

Сличение двух определений может осуществляться на формальном и содержательном уровнях. На формальном уровне сличаются словесные формулировки определений. На содержательном уровне сопоставляются существенные признаки понятия. При сравнении формулировок определений на формальном уровне (сравнение с образцом, заданным в материальной форме) учащиеся обнаруживают пропуски слов в определении, что может действительно указывать на ошибку, либо перестановки, изменения слов в определении, что далеко не всегда свидетельствует об ошибке. При сравнении формулировок определений на содержательном уровне учащиеся качественно рецензируются и определение, сформулированное своими словами.

После того как введено новое понятие и сформулировано его определение, предлагаем сличить две формулировки, представленные визуально. Правильное определение дословно повторяет текст учебника. Второе определение обязательно неправильное. Например:

Натуральное число, отличное от единицы, называется простым, если оно делится только на единицу и само на себя.

Натуральное число, отличное от единицы, называется простым, если оно делится на единицу и само на себя.

Выясняем, что во второй формулировке отсутствует слово «только». Задаем вопрос, правильно ли будет определено простое число без этого слова, т. е. переходим к качественному анализу. Далее предлагаем для сопоставления с эталоном формулировки, которые либо правильные, но сформулированы иначе, либо переформулированные и неправильные, например: «Простым называется натуральное число, не равное единице, если оно имеет только два делителя – единицу и само это число»; «Простым называется натуральное число, если оно имеет только два делителя – единицу и само это число»; «Простым называется натуральное число, не равное единице, если оно имеет два делителя – единицу и само это число»; «Простым называется число, не равное единице, если оно имеет только два делителя – единицу и само это число». Простое сличение формулировок определенных результатов не дает, поэтому проводим качественный анализ.

Использование для сопоставления переформулированного текста, не содержащего ошибок, делает ее поиск особенно настойчивым, а обоснование отсутствия ошибки наиболее осознанным.

На следующем этапе эталон для сравнения, если он еще не зафиксирован в памяти учащихся, можно почерпнуть из учебника. Эта работа чрезвычайно важна, т. к., не разбираясь с каждым словом в определении, мы толкаем ученика к формальному запоминанию.

Затем предлагаем учащимся записать в своих тетрадях правильное определение, поменяться тетрадями и отрецензировать работу товарища. Записывание правильного определения является важным моментом обучения, поскольку при этом запоминание усиливается активизацией моторной памяти.

Еще пример (9-й класс).

Проверьте правильность определений.

1. Функция $y=f(x)$ называется возрастающей на множестве $X \subset D(f)$, если для двух точек x_1 и x_2 множества X , таких, что $x_1 < x_2$, выполняется неравенство $f(x_1) < f(x_2)$.

2. Функция возрастает на некотором промежутке, если большему значению аргумента из этого промежутка соответствует большее значение функции.

На первый взгляд, учащимся кажется, что в определениях 1) и 2) нет ошибки. Тогда предлагаем, пользуясь этими определениями, доказать, что функция $y = x^2$ является возрастающей на $(-\infty; +\infty)$.

Возьмем $x_2 = 4$, $x_1 = -3$, тогда $x_2 > x_1$, $f(x_2) = 16$, $f(x_1) = 9$. Итак, $f(x_2) > f(x_1)$. Большему значению аргумента соответствует большее значение функции, значит, функция $y = x^2$ является возрастающей на $(-\infty; +\infty)$.

Учащимся хорошо знаком график этой функции. В 7-м и 8-м классах они использовали следующее геометрическое истолкование понятий возрастания и убывания функции: двигаясь по графику возрастающей функции слева направо, мы как бы поднимаемся в гору; двигаясь по графику убывающей функции слева направо, мы как бы спускаемся с горки. Пользуясь этим методом, учащиеся приходят к выводу: функция $y = x^2$ является убывающей на луче $(-\infty; 0]$ и возрастающей на луче $[0; +\infty)$.

После этого они с большим интересом начинают анализировать определения 1) и 2), убеждаясь в значимости каждого слова эталонного определения.

Приведем примеры заданий на отработку определения четной и нечетной функции (9-й класс). Разбираем подробно задание № 1, а затем предлагаем учащимся проверить правильность выполнения задания № 2 и заполнить следующие задания. Исследовать на четность или нечетность функции:

Задание № 1. Исследовать на четность или нечетность функцию $f(x) = \frac{|x|}{x^2 - 4}$ при всех x , для которых она определена.

1. $D(f) = (-\infty; -2) \cup (-2; 2) \cup (2; +\infty)$ – симметрична относительно 0.

$$2. f(-x) = \frac{|-x|}{(-x)^2 - 4} = \frac{|x|}{x^2 - 4}, \text{ т. е. } f(x) = f(-x).$$

Выполняются оба требования из определения четности функции, значит, функция $f(x) = \frac{|x|}{x^2 - 4}$ является четной.

Задание № 2. Исследовать на четность или нечетность функцию $f(x) = \frac{x^2 \sqrt{(x-2)^2}}{|x-2|}$.

Типичное решение: $f(x) = \frac{x^2 \sqrt{(x-2)^2}}{|x-2|}$; $f(x) = \frac{x^2 |x-2|}{|x-2|}$; $f(x) = x^2$; $f(-x) = f(x)$, значит, функция является четной.

Задание № 3. Рассмотреть функцию $f(x) = \frac{|x|}{x^2 - 4}$ при $x \in (-2; 1]$.

Задание № 4. Рассмотреть функцию $f(x) = \frac{x}{x^2 - 4}$ при всех x , для которых она определена.

Задание № 5. Рассмотреть функцию $y = \sqrt{x^2 - 9}$.

Задание № 6. Рассмотреть функцию $f(x) = \frac{|x|}{x}$.

Ошибка возникает потому, что учащиеся обращают внимание только на вторую часть определения, забывая проверить, симметрична ли относительно нуля область определения функции.

Таким образом, овладение понятиями, самостоятельное оперирование ими способствует не только вооружению учащихся приемами и способами логического мышления, но и одновременно повышению уровня их познавательной активности и самостоятельности.

Одной из причин низкого уровня познавательной активности и самостоятельности учащихся является их неумение в достаточной степени владеть приемами логического мышления. В целях преодоления этого недостатка необходимо проводить систематическую самостоятельную работу по обучению школьников умению сравнивать, устанавливать существенные связи между предметами, доказывать, оперировать понятиями.

При выполнении указанных видов самостоятельных работ можно выделить три основных уровня познавательной активности и самостоятельности: работа по образцу, работа, связанная с избирательным отношением к имеющимся знаниям и приемам мышления (выборочно-воспроизводящая деятельность), работа творческого характера. Эти уровни одновременно могут служить показателями степени овладения учащимися приемами логического мышления и осознания своей мысли в процессе выполнения той или иной познавательной деятельности.

Список литературы

1. Верзилин Н. М. Проблема развития понятий в процессе обучения // Советская педагогика. – 1966. – № 12.
2. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М.: Вербум-М: Академия, 2003. – 432 с.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1961.
4. Половникова Н. А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Советская педагогика. – 1970. – № 5.
5. Психолого-педагогические условия развития активности и самостоятельности детей дошкольного возраста / М. Ю. Горохова [и др.]. – Самара, 2011. – 104 с.
6. Шардаков М. Н. Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ

Н. А. Разагатова, Е. А. Соколова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье представлены возможные причины затруднений при изучении младшими школьниками математики, предложены формы организации работы с обучающимися для преодоления возникающих трудностей.

Ключевые слова: методические затруднения учителя, инженерное мышление, начальные математические знания, дискалькуляция, психофизические причины трудностей.

ORGANIZATION OF WORK WITH CHILDREN HAVING TROUBLE IN MASTERING THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF PRIMARY GENERAL EDUCATION IN MATHEMATICS

N. A. Razagatova, E. A. Sokolova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article presents possible causes of difficulties in the study of mathematics by junior schoolchildren, suggests ways of organizing work with students to overcome emerging difficulties.

Keywords: methodological difficulties of the teacher, engineering thinking, initial mathematical knowledge, disproportionation, psychophysical causes of difficulties.

Развитие высоких технологий, без которых невозможна современная жизнь, приводит к тому, что государству, обществу необходимы люди, обладающие высоким интеллектом, логическим, техническим, инженерным мышлением. Именно поэтому большое значение на современном этапе придается развитию математического образования. Изучение математики способствует формированию и развитию логического, абстрактного мышления.

В принятой в 2013 году Концепции развития математического образования РФ одной из приоритетных задач выделяется обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях по математике для каждого обучающегося, формирование у участников образовательных отношений установки «нет неспособных к математике детей».

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет требования к результатам изучения предметной области математики в аспекте системно-деятельностного подхода. В соответствии с данными требованиями младшие школьники научатся использовать начальные математические знания для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений; овладеют основами логического мышления, пространственного воображения, математической речи.

Однако в практической деятельности на различных этапах изучения математики в начальной школе приблизительно у 20–30 % обучающихся возникают определенные трудности. Можно сказать, что каждый учитель начальных классов сталкивается с данной проблемой.

Следовательно, необходим поиск форм организации работы с младшими школьниками средств, технологий, применение которых способствовало бы повышению качества математического образования, позволяло не только выявить трудности в обучении математики, но и успешно устранять причины, их вызвавшие.

Проблеме обучения математике в начальной школе, выявлению трудностей и поиску путей их преодоления посвящен ряд исследований современных авторов (А. В. Белошистой, О. В. Заширинской, Н. Б. Истоминой, Н. П. Локаловой, А. Р. Лурии, Г. Ф. Кумариной, Н. А. Менчинской, А. П. Тарасовой, Л. С. Цветковой и др.).

У различных авторов понятия «трудности в обучении математики» и «трудности в изучении математики» являются синонимичными и часто отождествляются, характеризуя перечень типичных ошибок, выявленных у младших школьников.

На наш взгляд, «трудности в обучении математики» – это методические затруднения учителя, который стремится, чтобы все обучающиеся достигли базового уровня результатов освоения основной образовательной программы по математике, однако имеет в классе детей, неуспевающих по данному предмету.

Понимание причин затруднений у обучающихся, а затем на основе этого разработка и реализация коррекционной работы являются основными методическими проблемами учителя начальных классов.

Причинами возникновения этих проблем у учителя могут быть:

– недостаточное знание возрастных особенностей младших школьников, возрастной психологии развития личности;

– неправильная организация образовательной деятельности на уроке (методические ошибки);

– неверный стиль общения с детьми (авторитарный или попустительский);

– форсирование темпа обучения.

Трудности в изучении математики – это трудности младших школьников, которые, являясь интеллектуально сохранными, не имеющими классических форм аномалий развития, не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить программу на базовом уровне.

Затруднения в изучении математики у обучающихся проявляются в ошибках, которые они допускают в процессе выполнения контрольных и самостоятельных работ при изучении разделов «Числа и величины», «Арифметические действия», «Текстовые задачи», «Пространственные отношения. Геометрические фигуры», «Геометрические величины», «Работа с информацией».

Работающая над проблемой выявления и преодоления трудностей в обучении математики А. П. Тарасова на основе анализа научно-методической литературы и собственных изысканий выделяет следующие группы трудностей у младших школьников [3]:

1. Отсутствие устойчивых навыков счета.
2. Незнание отношений между смежными числами.
3. Неспособность перехода из конкретного плана в абстрактный.
4. Нестабильность графических форм, т. е. несформированность понятия «рабочая строка», зеркальное написание цифр.
5. Неумение решать арифметические задачи.

К данному перечню можно добавить проблемы в понимании математических отношений (больше / меньше, выше / ниже, дороже / дешевле; больше / меньше на..., больше / меньше в..., на сколько (во сколько раз) больше / меньше и др.), неумение пользоваться математической терминологией, применять алгоритм (способ, прием) выполнения арифметического действия и др.

У каждого выявленного затруднения имеется своя причина, их может быть несколько. Понимание причин неуспешности младших школьников во многом поможет организовать правильную коррекционную работу. И здесь, следует отметить, проявляются основные трудности учителя начальных классов. Так, при анкетировании на курсах повышения квалификации 76 % учителей не смогли ответить на вопрос «Что такое дискалькулия и каковы признаки ее проявления у младших школьников?».

Дискалькулия – это неспособность к изучению арифметики, в основе которой лежит неспособность оценивать количество объектов без пересчета. Определенные признаки дискалькулии, которые проявляются еще в дошкольном возрасте, педагог должен знать и довести до сведения родителей. Дискалькулия не является побочным следствием неврологических и психологических проблем, а выступает как самостоятельное нарушение. И в ее исправлении требуется помощь специалистов – психологов, логопедов, неврологов, дефектологов [3].

Признаками дискалькулии является непонимание:

- внутреннего состава чисел и их связи между собой;
- значения 0;
- смысла действий сложения и вычитания;
- порядкового счета (неумение воспроизвести обратный счет);
- содержания математических схем и рисунков;
- смысла задачи (неумение построить логическую цепь рассуждения).

Среди причин возникновения трудностей у ребенка при изучении математики О. Ю. Дмитриева выделяет в отдельную группу индивидуально-топологические особенности, такие как своеобразие природной организации нервной деятельности, низкий уровень работоспособности, медлительность психических процессов, повышенный уровень тревожности [1].

Ряд ученых (А. Р. Лурия, Г. Ф. Кумарина, Н. А. Менчинская, А. П. Тарасова, И. В. Дубровина, А. Н. Зак, Н. Л. Галиева и др.) склоняются к тому, что трудности в изучении математики у младших школьников возникают из-за недоразвития интеллектуальной сферы, отклонения от нормы развития психических процессов [5; 7]. Рассмотрим в таблице 1 психологические и психофизические причины трудностей изучения математики у младших школьников.

Таблица 1

Психологические и психофизические причины трудностей изучения математики у младших школьников

№	Трудности в изучении математики	Психологические и психофизические причины
1	Усвоение числового ряда и его свойств, смысла счетного действия	Недостаточность операций абстрагирования при переходе из конкретного в абстрактный план действий
2	Овладение написанием цифр, зеркальное их изображение	Недостаточное развитие мелкой моторики, несформированность зрительно-моторных координат
3	Соотнесение числа и количества предметов	Недостаточность операций анализа и синтеза, проблемы с запоминанием

4	Перевод из словесной формы в цифровую при определении геометрических линий и фигур, затруднения в счете при выполнении счетных операций с переходом через десяток	Недостаточное развитие ассоциативных связей и пространственной ориентации
5	Формулирование правил на основе анализа нескольких примеров в процессе формирования умения рассуждать при решении задач	Недостаточное развитие мыслительной деятельности и индивидуально-психологические особенности личности учащихся, несформированность логического познавательного универсального учебного действия обобщения
6	Овладение устными вычислительными навыками	Несформированность логических познавательных универсальных учебных действий анализа и синтеза
7	Учебная задача воспринимается только при переводе в практический план. При решении задачи появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без запоминания, угадывание, стремление действовать по образцу, использовать подсказки)	Несформированность познавательного отношения к действительности, что характеризуется интеллектуальной пассивностью

Таким образом, причины возникновения трудностей могут быть разными: психофизическими, психологическими, общеучебными, методическими и индивидуально-топологическими. Соответственно и пути их устранения зависят от выявленных причин. Так, психофизические и индивидуально-топологические причины возникновения трудностей учитель не сможет устранить без помощи специалистов (психологов), а коррекция других типов причин возникновения трудностей напрямую зависит от работы учителя начальных классов. В таблице 2 представлена классификация причин возникновения трудностей у младших школьников при изучении математики.

Таблица 2

Классификация причин возникновения трудностей у младших школьников при изучении математики

Психофизические причины	Психологические причины	Общеучебные причины	Методические причины
Недостаточность операций абстрагирования при переходе из конкретного в абстрактный план действий	Недостаточность развития восприятия, воображения	Неумение включиться в учебную работу	Неправильный стиль общения (авторитарный, попустительский)
Недостаточное развитие мелкой моторики	Недостаточное развитие произвольного и осмысленного запоминания	Отсутствие навыка смыслового чтения	Невладение приемами эффективного общения с детьми, социализирующими, развивающими средствами учебного предмета
Несформированность зрительно-моторных координаций	Недостаточное развитие произвольного внимания, его устойчивости, распределения и переключения	Неспособность самостоятельно начать выполнение задания	Недостаточное знание возрастных особенностей младших школьников, возрастной психологии развития личности

Недостаточное развитие ассоциативных связей и пространственной ориентации	Недостаточное развитие словесно-абстрактного, логического мышления	Неготовность выполнять задание без пошаговой инструкции и помощи	Недостаточное знание закономерностей развития познавательных процессов ученика и умение применять их при проектировании образовательной деятельности
Недостаточное развитие мыслительной деятельности	Эмоциональная незрелость	Непонимание, неумение выполнить многокомпонентное задание (состоящее из нескольких простых)	Неправильная организация образовательной деятельности на уроке, преобладание репродуктивных методов обучения
Недостаточность развития мыслительных операций обобщения, анализа, синтеза, сравнения	Недостаточная социализация, проблемы в общении	Недостаточная осознанность в усвоении и применении алгоритмов (правил)	Неумение организовать мотивацию предстоящей деятельности
Несформированность внутренней речи и внутреннего плана действий	Отсутствие волевой саморегуляции	Неумение пользоваться полученными знаниями и умениями при решении стандартных учебных и практических задач	Отсутствие индивидуальной и дифференцированной работы на уроке

Как видно из таблицы 2, причин возникновения трудностей у младших школьников очень много, они взаимосвязаны между собой и порой вытекают одна из другой. Важнейшей проблемой является не только выявление причин, но их своевременное устранение и профилактика.

Общеизвестным фактом является, что если при изучении определенной темы затруднения испытывают многие обучающиеся, то это следствие методической ошибки учителя, неправильно выбранного стиля общения, организации образовательной деятельности на уроке.

Общеучебные причины возникновения трудностей при изучении математики напрямую связаны с формированием и развитием регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. Сознательно протекающее учебное действие всегда планируется (во внутренней речи), контролируется исполнителем, корректируется и оценивается. Поэтому предоставление большей самостоятельности и в то же время приучение к ответственности за выполнение задания во многом будут способствовать успешности в обучении.

Одним из способов устранения психофизических, психологических и индивидуально-топологических причин трудностей в изучении математики младшими школьниками является технология «Индивидуальный стиль учебной деятельности» (ИСУД), разработанная Н. Л. Галеевой. Управление развитием ученика средствами предмета строится на основе педагогического анализа параметров индивидуального стиля учебной деятельности учащегося, соотношенных с динамической системой индивидуальности. Однако применение технологии ИСУД требует совместной работы учителя начальных классов и школьного психолога. Суть технологии заключается в подробном изучении психологических особенностей развития ребенка (памяти, внимания, модальности и т. д.), составлении подробной матрицы и подборе на ее основе упражнений, корректирующих выявленные проблемы. Данный подход, позволяющий учителю выходить за рамки конкретной педагогической ситуации, может быть реализован на основе многоуровневой педагогической рефлексии: над знанием, над деятельностью, над собственным «Я» и «Я» другого – ученика, его деятельностью [2].

Применение технологии ИСУД эффективно при дифференцированном обучении. На основе составленной матрицы для детей, испытывающих трудности в обучении математики, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты [6], а при проектировании урока учитель фиксирует, какие именно задания необходимо предложить для самостоятельного выполнения данным учащимся, не столько с целью проверки, сколько еще и для создания ситуации успеха.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб: Питер, 2008. – 320 с.
2. Бездухов В. П. О многоуровневом характере педагогической рефлексии / В. П. Бездухов, И. А. Носков // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2015. – Т. 17, № 1-3. – С. 2.
3. Белошистая А. В. Обучение математике в начальной школе: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006 – 176 с.

4. Вергелес Г. И. Младший школьник: помоги ему учиться / Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 159 с.
5. Заширинская О. В. Семья и ребенок с трудностями в обучении. – СПб: Речь; М.: Сфера, 2010. – 214 с.
6. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В. П. Лебединцев [и др.]. – М.: Национальный книжный центр: ИФ «Сентябрь», 2015. – 240 с.
7. Муродходжаева Н. С. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Н. С. Муродходжаева, А. В. Мадумарова // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 110–112.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССА

Л. Д. Степанова
Центр развития образования
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются особенности личности классного руководителя и психологический климат класса. Особенности личности классного руководителя выступают как условие, определяющее климат класса.
Ключевые слова: классный руководитель, психологический климат класса.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF A CLASS SUPERVISOR AS A FACTOR AFFECTING THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE GROUP

L. D. Stepanova
Center for the Development of Education
(Russia, Samara)

The article deals with personality of a class supervisor and psychological climate of the group. The personality characteristics of a class supervisor are revealed as a condition that determines the climate of the group.

Keywords: class supervisor, psychological climate, group.

Особенную значимость в существовании любого индивида приобретает время школьной поры, нахождения в классе, дающие такие важные для формирования личностных особенностей воспоминания о классе и школе. Это оказывает воздействие на развитие личности, трудоспособность и эмоциональное состояние членов коллектива вообще и каждого индивида в частности. Огромная роль здесь принадлежит классному руководителю, который выдвигается на роль важного агента социализации ребенка, ведь он связывает разные институты социализации – учебное заведение и классный коллектив, семью и группы ровесников, и иные общественные учреждения.

Понятие социально-психологического климата большая часть российских ученых-психологов трактуют как некое общее настроение, что формируется в коллективе в ходе его деятельности и выражается в отношениях между членами коллектива, какие формируются на основе индивидуальных связей среди членов коллектива, входящих в том числе и в разнообразные группы, что является важным при индивидуально-личных контактах [2].

К личностным же особенностям те же ученые причисляют внутренние характерные черты, которые оцениваются как наиболее фундаментальные, глубокие, устойчивые (долгосрочные) и воздействующие на деятельность человека, характерные особенности личности. Личностные особенности – это прежде всего мотивы и склонности личности, где большое значение имеет личностная идентичность. Было бы ошибкой считать главным моментом личностных особенностей только, например, способности или темперамент [7].

Классный руководитель – это тот педагог, который непосредственно осуществляет воспитательное и учебное воздействие на обучающихся собственного класса, его задача – создать максимально лучшую учебно-образовательную среду для подростков, регулировать личностное становление и формирование личностных качеств. Классный руководитель имеет своей непосредственной целью прямое развитие ребенка и его личности, создание оптимистичного, всесторонне развитого на физическом и личностном уровне, здорового поколения. Классный руководитель поддерживает, побуждает и при необходимости изменяет все без исключения разновидности взаимоотношений в классе, воздействуя на их основу – личные и деловые взаимосвязи членов классного коллектива [4].

Результативность и положительные свойства воспитательной и образовательной работы классного руководителя значительно зависят от его самоподготовки и профессионального роста, что практически невозможно без постоянной профессиональной работы над собой. Влияние классного руководителя на процесс формирования личности обучающихся напрямую зависит от того, насколько он сам демонстрирует декларируемые и приживаемые воспитанникам личностные черты, регулярно пополняет и улучшает собственные познания в вопросах взаимодействия с детьми, совершенствует свой преподавательский профессионализм. Важной предпосылкой для роста уровня квалификации классного руководителя считается самообразование.

Одним из основных вопросов, которые должны волновать классного руководителя, является деятельность по формированию и развитию коллектива учащихся. Преподаватель гуманизирует взаимоотношения между детьми в коллективе, содействует развитию моральных норм и внутренних ориентиров учащихся, образует общественно значимые взаимоотношения, направляет и пробуждает созидательную, личностно и социально важную работу, оформляет и развивает концепцию самоуправления классного коллектива. Также немаловажным является формирование обстановки безопасности, психологического удобства, подходящую психолого-педагогическую среду, имеющую своей целью формирование позитивных личностных особенностей детей, содействие развитию умений самовоспитания обучающихся. Его деятельность ориентирована на формирование и выражение личностных особенностей детей в коллективе. Важная для классного руководителя и ситуация межколлективного, даже пусть межвозрастного общения и взаимодействия.

Эффективный классный руководитель – это такой руководитель, который понимает границу диктата и демократии во взаимоотношениях с детьми, всегда отдавая себе отчет в том, что перед ним дети, которые по умолчанию неспособны на определенные взрослые поступки. Поэтому очень важно понимать, когда должна завершаться демократия и наступать контроль педагога. От того, насколько классный руководитель является инициативным и сообразительным лидером коллектива, будет зависеть и то, насколько безболезненно для климата класса, для педагогического процесса и ребенка будет осуществляться неизбежное контролирующее и направляющее воздействие.

Поэтому среди ключевых свойств личности классного руководителя необходимо охарактеризовать способность к лидерству и коммуникации с самыми разнообразными детьми, социальную динамичность, высоко нравственные особенности личности [6]. Данные свойства в особенности нужны классному руководителю, потому что он обязан реализовывать прямое воспитательное воздействие на учащихся. Важно отметить, что результат деятельности классного руководителя находится в прямой зависимости от предрасположенности его к овладению практическими, креативными умениями, облегчающими взаимодействие с детьми. К ним можно отнести музыкальные способности, хотя бы минимальные, хореографические и художественные таланты, даже способности чтеца или диктора. С целью результативного осуществления данных умений необходимы креативные личностные особенности, фактически, творческая личность.

Однако существенную значимость для классного руководителя приобретают и другие качества его личности, которые имеют достаточно жесткую профессиональную направленность. К ним необходимо причислить глубокую личностную увлеченность своим профессиональным делом, гуманизм по отношению к детям, огромную строгость к себе, собственным делам, поведению, высокий уровень коммуникативности во взаимодействии внутри коллектива, постоянную демонстрацию социально одобряемых норм и принципов в общении, а также деликатность, самообладание и спокойствие, чуткость, внимательность, честность, изобретательность, опрятность и аккуратность внешнего облика.

Важным показателем высокого уровня личностных особенностей классного руководителя является создание благоприятного социально-психологического климата в классе. Можно выделить несколько наиболее важных способов, позволяющих сформировать благоприятный социально-психологический климат в коллективе детей [1]:

- создание ситуаций коллективного сопереживания значимых для группы событий;
- привнесение общечеловеческих ценностей в жизнь коллектива;
- использование коллективных игр;
- формирование традиций группы и обязательное их соблюдение;
- разработка системы морального и материального поощрения учеников;
- умение увидеть и решать конфликтные ситуации среди обучающихся;
- стремление учителя вкладывать силы и средства в благополучие группы;
- знание и учет в учебно-воспитательной работе индивидуальных особенностей учащихся.

Психологический климат в классе зависит не только от классного руководителя, учителя, на него влияют организация учебно-воспитательной деятельности, качество учебников, обучаемость и способности учащихся, их здоровье и питание. Одной из главных особенностей, влияющих на создание классного коллектива и социально-психологический климат в классе, является уровень коммуникации и сплоченности учеников. Развитие же классного коллектива как субъекта, активной силы воспитания, возможно только в процессе совместной деятельности школьников, которую формирует именно классный руководитель, который классически стремится строить взаимодействие школьников по определенной схеме. Данная схема представляется наиболее эффективной для деятельности классного руководителя с определенным набором личностных качеств.

Первая схема предполагает работу с условиями для взаимодействия, сплочения учащихся, работа с органами самоуправления. Основным инструментом здесь является коллективные дела и поддержка связанных с ними традиций. Фактически речь идет об организации специфических условий взаимодействия, поэтому данное направление работы можно назвать организационным.

Организатором в классе способен быть только лишь преподаватель, у коего имеется лидерские качества личности. Главным здесь являются способности к инициализации работы коллектива, контролю во время работы, куда мы можем включить и процесс мотивации ученика на деятельность, а также возможность производить оценку итогов деятельности. Немаловажным моментом является и развитие самоуправления в результате деятельности такого классного руководителя. Надо четко понимать, что неизбежной особенностью такого классного руководителя является способность к эмоциональному воздействию, заражению своей убежденностью и энергией, что должно неизбежно вызвать к жизни эффективный учебно-воспитательный процесс, независимый от разных форм учебно-воспитательной работы.

Вторым вполне допустимым направлением взаимодействия способно быть формирование локального климата в классе: некой концепции дружеских, благожелательных взаимоотношений одноклассников в коллективе, как в учебе, так и во внеучебном взаимодействии [3].

Здесь стоит отметить, что в отсутствии атмосферы партнерства в коллективе нереально удовлетворить даже базовые нужды школьников любого возраста в коллективном взаимодействии. Базисными в этом случае считаются необходимость в защищенности, принадлежности и признании в коллективе.

Развитие подходящего локального климата группы гарантируется только в том случае, если классный руководитель делает основной упор не на процесс организации деятельности или его итоги, а на взаимоотношения детей в период взаимодействия в коллективе для выполнения задачи, в их позитивном общении и формировании дружеской атмосферы во время выполнения деятельности.

Необходимыми для этого индивидуальными чертами классного руководителя являются прежде всего коммуникативные навыки: эмпатия, что выражается в возможности принимать и правильно интерпретировать эмоционально-чувственную сферу ребенка, а также способность определять особенности социальных связей и границы групп в коллективе, что выражается в степени влияния на взаимоотношения детей в классе.

Ещё одним способом формирования социально-психологического климата является опора на социальную активность и ответственность школьников [5]. Классный руководитель, используя данные личностные особенности школьников, показывает группе деятельность, которая выводит её на уровень, позволяющий вмешиваться в социальную окружающую действительность, влиять на свое существование в системе социальных связей, отчасти даже выйти за пределы социальной роли. Такого рода педагог стремится закрепить и развить состояние гражданской ответственности у детей.

Этот тип работы может помочь ученикам почувствовать сопричастность к различным гражданским действиям, формирует стремление влиться в общество, активизирует процесс социализации, обрести и активизировать гражданскую позицию. Итогом работы классного руководителя – общественного организатора считается развитое в классе стремление к общественно направленному взаимодействию, что делает класс, фактически, социально-ориентированной группой.

Поэтому преподавателю – общественному организатору нужны отличные умения сплочения коллектива, что увеличивает эффект от коллективной деятельности, формирование атмосферы партнерства в коллективе, познания из множества научных и житейских областей по взаимодействию с детьми, приспособления технологии общественного проектирования для задач обучения и воспитания.

С другой стороны, возможно оказание и персональной помощи учащемуся как способ создания нужного социально-психологического климата в коллективе. Главными вопросами классного руководителя в этом случае считаются проблемы предоставления среды для персонального развития и саморазвития детей, помощь ученику в преодолении актуальных социальных трудностей, охрана здоровья и прав ребенка.

Классный руководитель обязан и осознавать те персональные трудности, характерные для процесса формирования и развития детей в коллективе. Он должен стараться трудиться не только над проблемами классических «сложных» или, наоборот, талантливых детей, но принимать во внимание проблемы всех учащихся в классе, особенно уделяя время тем проблемам, которые могут повлиять на взаимодействие в классном коллективе.

Создание подходящего климата в классе считается процессом сложным, ответственным и требующим креативности. Поэтому этот вариант работы сложен и вызывает некоторое отторжение у классных руководителей.

В завершение можно сказать, что конкретный выбор каждого пути по формированию социально-психологического климата в классе является прежде всего личным выбором классного руководителя специфических схем и методов работы с детьми, что, в свою очередь, зависит от личностных особенностей самого руководителя.

Список литературы

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998.
3. Кумарин В. В. Престижное воспитание? Проще простого! Если слушать голос Природы... – М.: Издание журнала «Престижное воспитание», 2001.
4. Лутошин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988.
5. Немов Р. С. Путь к коллективу / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М., 1988.
6. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
7. Социально-психологический климат коллектива и личность / под ред. В. В. Бойко, А. Г. Ковалева, В. Н. Панферова. – М., 1983.

СЕКЦИЯ 5.
СОЦИАЛЬНЫЕ, ПРАВОВЫЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
РЕСУРСЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

СПЕЦИФИКА СУПЕРВИЗИИ
С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПОДГОТОВЛЕННЫМИ ПРИЁМНЫМИ
РОДИТЕЛЯМИ ОРГАНИЗАЦИИ «SOS – ДЕТСКИЕ ДЕРЕВНИ»

Г. М. Аванесян

Ереванский государственный университет
(Армения, Ереван)

В статье проанализированы основные принципы процесса супервизии со специалистами специфического профиля, а именно, с профессионально подготовленными приёмными родителями организации «SOS – детские деревни». На основе многолетнего опыта работы в качестве супервизора, представлены критерии оценки сложного спектра компетенций и психолого-педагогические аспекты этого процесса с SOS-мамами и тётями.

Ключевые слова: супервизия, «SOS – детские деревни», консультирование, дети, альтернативное жизнеустройство, социализация.

SPECIFICITY OF SUPERVISION WITH PROFESSIONALLY PREPARED
RECEIVED PARENTS OF ORGANIZATION “SOS CHILDREN'S VILLAGES”

H. M. Avanesyan

Yerevan State University
(Armenia, Yerevan)

The article analyzes the main principles of the supervisory process with specialists of a specific profile, namely, with the professionally trained foster parents of the “SOS Children's Villages” organization. Based on many years of experience as a supervisor, the criteria for evaluating a complex range of competencies and the psychological and pedagogical aspects of this process with SOS mothers and aunts are presented.

Keywords: supervision, “SOS Children's Villages”, counseling, children, alternative livelihood, socialization.

В статье проанализированы основные принципы процесса супервизии со специалистами специфического профиля, деятельность которых сложно очертить рамками какой-либо профессии. Рассмотрены критерии оценки сложного спектра компетенций и психолого-педагогические аспекты супервизорства с профессионально подготовленными приёмными родителями (SOS-мамы) и их помощниками (SOS-тёти). Сегодня супервизия находит своё достойное место в различных организациях, а также у индивидуально работающих специалистов, деятельность которых связана с необходимостью оценки и коррекции профессиональной деятельности, связанной с постоянной межличностной коммуникацией. В этой связи возникает необходимость рассмотреть как основные правила самого процесса супервизии, так и функции самого супервизора. В этих вопросах зачастую имеются специфические «модификации», так как их решение во многом зависит от самой сферы профессиональной деятельности (педагогика, прикладная или клиническая психология, социальная работа) и методологического арсенала, которым обладает супервизор.

Прежде чем затронуть проблемы, связанные с проведением супервизии с работниками организации «SOS – детские деревни» (Армения), следует обратить внимание на специфику самой организации и, выявить те нюансы, на которые необходимо обращать внимание, прежде всего с целью преодоления определенных сложностей в супервизорстве. Как известно, «SOS – детские деревни» представляют собой наиболее приемлемую, предпочтительную форму устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по сравнению с государственными учреждениями типа детских домов, домов-интернатов и т. д. Объясняется это тем, что институциональный тип организации заботы о детях нередко не оправдывает себя, так как не справляется в должной мере с одной из основных своих задач: способствовать успешной социализации и адаптации к жизни в обществе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Многие исследователи этой проблемы указывают на бесспорные привилегии семейных форм устройства и воспитания детей, на необходимость реформирования существующей институциональной системы воспитания [3]. «SOS – детские деревни» являются альтернативой институциональной системе воспитания и рассматриваются в качестве «наиболее гуманной формы детского, социально-педагогического учреждения для долговременного проживания детей-сирот, которое в качестве альтернативы традиционному воспитанию в детском доме предлагает воспитание детей в условиях, максимально приближенных к семейной жизни» [3, с. 55].

Однако сама модель семьи в «SOS – детские деревни» несколько отличается от наиболее распространенной, здесь «приемные» дети (от 4 до 8 человек в семье) живут с профессионально подготовленной SOS-мамой, которая и руководит семьей, также членом семьи является SOS-тетя. Не останавливаясь на структурной организации SOS-деревни, обратим внимание на некоторые сложности, которые возникают у людей, живущих и работающих в ней, в частности у SOS-мам.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что метафора «профессия – это судьба, жизненный путь человека... это и образ жизни, и образ мыслей...» [4, с. 372] приобретает особый смысл в случае профессии SOS-мам, ведь им приходится в прямом смысле «жить в профессии и жить профессией». Если это условие не соблюдается, «приемная семья» не сможет выполнить своего основного предназначения: обеспечение полноценного воспитания и развития детей.

Понятно, что на SOS-маме лежит огромная ответственность, ей приходится решать множество возникающих в семье проблем: регулировать конфликты межличностного характера, возникающие в отношениях детей друг с другом, с детьми из других «приемных семей», с SOS-тетей, с учителями и воспитателями, с другими работниками SOS-деревни, наконец с ней самой, проявляя при этом дипломатичность и такт; поддерживать доброжелательные отношения с SOS-тетей, с родственниками детей, с другими работниками SOS-деревни; самостоятельно вести все хозяйство; обеспечивать благоприятный климат в семье. Всё это, учитывая специфику работы, невозможно без эмпатии и толерантности, без искренней привязанности и любви к детям, без желания оказывать им помощь на протяжении всей жизни. Описанная ситуация указывает на высокую вероятность эмоционального и профессионального выгорания вплоть до профессиональной деформации. Поэтому в качестве профилактических и поддерживающих мероприятий для сохранения психологического здоровья SOS-мам, их способности выполнять работу со столь высокой психологической нагрузкой, проводится супервизия, как и с другими работниками SOS-деревни.

Может возникнуть вопрос: почему супервизия, а не психологическое консультирование или еще какая-либо разновидность психологических практик? Отвечая на него, хочется обратить внимание на те особенности супервизорства, которые позволяют с уверенностью говорить о необходимости применения именно этой практики.

Так, С. А. Житвай, рассматривая возможности супервизорства педагогической деятельности, указывает на конечный результат этого процесса, которым является приобретение необходимых компетенций. В «профессии», которая рассмотрена в данном случае, сложно представить, как очертить все необходимые компетенции, так как среди них придётся выделить «родительские». Далее автор отмечает, что педагогическую супервизию можно характеризовать как процесс сопровождения, который имеет определённую динамику: направление и протяжённость. В этом смысле супервизия помогает субъектам деятельности в определённые сроки достичь поставленных целей [2, с. 53–54]. Автор говорит, что правильно построенный и непрерывный процесс супервизии имеет двусторонний эффект и учит не только эффективно работать, но и придавать ясность пониманию своей профессиональной деятельности. Этому служит возможность поделиться сомнениями в уже сделанном, а также предстоящим в дальнейшей работе [2, с. 52]. Приёмным родителям организации SOS постоянно приходится сталкиваться как со сделанным, так и с предстоящим, которое, принимая во внимание специальный контингент детей SOS-деревни (сироты, дети из неблагополучных и социально нуждающихся семей), многогранно и непредсказуемо.

Сомнения в своих действиях часто одолевают супервизируемого настолько, тем более в начале профессионального пути, что мешают ему оказывать людям психологическую помощь. Определённость появляется благодаря тому, что дидактическая супервизия позволяет разделить ответственность с супервизором, тем самым укрепиться в понимании происходящего в работе с клиентом и в супервизии [7]. В нашем случае клиентами являются женщины, которые не только готовы, но и способны передать тепло и любовь детям со сложной судьбой. Эту, если её можно так называть, компетенцию также необходимо постоянно рассматривать в процессе супервизии. В этой ситуации необходимо придерживаться золотого правила взаимопонимания, которое должно применяться при целевом взаимодействии в педагогическом процессе и выражается в умении слушать партнёра. А слушание, по определению Дж. Петта (1995), с экзистенциальной точки зрения, как в терапии, так и в супервизии должно подчиняться основным правилам феноменологического подхода [5].

Другой аспект, который необходимо рассмотреть, непосредственно связан с требованиями, которые предъявляются к профессиональным навыкам самого супервизора и его функциональным обязанностям. Супервизор, фактически, выполняет четыре фундаментальные функции: учителя (специфического), фасилитатора (способствует, побуждает, стимулирует), консультанта (анализирует) и эксперта (оценивает). Как известно, социально-педагогическая работа является одной из специфических видов деятельности с повышенным уровнем психологической нагрузки [8, с. 145–146]. Одна из важных функций связана, конечно, с оцениванием профессиональной деятельности. И, как отмечает Качунас, в этом контексте не так уж важно, каким образом оценивание присутствует в процессе супервизии, так как участники супервизии, как правило, ждут не просто профессиональной, но и просто человеческой поддержки [5]. Именно поддержка, а более точно, психологическая, занимает важное место в общении с SOS-мамами, так как их профессиональная деятельность имеет постоянный характер и подразумевает многофункциональные обязанности.

Структура процесса супервизии имеет много общих черт с психологическим консультированием, тем более если эти процессы имеют психолого-педагогическую направленность. Так, по мнению некоторых специалистов, консультирование, которое направлено на оказание психологической помощи, должно обеспечить конкретные результаты [1]. Эта закономерность свойственна и процессу супервизии с контингентом SOS-деревни, который в процессе профессиональной деятельности испытывает постоянное специфическое воздействие. Решение проблем, постоянно возникающих с окружающими, при выполнении функциональных обязанностей, а также и личного характера, может найти выход через улучшение взаимопонимания, самоконтроль психического состояния и эмоций, взвешенные решения вопросов, решительность, адаптационные способности, адекватность реакций на поведение окружающих, ориентированность в информационном потоке, постоянное совершенствование и приобретение новых профессиональных навыков.

Многолетний опыт работы в статусе супервизора с профессионально подготовленными приёмными родителями (SOS-мамами) показал, что их не регламентированная, так сказать, «родительская» функция предпо-

лагает решение не только перечисленных, но и ситуативно возникающих вопросов. Семейная атмосфера поддерживается широким спектром правил, одним из которых предусмотрено не разделять родных братьев и сестёр. Среди перечисленных проблем наибольший объём приходится на коммуникативные, так как они не ограничиваются только общением с подопечными детьми, но и предполагают общение с их родителями, родственниками, сотрудниками службы опеки и администрации SOS, преподавателями школ и детских садов. Рассмотренный вариант процесса супервизии во многом соответствует семейно-ориентированному подходу, в основе которого лежит метод системных расстановок. При этом работа строится на основании следующих базовых постулатов: под семейной системой подразумевается расширенная семья, члены которой не обязательно проживают совместно, более того, некоторых из них на момент работы может уже не быть в живых; все члены семейной системы имеют право на принадлежность к ней [6].

Как уже отмечалось, в зависимости от характера возникающих вопросов, помимо индивидуальной, периодически проводится и групповая (от 10 до 15 человек) форма супервизии, которая практикуется в подобных организациях. Сложные вопросы, имеющие общую тенденцию проявления (например, конфликты с детьми или помощниками мам, родителями, образовательные и воспитательные вопросы) требуют группового анализа и обсуждения. Групповая супервизия проводится с участием не только SOS-мам, но и с приглашением других сотрудников деревни – педагогов, психологов, социальных работников или др. сотрудников администрации. Состав группы зависит от характера возникающих вопросов и их неопределённости. Осмысление и анализ поставленных вопросов, запланированных для очередной групповой супервизии, предполагает следующие правила: вовлечённость всех участников, осмысление проблем, доверительные отношения, конфиденциальность, соблюдение регламента, всесторонний анализ проблемы и др., в конечном итоге поиск средств разрешения и выработка рекомендательных справок. Сотрудники SOS-деревни осведомлены об этих правилах, и, если возникают новые нюансы, о них говорится в начале очередной встречи.

Важную роль во взаимоотношениях супервизора с приёмными родителями играет психологический контакт и в особенности доверительная атмосфера. Ответственность супервизора высока, так как он должен выполнять несколько ролевых функций, а именно, опытного педагога и психолога, наставника и воспитателя.

Проводя супервизию в «SOS – детские деревни» Армении, где воспитываются дети из разных регионов страны, разных возрастных групп, разных семей, мы придерживались следующего графика работы: супервизии проводилась ежемесячно, время проведения индивидуальной супервизии составляло 30–45 минут, групповой – 60–90 минут. Выбор формы зависел от ситуации или возникающих вопросов. В течение года бывают случаи, которые требуют внеочередных встреч. Приведённый график работы являлся наиболее оптимальным для достижения предполагаемого эффекта: обсуждения проблем, их совместного анализа и оказания помощи. В процессе супервизии чаще всего затрагиваются вопросы относительно возникающих в работе коммуникативных трудностей, эмоциональной утомляемости, мотивационной дезориентации, монотонных условий (однообразия). Особый интерес представляют вопросы, связанные с адаптацией новичков; с проблемами, возникающими из-за совместного проживания детей различных возрастных групп; со сложностями инклюзивного воспитания; с принятием особых альтернативных решений в отношении детей; с финансовым контролем; с решением бытовых проблем; с возникающими ролевыми искажениями в «приёмной семье» и т. п.

Несмотря на сходство возникающих вопросов, однозначных ответов быть не может, так как в каждом отдельном случае решение проблемы будет зависеть от многих факторов, чем и объясняется востребованность супервизии и других психологических практик. Также несомненно то, что однозначного ответа на вопрос о ролевой позиции SOS-мамы, а вернее, о предпочтительности той или иной роли при их многообразии (воспитатель или «родитель», профессиональное или обыденное поведение, наставник или советчик и т. д.), опять-таки невозможно дать. Абсолютно ясно только одно: весь состав сотрудников должен работать, дополняя друг друга. SOS-мамы, выполняя «родительские» функции, постоянно сотрудничают с образовательным учреждением, тем самым способствуя процессу социализации личности ребёнка.

Профессиональная супервизия позволяет сохранять психологическую устойчивость педагогического состава в различных проблемных ситуациях, а также предупредить или преодолеть признаки синдрома эмоционального выгорания, повышает эффективность воспитательного процесса. Результаты обсуждений и выводов супервизии носят рекомендательный характер.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что супервизия с профессионально подготовленными приёмными родителями, являясь важным сопровождающим и содействующим процессом, имеет определённые сложности. В содержательном смысле этот процесс может модифицироваться в связи с конкретной ситуацией, а также совершенствоваться на основе традиций, собственных семейному консультированию. В конкретном случае специфика работы супервизора подразумевает длительное взаимодействие с клиентом (мама или тетя), а также сотрудничество с администрацией, педагогами, психологами и социальными работниками деревни. Это связано с тем, что процесс наблюдения супервизора за их профессиональной деятельностью предполагает наличие определённого опыта и навыков для последующего анализа и обсуждения сильных и слабых сторон. Профессиональная поддержка и своевременные выводы из анализируемых проблем помогают избежать дальнейших промахов. Досконально продуманная и своевременная супервизия позволяет работающим мамам увидеть свою работу со стороны, осознать свои эмоции и чувства, зафиксировать затруднения и т. п. Очень важно своевременно получить обратную связь и спланировать свои действия для дальнейшей работы с детьми и коллегами.

Список литературы

1. Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. – СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 272 с.
2. Житвай С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016. – № 6(63). – С. 52–58.
3. Киселёва Н. А. Детская деревня-SOS как альтернативная форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. А. Киселёва, И. И. Соловьёв // Псковский регионологический журнал. – 2014. – № 19. – С. 53–63.
4. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные труды. – Воронеж: НПО «МОДЭК»; М.: Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
5. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии: сборник / сост. Ю. Абакумова-Кочюнене. Т. 2. – Бирштонас; Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2271.htm>. – Загл. с экрана.
6. Круглова Л. Г. Организация супервизии как средство снижения профессионального выгорания специалистов социальной сферы / Л. Г. Круглова, Т. Е. Колмыкова. – Режим доступа: http://socioprofi.com/sites/default/files/discussion-paper/1_4.pdf. – Загл. с экрана.
7. Пышинка И. В. Заметки о дидактической супервизии // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 51–57.
8. Салтыкова-Волкович М. В. Супервизия в социально-педагогической деятельности как важнейшая часть системы подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности // Совершенствование профессионально-педагогической подготовки выпускников университета в образовательном пространстве учреждения образования: сборник научных статей. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 145–151.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е. В. Русакова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются основные стратегические направления развития образовательных учреждений в современных условиях для реализации идеи образовательной политики России. Представлены параметры эффективности, критерии результативности реализации стратегических направлений. Разработана поэтапная схема построения целевой модели системы управления образовательным учреждением.

Ключевые слова: эффективность образовательной деятельности, результативность образовательной деятельности, стратегический менеджмент.

STRATEGIC DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MODERN CONDITIONS

E. V. Rusakova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

The article considers the main strategic directions of the development of educational institutions in modern conditions for the implementation of the idea of educational policy in Russia. Parameters of efficiency, criteria of effectiveness of realization of strategic directions are presented. A step-by-step scheme for constructing the target model of the management system of the educational institution was developed.

Keywords: efficiency of educational activity, efficiency of educational activity, strategic management.

Современное развитие образования определяется не только тем, какие действия будут предприняты и предпринимаются внутри сферы образования, но и тем, как будет изменяться социально-экономическая обстановка вне её. Основная идея современной политики образования России – идея развития, которая определяет следующие цели:

- создание необходимых условий для развития личности;
- запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования;
- превращение образования в действенный фактор развития общества;
- преемственность образования.

Важнейшими направлениями развития образования в России являются:

- сохранение и укрепление единства образовательного пространства России с учетом национально-региональных, экономических и других интересов её народов и регионов;
- реформирование содержания образования;

- подготовка и переподготовка кадров;
- реформа управления образованием;
- нормативно-правовое обеспечение функционирования и развития системы образования;
- массовая профессионализация молодёжи, проблемы занятости молодёжи.

Разработка перспективных направлений развития учреждения осуществляется с применением инструментов стратегического менеджмента, в частности SWOT-анализа. При разработке учитывались (определяются) параметры, характеризующие:

- эффективность образовательной деятельности;
- результативность образовательной деятельности.

Согласно ISO 9000:2000 «эффективность» – это соотношение достигнутых результатов и использованных ресурсов.

Применительно к образовательной деятельности необходимо учитывать следующие параметры эффективности:

- соответствие деятельности образовательного учреждения требованиям законодательства;
- удовлетворённость участников образовательных отношений условиями и результатами образовательной деятельности.

В условиях ограниченности ресурсов (финансовых, кадровых, других) образовательные учреждения, которые организуют и осуществляют свою деятельность без нарушения действующего законодательства, признаются, как правило, учредителем эффективными.

«Результативность» согласно ISO 9000:2000 – это степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов.

В настоящий момент разработка перспективных направлений развития осуществляется с учётом построения целевой модели системы управления образовательным учреждением. Общая схема построения модели представлена на рисунке 1.

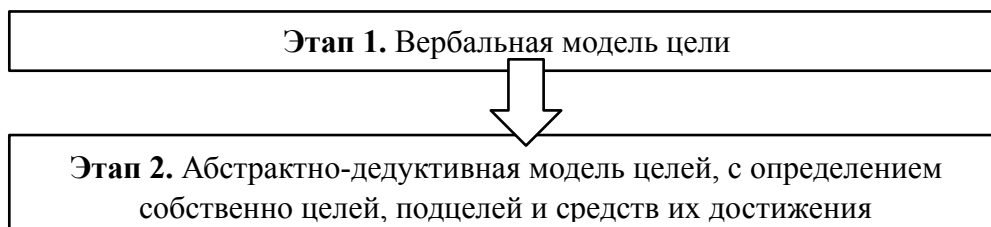


Рисунок 1. Схема построения целевой модели системы управления образовательным учреждением

Этап 1. Вербальная модель цели

Создать систему управления образовательным учреждением, обеспечивающую образовательную деятельность в полном соответствии с действующим законодательством Российской Федерации, по содержанию и структуре оперативно и результативно решающую все имеющиеся и возникающие задачи с точки зрения реализации государственной политики в области образования и удовлетворения запросов обучающихся и их родителей (законных представителей) относительно качества предоставляемых услуг.

Этап 2. Абстрактно-дедуктивная модель целей

Первая цель: обеспечить соответствие содержания основных образовательных программ требованиям федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования.

Средство достижения: разработка основных образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования.

Подцель: разработать основные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования.

Вторая цель: обеспечить условия осуществления образовательного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования.

Средство достижения: разработка локальных нормативных актов (положений, правил, должностных инструкций, другое), регламентирующих условия осуществления образовательного процесса (органы управления, структурные подразделения, права, обязанности, взаимодействие участников образовательных отношений, материально-техническое обеспечение процесса, другое).

Подцель: разработать Положение о педагогическом совете, Положение о Совете школы, Положение о Попечительском совете, Положение об ученическом самоуправлении, Положение о методическом совете, Положение об аттестации педагогических работников на соответствие занимаемым ими должностям, Положение о закупках товаров, работ и услуг, Положение о паспортизации учебных помещений, Положение о сайте, другое (всего 96 локальных нормативных акта, необходимых для достижения цели).

Третья цель: обеспечить достижение результатов образовательного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования.

Средство достижения: разработка очередной Программы развития образовательного учреждения, Положения о текущем контроле успеваемости, Положения о промежуточной аттестации обучающихся, Положения о мониторинге образовательной деятельности, Положения о проектной деятельности (в части оценивания мета-предметных результатов), другое.

Подцель: Разработать очередную Программу развития образовательного учреждения, Положение о текущем контроле успеваемости, Положение о промежуточной аттестации обучающихся, Положение о мониторинге образовательной деятельности, Положение о проектной деятельности.

Также при разработке перспективных направлений используется системный подход к организации образовательной деятельности, который заключается в рассмотрении объекта (образовательной деятельности) как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (целей, результатов, содержания, ресурсов, участников, органов управления и др.), совокупности взаимодействующих объектов, совокупности сущностей и отношений.

Основными принципами системного подхода к организации образовательной деятельности являются:

1. Целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней (в последнем случае, например, органов управления образованием).

2. Иерархичность строения, наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Образовательное учреждение представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

3. Структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках организационной структуры, так как процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

4. Множественность, позволяющая использовать модели (экономические, математические, другие) для описания отдельных элементов и системы в целом.

5. Системность, обладание образовательной деятельностью всеми признаками системы как совокупности элементов, действующих вместе как целое и выполняющих этим определенную функцию, работу элемента в системе.

Системный подход к организации образовательной деятельности включал изучение и практическое использование следующих его аспектов:

– системно-элементного (системно-комплексного), состоящего в выявлении элементов, составляющих систему;

– системно-структурного, заключающегося в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами системы и позволяющего получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы;

– системно-функционального, предполагающего выявление функций, для выполнения которых создана и существует система;

– системно-целевого, означающего необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой;

– системно-ресурсного, заключающегося в выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой имеющихся вопросов;

– системно-интеграционного, состоящего в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и особенность;

– системно-коммуникационного, означающего необходимость выявления внешних связей системы с другими, то есть её связей с окружающей средой;

– системно-исторического, позволяющего выяснить условия во времени возникновения системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Системный подход в данном случае обеспечивал полное и целостное представление о перспективных направлениях развития учреждения в контексте организации и осуществления его основной, образовательной деятельности.

Применение инструментов стратегического менеджмента позволит констатировать достижение результатов и определить стратегические направления развития, представленные на рисунке 2.

Рассмотрим их более подробно.

1. *Переход в старшей школе к вариативным учебным планам углублённого изучения отдельных предметов* (физики, математики, химии и пр.) позволит образовательным учреждениям расширить спектр образовательных услуг, представляющий интерес для потенциальных заказчиков в части получения профильного образования, не ограничивающегося только углубленным изучением английского языка и ряда других предметов. Переход повысит конкурентоспособность образовательных учреждений при условии обеспечения должного качества образования и условий образовательного процесса, не хуже и лучше чем у сопредельных, конкурирующих образовательных учреждений, которые уже занимают данные сегменты рынка образовательных услуг. С переходом должен увеличиться приток обучающихся и, соответственно, бюджет с учётом существующих нормативов финансирования.

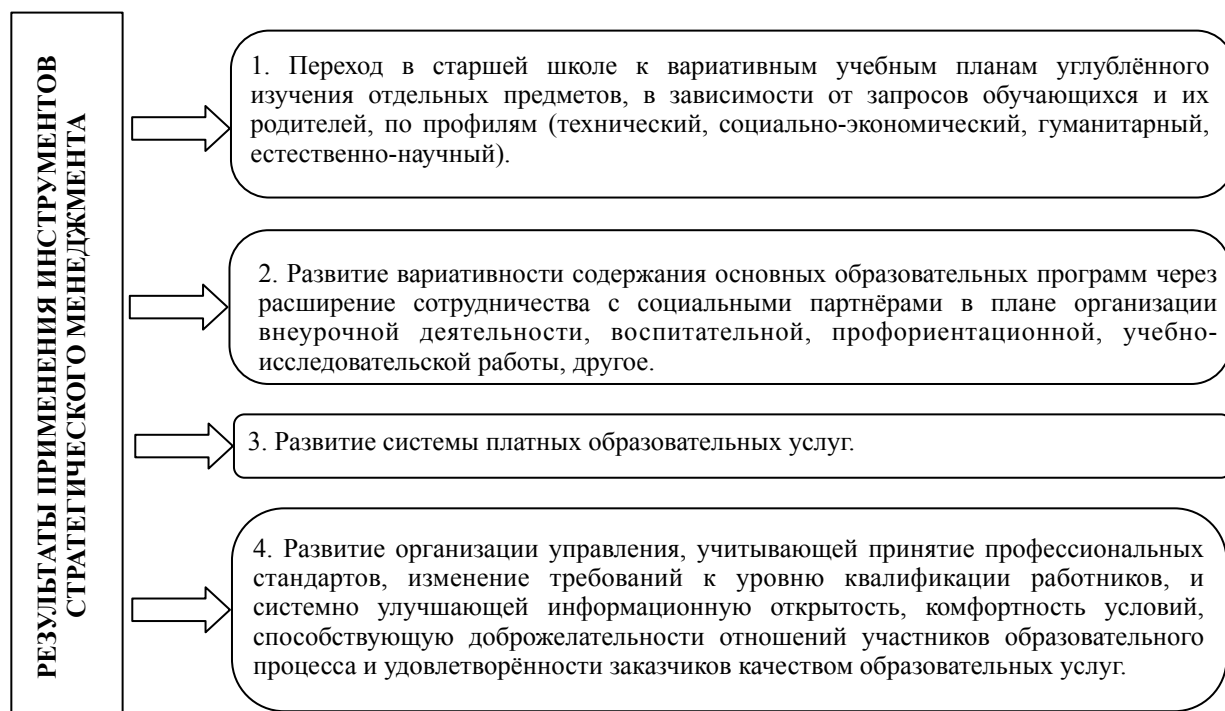


Рисунок 2. Результаты применения инструментов стратегического менеджмента

Критериями результативности реализации данного стратегического направления деятельности может являться:

- увеличение численности обучающихся;
- увеличение бюджета в рамках нормативного финансирования каждый год.

2. Развитие вариативности содержания основных образовательных программ через расширение сотрудничества с социальными партнёрами в плане организации внеурочной деятельности, воспитательной, профориентационной, учебно-исследовательской работы и др. позволит образовательным учреждениям улучшить содержание, условия и результативность образовательной деятельности с точки зрения удовлетворённости потребителей качеством образовательных услуг.

Критерием результативности реализации данного стратегического направления деятельности может являться увеличение количества заказчиков, удовлетворённых качеством оказания услуг.

3. Развитие системы платных образовательных услуг позволит удовлетворять существующий спрос потребителей на образовательные услуги за рамками содержания учебного плана, финансируемого за счёт бюджетных ассигнований. Обеспечивать их удовлетворённость возможностями и качеством работы учреждения, услугами которого они пользуются. Обеспечивать дополнительный доход в бюджет образовательного учреждения, увеличивать доходы работников в части заработной платы, повышать их удовлетворённость условиями работы, улучшать условия осуществления образовательного процесса в части материально-технического обеспечения, улучшать удовлетворённость участников образовательных отношений условиями осуществления образовательного процесса.

Критериями результативности реализации данного стратегического направления деятельности может являться:

- увеличение бюджета;
- увеличение заработной платы работников;
- увеличение количества работников, удовлетворённых условиями работы;
- увеличение расходов на развитие материально-технических условий;
- увеличение количества участников образовательных отношений, удовлетворённых условиями осуществления образовательного процесса;
- увеличение количества потребителей, оценивающих положительно комфортность условий предоставления услуг и доступность их получения.

4. Развитие организации управления с учётом принятия профессиональных стандартов, изменения требований к уровню квалификации работников, позволит улучшить информационную открытость, комфортность условий, способствующих доброжелательности отношений участников образовательного процесса и удовлетворённости заказчиков качеством образовательных услуг.

Критериями результативности реализации данного стратегического направления деятельности может являться увеличение количества заказчиков, оценивающих положительно:

- открытость и доступность информации;
- доброжелательность, вежливость, компетентность работников образовательного учреждения;
- качество оказания услуг.

Список литературы

1. Вифлеемский А. Е. Проблемы экономики образования России // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 26.
2. Мотехина М. В. Правовое регулирование возмездных образовательных услуг // Современное право. – 2017. – № 2. – С. 61–64.
3. Образование: закон и гражданин. Вып. 17 / С. В. Барабанова [и др.]; под ред. А. Н. Козырина. – М.: Редакция «Российской газеты», 2015. – 176 с.
4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/. – Загл. с экрана.
5. Шкатулла В. И. Образовательное право России: учебник для вузов. – М.: Юстицинформ, 2015. – 688 с.

УПОЛНОМОЧЕННЫЙ ПО ПРАВАМ РЕБЕНКА: ФИНАНСОВО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. А. Таренкова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

Уполномоченный по правам ребенка – сравнительно новый институт в современной России. Важнейшими задачами Уполномоченного по правам ребенка является улучшение положения детей в нашей стране, обеспечение соблюдения прав и свобод ребенка и восстановление его нарушенных прав. В статье анализируются финансово-правовые основы деятельности Уполномоченного по правам ребенка.

Ключевые слова: Уполномоченный по правам человека в РФ, Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка, Уполномоченный по правам ребенка в Самарской области.

COMMISSIONER FOR CHILDREN'S RIGHTS: FINANCIAL AND LEGAL BASIS OF ACTIVITY

O. A. Tarenkova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

Commissioner for children's rights is relatively a new institution in Russia. The main tasks of the Commissioner for the rights of the child is to improve the situation of children in our country, ensure respect for the rights and freedoms of the child and restoration of violated rights of children. The article analyzes the financial and legal basis of the activities of the Commissioner for the rights of the child.

Keywords: Commissioner for human rights in Russia, Russian presidential Commissioner for children's rights, Commissioner for the rights of the child in the Samara region.

Должность Уполномоченного по правам человека, в том числе и по правам ребенка (далее – Омбудсмен), в соответствии с российским законодательством, способствует соблюдению прав человека в России и противодействует их нарушению.

Омбудсмен, имея довольно широкие полномочия согласно Федеральному конституционному закону от 26 февраля 1997 г. № 1-ФКЗ (с изм. на 31.01.2016 г.) «Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации» [6] (далее – Закон № 1-ФКЗ), должен оказывать влияние на соблюдение прав человека (в том числе прав ребенка) и их признание органами государственной власти, органами местного самоуправления, должностными лицами и служащими, а также другими юридическими и физическими лицами на территории РФ и за ее границами.

Тем не менее не следует полагать, что Омбудсмен замещает собой институты государственной власти – он лишь содействует соблюдению необходимого баланса между гражданами и государством. Несмотря на многочисленность прав Омбудсмена, отнюдь не всегда эти полномочия есть возможность воплотить в жизнь.

Если говорить конкретно о детях, то они чувствительны и их жизнь зависит от разнообразных явлений, включая мир непосредственно взрослых. В связи с этим у детей имеются специальные права по сравнению со взрослыми, что урегулировано Конвенцией о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.) [1]. Данные права, безусловно, нуждаются в особенной охране, а также в особых инструментах ее реализации, дающих возможность обеспечить целенаправленную и прерогативную защиту прав любого ребенка.

В итоговых рекомендациях Комитета ООН по правам ребенка по результатам рассмотрения второго периодического доклада Российской Федерации об исполнении норм Конвенции о правах ребенка (1989) имелось требование о внедрении в России суверенного контроля за положением детей и о создании института Уполномоченного по правам ребенка [12]. Указом Президента РФ 1 сентября 2009 г. «Об Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка» [10] была введена вышеуказанная должность.

Финансирование деятельности Омбудсмена и его рабочего аппарата реализуется из средств федерального бюджета. В федеральном бюджете каждый год предусматриваются отдельной строкой средства, необходимые для обеспечения функционирования Омбудсмена и его аппарата. Омбудсмен автономно разрабатывает и осу-

ществляет свою смету расходов. Финансовая отчетность предоставляется Омбудсменом в порядке, определенном нормативными правовыми актами. Имущество, необходимое Омбудсмену и его аппарату для реализации их деятельности, находится в их оперативном управлении и является государственной собственностью.

Отметим, что в целях обеспечения социальных гарантий Омбудсмену и лицам, замещающим государственные должности федеральной государственной службы в рабочем аппарате Омбудсмента, улучшения оплаты их труда Омбудсмену выплачивается:

- а) ежемесячное денежное поощрение – в размере 3-месячного денежного вознаграждения;
- б) ежеквартальное денежное поощрение – в размере 1,9-месячного денежного вознаграждения [9].

Омбудсмену определяется ежемесячное денежное поощрение в размере 13,5, исходя из должностного оклада без учета его увеличения в силу актов Президента РФ и Правительства РФ, изданными в отношении ряда категорий федеральных государственных гражданских служащих (лиц, замещавших государственные должности федеральной государственной службы) [13; 14].

Омбудсмен ратифицирует структуру своего рабочего аппарата, положение о нем и его структурных подразделениях и напрямую руководит его работой. В рамках сметы расходов Омбудсмен определяет численность и штатное расписание рабочего аппарата. По вопросам, связанным с руководством аппаратом, Омбудсмен издает распоряжения.

Материальные гарантии автономности Омбудсмента, связанные с оплатой труда, медицинским, социальным и другим обеспечением и обслуживанием, учреждаются относительно определенных гарантий, предусмотренных российским законодательством для должностных лиц, занимающих государственные должности Российской Федерации.

Права, обязанности и ответственность работников рабочего аппарата Омбудсмента, а также условия прохождения ими государственной службы устанавливаются федеральными законами [5] и другими нормативными актами о федеральной государственной службе, а также трудовым законодательством.

Согласно п. 4 Указа Президента РФ «Об Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка» Омбудсмен имеет право:

- запрашивать и получать определенные сведения, документы и материалы от органов государственной власти РФ, региональных органов государственной власти, органов местного самоуправления, юридических и должностных лиц;

- свободно посещать органы государственной власти РФ, региональные органы государственной власти, органы местного самоуправления, юридические лица. Причем крайне актуально то обстоятельство, что Омбудсмен и его представители могут свободно бывать в детских интернатных и других аналогичных организациях;

- проводить независимо или вместе с уполномоченными государственными органами и должностными лицами проверку деятельности органов исполнительной власти РФ, региональных органов государственной власти, а также должностных лиц, принимать от них надлежащие объяснения;

- адресовать в органы исполнительной власти РФ, региональные органы государственной власти, органы местного самоуправления и должностным лицам, в решениях или действиях (бездействии) которых он находит нарушение прав и интересов ребенка, свое заключение, включающее в себя рекомендации касательно вероятных и конкретных мер восстановления данных прав и интересов;

- привлекать для реализации экспертных и научно-аналитических работ, относящихся к охране прав ребенка, научные и другие организации, а также ученых и экспертов, в том числе и на договорных началах.

Базовыми задачами Омбудсмента и его региональных представителей, установленными в регулирующих их деятельность нормативных правовых актах, выступают:

- обеспечение гарантий и легальных интересов, прав и свобод ребенка, формирование и изменение имеющихся форм и механизмов охраны прав ребенка совместно с органами государственной власти и органами местного самоуправления, в функционал которых включается охрана прав и легальных интересов ребенка;

- действительная помощь в восстановлении нарушенных прав ребенка;

- анализ состояния дел по соблюдению прав ребенка и подготовка предложений по улучшению законодательства.

При обнаруженных нарушениях прав детей или определенного ребенка Омбудсмен имеет право обратиться в суд, компетентные органы с просьбой о возбуждении дисциплинарного или административного производства в отношении должностных лиц, в действиях которых прослеживается нарушение прав ребенка.

В своей деятельности Омбудсмен и его представители тесно сотрудничают со всеми органами государственной власти, в полномочия которых включается обеспечение прав детей, а также с общественными, включая и правозащитные, организациями [3].

В противоположность органам прокуратуры, к функциям которых причислен крайне обширный перечень вопросов, в том числе надзор за исполнением законодательства, согласованность деятельности правоохранительных органов и др., деятельность Омбудсмента сконцентрирована только на охране прав и легальных интересов ребенка. Заметим, что процедура обращения в органы прокуратуры достаточно сложная и не дает возможности ребенку это реализовать, тогда как в основе работы Омбудсмента находится предельная доступность – в крайней ситуации ребенок может сам обратиться за помощью. В связи с этим Омбудсмен имеет возможность вовремя обнаруживать ситуации нарушения прав детей, достаточно быстро реагируя на эти нарушения и оказывая квалифицированную помощь пострадавшим.

Если органы опеки и попечительства занимают вопросы охраны прав детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, вопросами соблюдения прав детей в семье или в организациях для детей, оставшихся без попечения родителей, т. е. главным образом неблагоприятными для ребенка результатами внутрисемейных

отношений, то к сфере компетенции Омбудсмена относится охрана прав и легальных интересов ребенка во взаимоотношениях со всеми социальными институтами и юридическими лицами.

Область вопросов охраны прав несовершеннолетних, причисленная к полномочиям комиссий по делам несовершеннолетних, не охватывает всего круга прав детей, а лимитируется профилактикой безнадзорности и беспризорности и иными вторичными от этого проблемами, т. е., в сущности, комиссии занимаются неблагополучными детьми. Комиссии по делам несовершеннолетних создаются из представителей органов исполнительной власти, работающих в них на общественных началах [4].

Круг вопросов, связанных с положением детей, которые входят в компетенцию Омбудсмена, шире, чем у комиссии, и он занимается ими самостоятельно и на постоянной основе, в том числе и с помощью своего аппарата.

Отметим, что в субъектах РФ также были учреждены должности Уполномоченного по правам ребенка. Так, в Самарской области в 2002 г. был принят Закон Самарской области от 6 мая 2002 г. № 18-ГД (с изм. на 04.05.2011 г.) «Об Уполномоченном по правам ребенка в Самарской области» [7], который установил порядок назначения на должность и освобождения от должности Уполномоченного по правам ребенка в Самарской области, его компетенцию, а также задачи и организационные формы его деятельности.

В соответствии с Законом Самарской области «Об Уполномоченном по правам ребенка в Самарской области» должность Омбудсмена устанавливается в целях обеспечения публичных гарантий в сфере охраны прав ребенка. Должность Омбудсмена является государственной должностью Самарской области (это положение было включено в Закон Самарской области в 2011 г.) [11]. Омбудсмен назначается на должность сроком на пять лет и освобождается от должности губернатором Самарской области.

Главными задачами Омбудсмена в Самарской области выступают:

- обеспечение охраны прав ребенка;
- помощь улучшению законодательства о правах ребенка и приведению его к согласию с общепризнанными принципами и нормами международного права;
- разработка мероприятий, обращенных на увеличение социальной защищенности детей на территории Самарской области;
- помощь восстановлению нарушенных прав ребенка;
- юридическое просвещение в сфере прав ребенка, форм и методов их охраны.

Уполномоченным по правам ребенка в Самарской области может быть гражданин Российской Федерации, имеющий достаточную квалификацию для реализации деятельности по охране прав ребенка, а также не менее чем 3-летний опыт работы в органах социальной защиты населения, опеки и попечительства, образования и иных органах, учреждениях и организациях, деятельность которых связана с осуществлением защиты прав ребенка.

В настоящее время Омбудсменом в Самарской области является Козлова Татьяна Владимировна [12], которая находится в указанной должности с 8 января 2003 г.

Что касается полномочий Омбудсмена в Самарской области, то в границах реализации возложенных на него задач Омбудсмен:

- взаимодействует по вопросам охраны прав ребенка с органами государственной власти, органами местного самоуправления, должностными лицами, политическими партиями, общественными объединениями и средствами массовой информации Самарской области;
- в рамках своих полномочий рассматривает жалобы граждан на нарушения прав ребенка, принимает граждан;
- формирует проведение проверок по поступившим жалобам;
- разрабатывает проекты нормативных актов Самарской области и иных законодательных актов Самарской области, касающихся прав ребенка;
- принимает участие в разработке социальных программ и мероприятий, обращенных на увеличение социальной защищенности детей на территории Самарской области;
- организует проведение конференций, семинаров, дискуссий, круглых столов по вопросам, связанным с обеспечением и охраной прав ребенка. Приглашает к проведению указанных мероприятий представителей средств массовой информации Самарской области;
- выполняет другие полномочия в силу действующего законодательства.

К примеру, в 2017 г. между Омбудсменом и Палатой адвокатов Самарской области было начато сотрудничество в пределах программы оказания бесплатной экспертной юридической помощи ProBono. Под деятельностью на базе ProBono понимается оказание всем субъектам, не имеющим доступа к профессиональным юридическим услугам в силу имущественного положения или других причин, схожего рода услуг безвозмездно. В рамках этой программы адвокат Палаты адвокатов Самарской области оказывает бесплатно экспертную правовую помощь по юридическому анализу обращений граждан, обратившихся к Омбудсмену в Самарской области, а в крайней ситуации – составляют необходимые процессуальные документы.

Кроме того, в 2017 г. были проведены приемы граждан с участием депутатов Государственной думы РФ и Самарской губернской думы по проблемам дошкольного образования в рамках федеральных проектов «Россия важен каждый ребенок» и «Детские сады – детям».

Для обеспечения деятельности Омбудсмена в Самарской области формируется аппарат Омбудсмена [8]. Аппарат реализовывает правовое, материально-техническое, организационное, научно-аналитическое, информационно-справочное и другое обеспечение деятельности Омбудсмена. Работники аппарата Омбудсмена являются государственными гражданскими служащими Самарской области.

Финансирование деятельности Омбудсмена в Самарской области и его аппарата реализуется за счет средств областного бюджета. Материально-техническое обеспечение деятельности Омбудсмена и его аппарата

выполняют определенные службы Правительства Самарской области, выполняющие финансовое и хозяйственное обеспечение работы органов исполнительной власти области.

В целом результативность работы Уполномоченного по правам ребенка в субъекте РФ определена тем, что, исходя из смыслового содержания института Омбудсмана, он самостоятельно участвует в помощи восстановления прав как некоторых детей, так и групп детей, чьи права нарушаются, непосредственно по месту жительства (пребывания) ребенка.

Омбудсмен оказывает огромный спектр бесплатной юридической помощи детям и их семьям, включая и подготовку процессуальных документов. Существенным направлением деятельности Омбудсмана по охране прав определенного ребенка стала практика участия в рассмотрении в суде гражданских дел, касающихся интересов несовершеннолетних. К участию в деле Омбудсмен привлекается как по просьбе участвующих в деле лиц, так и по инициативе суда и личной инициативе. Достаточно часто на практике к материалам дел приобщаются ходатайства Омбудсмана в поддержку ребенка. Это особо животрепещуще в ситуациях, когда права детей нарушаются органами, которые должны их защищать. Омбудсмен помогает грамотно составить исковое заявление, а когда это необходимо, обращается в надзорную инстанцию. Практика показывает, что дела по охране и восстановлению прав детей, рассматриваемые в суде с участием региональных Омбудсменов, в большинстве случаев решаются в пользу детей. Суды обычно заинтересованы в участии Омбудсмана в судебном заседании.

Одновременно с охраной прав определенного ребенка Омбудсмен способствует охране прав детей в целом. В этих целях Омбудсмен и его представители ведут мониторинг соблюдения прав детей, проводят автономный вневедомственный анализ и оценку состояния дел по обеспечению прав и легальных интересов детей, посещают детские организации. На базе полученной информации Омбудсмен вносит предложения органам государственной власти по усовершенствованию положения детей, осуществлению их прав согласно действующему законодательству, а также предложения регионам России применять право законодательной инициативы по улучшению законодательства в интересах детей. Помимо этого Омбудсмен реализует юридическую экспертизу законопроектов, касающихся интересов детей.

Список литературы

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.) // Сборник международных договоров СССР. – 1993. – Вып. XLVI.
2. Уполномоченный по правам ребенка в России / А. Гармаш [и др.] // ЭЖ-Юрист. – 2012. – № 39. – С. 15.
3. Ржевская Л. В. Институт уполномоченного по правам ребенка: опыт России и зарубежных стран // Юридический мир. – 2010. – № 8. – С. 41–44.
4. Чакалова М. С. Мнение по проекту Федерального закона «Об основах организации и деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав», представленному на обсуждение // Вопросы ювенальной юстиции. – 2013. – № 3. – С. 24–27.
5. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ (с изм. на 28.12.2013 г.) «О государственной гражданской службе Российской Федерации» // СЗ РФ. – 2004. – № 31. – Ст. 3215; 2013. – № 52, ч. 1. – Ст. 6961.
6. Федеральный конституционный закон от 26 февраля 1997 г. № 1-ФКЗ (с изм. на 31.01.2016 г.) «Об Уполномоченном по правам человека в Российской Федерации» // СЗ РФ. – 1997. – № 9. – Ст. 1011; 2016. – № 5. – Ст. 552.
7. Закон Самарской области от 6 мая 2002 г. № 18-ГД (с изм. на 04.05.2011 г.) «Об Уполномоченном по правам ребенка в Самарской области» // Волжская коммуна. – 2002. – 11 мая; 2011. – 5 мая.
8. Постановление губернатора Самарской области от 21 февраля 2003 г. № 50 (с изм. на 28.09.2012 г.) «Об утверждении Положения об аппарате Уполномоченного по правам ребенка в Самарской области». – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
9. Указ Президента РФ от 5 мая 2005 г. № 505 (с изм. на 25.07.2006 г.) «О совершенствовании оплаты труда Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации и лиц, замещающих государственные должности федеральной государственной службы в рабочем аппарате Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации» // СЗ РФ. – 2005. – № 19. – Ст. 1783; 2006. – № 31, ч. 1. – Ст. 3459.
10. Указ Президента РФ от 1 сентября 2009 г. № 986 «Об Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка» // СЗ РФ. – 2009. – № 36. – Ст. 4312.
11. Закон Самарской области от 4 мая 2011 г. № 39-ГД «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Самарской области» // Волжская коммуна. – 2011. – 5 мая.
12. Постановление губернатора Самарской области от 21 июня 2012 г. № 91 «О назначении на государственную должность Самарской области Уполномоченного по правам ребенка в Самарской области» // Волжская коммуна. – 2012. – 26 июня.
13. Указ Президента РФ от 25 июля 2006 г. № 763 (с изм. на 10.02.2018 г.) «О денежном содержании федеральных государственных гражданских служащих» // СЗ РФ. – 2006. – № 31, ч. 1. – Ст. 3459; 2018. – № 7. – Ст. 1018.
14. Указ Президента РФ от 1 февраля 2005 г. № 113 (с изм. на 30.09.2013 г.) «О порядке присвоения и сохранения классных чинов государственной гражданской службы Российской Федерации федеральным государственным гражданским служащим» // СЗ РФ. – 2005. – № 6. – Ст. 440; 2013. – № 40, ч. 3. – Ст. 5045.

**СЕКЦИЯ 6.
ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**РОЛЬ МЕЛАТОНИНА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОСЛЕДСТВИЙ,
ВЫЗВАННЫХ РАЗВИТИЕМ СТРЕСС-РЕАКЦИИ**

В. И. Беляков, О. В. Селезнёва

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королёва
(Россия, Самара)

В. Н. Чернышов, С. С. Кучин

Медицинский университет «РЕАВИЗ»
(Россия, Самара)

Д. С. Громова

Самарская гуманитарная академия
(Россия, Самара)

В статье представлены результаты модельных экспериментов, демонстрирующие воздействие мелатонина на сердечно-сосудистую систему в условиях развития стресс-реакции. Обсуждаются механизмы корректирующего влияния мелатонина.

Ключевые слова: мелатонин, кардиотропный эффект, показатели гемодинамики, адаптация, стресс-реакция.

**THE ROLE OF MELATONIN IN PREVENTION OF CONSEQUENCES
CAUSED BY THE DEVELOPMENT OF STRESS REACTION**

V. I. Belyakov, O. V. Selezneva

Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev
(Russia, Samara)

V. N. Chernjshov, S. S. Kuchin

Medical University "REAVIZ"
(Russia, Samara)

D. S. Gromova

Samara Humanitarian Academy
(Russia, Samara)

The article presents the results of model experiments demonstrating the effect of melatonin on the cardiovascular system under the conditions of stress-reaction development. The mechanisms of the corrective effect of melatonin are discussed.

Keywords: melatonin, cardiotropic effect, hemodynamic parameters, adaptation, stress response.

Одной из актуальных проблем современности является проблема адаптации. На организм человека, в том числе и ребёнка, постоянно действует огромное количество стрессоров, как физической, так и социальной природы. Независимо от модальности стрессоров, они все вызывают значительные изменения в организме человека и влияют на функционирование всех систем органов. Особенно значимые изменения наблюдаются в работе сердечно-сосудистой системы. Именно поэтому значительное место во всех междисциплинарных науках на сегодняшний день занимает вопрос о поиске средств, направленных на восстановление нормального функционирования всего организма в условиях действия различных стрессоров.

Одним из способов поддержания нормального функционирования организма, а значит и укрепления соматического и психического здоровья людей, является использование фармакологических препаратов. Однако если речь идёт о здоровье детей, то важно использовать такие лекарственные вещества, которые будут выступать аналогами собственных веществ, синтезирующихся в организме, а значит, будут лишены побочных эффектов. Одним из таких веществ является мелатонин.

Мелатонин является липофильным эпофизарным гормоном, синтезируемым пинеальной железой из аминокислоты триптофана. Гормон был открыт А. Лернером в Йельском университете в 1958 и получил название «мелатонин» (от греч. melas – чёрный и tosos – труд).

Мелатонин является основным звеном фотопериодической системы. Благодаря ему организм способен воспринимать информацию об изменении освещённости. Концентрация данного гормона у человека достигает

максимального значения в ночное время суток и постепенно снижается к утру [1; 2]. Отмечена также возрастная динамика мелатонина. Так, гормон начинает синтезироваться с третьего месяца жизни и достигает своего пика в раннем детстве – примерно с 2 до 5 лет. К подростковому возрасту производство мелатонина снижается и затем долго остается неизменным (примерно до 40–45 лет). Мелатонин вызывает в организме целый ряд различных эффектов, среди которых регуляция когнитивных функций и эмоционального состояния, контроль за двигательной активностью и поведенческими реакциями. Кроме того, мелатонин влияет на деятельность сердечно-сосудистой, пищеварительной и репродуктивной систем [1–4].

Физиологический эффект мелатонин в организме реализует через собственные рецепторы, которые объединяются в две функционально различные субпопуляции: MT_1 и MT_2 . Установлено, что MT_1 и MT_2 рецепторы имеют различные характеристики и обеспечивают различные вазомоторные эффекты воздействия мелатонина на сосудистый тонус. Низкие концентрации мелатонина в крови взаимодействуют с MT_1 рецепторами, ответственными за вазоконстрикцию (возбуждающий эффект), а при более высоком уровне гормона в крови активируются MT_2 рецепторы, ответственные за вазодилатацию (тормозной эффект) [3; 4].

Ещё одной важной особенностью влияния мелатонина на сердечную деятельность является способность гормона повышать адаптивную способность миокарда в условиях ишемии, оказывая кардиопротекторное действие.

Всё вышесказанное указывает на то, что эндогенный мелатонин является эффективным гуморальным регулятором в организме человека и положительно влияет на деятельность многих функциональных систем. Данный факт позволяет предположить, что синтезированный химическим путём мелатонин может оказаться хорошим протектором для сердечно-сосудистой системы в условиях развивающегося стресса.

Для изучения воздействия стрессоров на организм и исследования корректирующего потенциала адаптогенов используются модельные эксперименты. В данном исследовании в качестве модельных животных выступали белые крысы-самцы массой 260–280 г. Развитие стресс-реакции моделировали с помощью введения адреналина.

Эксперимент проводился на 15 белых крысах-самцах. Изменение активности пинеальной железы животных моделировали в течение 10 дней с помощью двух режимов освещения: естественного и постоянного освещения (состояние «физиологической» пинеалектомии). Крысы, находившиеся в естественном освещении, были разделены на две группы, одной из которых в течение 10 дней проводилась внутривенная инъекция раствора мелатонина (0,1 г/кг, 1 мл; BioTech, USA). Крысы второй (контрольной) группы получали инъекции физиологического раствора. Спустя 10 дней после начала эксперимента, крысам вводился 0,1 % раствор адреналина (0,2 мл/кг) в течение трех дней. Регистрация параметров электрической активности проводилась при помощи электрокардиографа «Альтон 03 С». Гистологические срезы сердец изготавливались с использованием ротационного микротомы Leica RM 2265, окраска производилась красителями гематоксилин и эозин. Цифровые изображения срезов ткани получали при помощи микроскопа Leica DM6000 M в комплектации AIM. Статистический анализ результатов проводили с помощью специальной программы SigmaStat.

Полученные результаты свидетельствуют о способности мелатонина вовлекаться в регуляцию сердечной деятельности и сосудистого тонуса благодаря представленности в органах рецепторов к мелатонину 1-го и 2-го типа (MT_1 и MT_2).

Так, на 15 минуте наблюдения на ЭКГ у крыс регистрировалось пролонгирование сердечного цикла в среднем на 14,2 % ($p < 0,05$), которое закономерно обеспечивало снижение частоты сердечного ритма на 12,7 % ($p < 0,05$). Основной причиной перестроек временной структуры сердечного цикла являлось сокращение времени электрической систолы на 10 % ($p < 0,05$). Расчет систолического показателя показал его уменьшение на 14,6 % ($p < 0,05$) от исходного уровня. Максимальные по выраженности кардиотропные эффекты мелатонина регистрировались на 25–30 минутах наблюдения, когда увеличение продолжительности сердечного цикла составило 17 % ($p < 0,05$), снижение частоты сердечных сокращений – 15 % ($p < 0,05$). Изменение тонуса сосудов под действием мелатонина оказывало влияние на показатели систолического и диастолического давления крыс. До введения мелатонина показатели систолического и диастолического давления составляли соответственно 102,2 и 71,8 мм. рт. ст. соответственно. Под влиянием мелатонина отмечалось снижение артериального давления с максимальной выраженностью на 15-й минуте. Систолическое артериальное давление снижалось в среднем на 2,9 %, диастолическое артериальное давление – на 8 %. Также установлено, что патологические морфодинамические изменения кардиомиоцитов сердца наиболее ярко выражены у группы крыс, находившихся под постоянным освещением без введения гормона мелатонина.

На срезах тканей сердца отмечается выраженное венозно-капиллярное полнокровие с нарушением реологических свойств крови (в части сосудов разделение крови на плазму и форменные элементы, отдельные сосуды с пристеночными эритроцитарными и смешанными тромбами, нарушением эндотелиальной выстилки). На гистологических срезах тканей сердца группы, получавшей ежедневные инъекции мелатонина, отмечается неравномерное кровенаполнение сосудов (участки венозно-капиллярного полнокровия чередуются с зонами пустых, сжавшихся сосудов), слабый очаговый интерстициальный отек. Участки разнонаправленно расположенных миофибрилл с неравномерно выраженной гипертрофией. На срезах контрольной группы отмечается выход единичных нейтрофилов в ткани, участки некротического повреждения миокарда, миокард образован группами параллельно расположенных кардиомиоцитов, формирующих мышечные волокна. Ядра кардиомиоцитов четкие, удлинённо-овальной формы, расположены ближе к центру цитоплазмы, длинной осью ориентированы параллельно саркомерме.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что мелатонин обладает способностью оказывать на модулирующее влияние электрическую активность сердца и гемодинамические показатели. Выраженность и характер такого влияния определяется типом рецепторов, на которые воздействует гормон. Мелатонин, действуя

через M-2 рецепторы, обеспечивает на ЭКГ удлинение интервалов RR, пролонгирование электрической диастолы и обеспечивает вазодилатацию. Благодаря своему антиоксидантному действию препятствует возникновению окислительного стресса в кардиомиоцитах сердца под действием адреналина.

Таким образом, можно предположить, что в условиях стресса может быть целесообразным приём мелатонина в качестве лекарственного препарата, повышающего адаптационные возможности организма.

Список литературы

1. Коркушко О. В. Пинеальная железа: пути коррекции при старении / О. В. Коркушко, В. Х. Хавинсон, В. Б. Шатило. – СПб: Наука, 2006.
2. Нормализующее влияние пептидов эпифиза на суточный ритм мелатонина у старых обезьян и людей пожилого возраста / О. В. Коркушко, [и др.] // Успехи геронтологии. – 2007. – Т. 20, № 1. – С. 74–85.
3. Giouard H. Chronic antioxidant improves sympathetic functions and beta-adrenergic pathway in the spontaneously hypertensive rats // J. Hypertens. – 2003. – Vol. 21. – P. 179–188.
4. Masana M. I. MT2 melatonin receptors are present and functional in rat caudal artery // J. Pharmacol. Exp. Ther. – 2002. – Vol. 302. – P. 1295–1302.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

В. В. Бурмистров

Самарский государственный медицинский университет
(Россия, Самара)

В статье представлены некоторые принципы комплексного межведомственного сопровождения детей с разными нарушениями состояния здоровья в период раннего и дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, инклюзивное образование.

MODERN ASPECTS OF SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE SAMARA REGION

V. V. Burmistrov

Samara State Medical University
(Russia, Samara)

The article presents some principles of complex interdepartmental support of children with different health disorders in the period of early and preschool age.

Keywords: children with disabilities, rehabilitation, inclusive education.

Концепции развития систем здравоохранения и образования в Российской Федерации и программа «Десятилетие детства» до 2027 г. определяют на сегодняшний день принципы межведомственного взаимодействия и медико-психолого-педагогического сопровождения детей разного возраста. Оказание медицинской помощи детям в современных условиях осуществляется на основании федерального законодательства, порядков, стандартов медицинской помощи и клинических рекомендаций.

Демографическая ситуация в Российской Федерации пока еще остается неблагоприятной. Сокращение численности населения, начавшееся в 1992 году, продолжается. Однако темпы уменьшения численности населения в последние годы существенно снизились – с 700 тыс. человек ежегодно в период 2000–2005 годов до 213 тысяч человек в 2017 году. За период реализации концепции начал меняться коэффициент естественной убыли населения. По состоянию на 1 октября 2018 года численность постоянного населения Российской Федерации составила 146 880 432 человек. Численность детей в 2017 году достигла максимальной отметки за последние 15 лет – 26,9 миллиона человек в возрасте до 15 лет включительно. По данным Росстата, это составляет 18,3 % от всего населения страны. Отмечается, что за минувший год численность детей в РФ увеличилась на 2 %, 600 тысяч человек. Снижение темпов сокращения численности населения обеспечено главным образом реализацией программы «материнский капитал», увеличением рождаемости и снижением смертности. В 2017 году родились 1 689 884 человек (на 203 372 человек меньше, чем за 2016 год). Однако, в связи с реализацией государственных программ по поддержке материнства, рост рождаемости в течение 10 лет в среднем составил 7,7 %.

В Самарской области проживает 597 531 ребенок. В 2017 году родилось 34 554 детей, что почти на 6 тыс. меньше, чем в 2016 году.

Основным показателем работы педиатрической службы в здравоохранении в целом является показатель младенческой смертности. В Самарской области данный показатель в 2016 году составил 5,1 ‰, что ниже показателя в ПФО и Российской Федерации – 6,1 ‰. В течение трех последних лет показатель младенческой смертности уменьшился на 21,2 %.

Показатель общей заболеваемости детского населения Самарской области (0–17 лет) за последние годы не превышает более 320 случаев на 100 тысяч.

Ведущими в структуре общей заболеваемости детского населения являются болезни органов дыхания – 53 %, болезни нервной системы – 6,6 %, болезни глаз – 5,7 %, болезни органов пищеварения – 5,4 %, болезни костно-мышечной системы – 5,3 %, болезни кожи и подкожной клетчатки – 4,5 %, прочие – 19,4 %. Но высокий уровень бронхо-легочной патологии, как правило, является результатом влияния функциональных или хронических заболеваний желудочно-кишечного тракта, нервной и сердечно-сосудистой систем.

Проведение комплекса лечебно-профилактических мероприятий во всех возрастных группах позволяет сохранить на низком уровне показатель детской инвалидности 163,3 на 10 тысяч. Снижение детской инвалидности является закономерным процессом применения комплексной диагностики на пренатальном этапе и у детей первых трех лет жизни. Данные статистики характеризуют необходимость более активного применения инструментально-диагностических методов в педиатрии с целью своевременной дифференциальной диагностики функциональных нарушений, острых и хронических болезней.

С 1 января 2018 года начал действовать новый порядок проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних. Указанные осмотры проводятся в установленные возрастные периоды в целях своевременного выявления патологических состояний, заболеваний и факторов риска их развития, немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, а также в целях определения групп здоровья и выработки рекомендаций для несовершеннолетних и их родителей или иных законных представителей.

Приказ Минздрава России от 10.08.2017 № 514н «О Порядке проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних» определил возрастные периоды для проведения скрининговых лабораторных, функциональных и иных исследований.

Необходимым предварительным условием оказания медицинской помощи является дача информированного добровольного согласия несовершеннолетнего (его родителя или иного законного представителя) на медицинское вмешательство с соблюдением требований, установленных статьей 20 Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

Комплексное обследование в декретированные сроки позволяет определить группу здоровья, дифференцировать функциональные, хронические и инвалидизирующие заболевания. А в период включения ребенка в образовательную систему спрогнозировать функциональные возможности соматической и нервной системы в процессе интенсивных психофизических нагрузок.

Мы считаем, что врач-специалист организации должен индивидуализировать план наблюдения детей с учетом экономических и финансовых показателей, применяемых в учреждениях разного ведомственного подчинения.

Ранняя помощь ребенку и его семье представляет собой всестороннюю, скоординированную, междисциплинарную, межведомственную систему служб ранней помощи для детей из групп медицинского, генетического, социально-психологического рисков с целью раннего выявления и уменьшения вероятности отставания в развитии, расширения возможностей и повышения способности семей удовлетворять особые потребности детей ранней возрастной группы риска.

Система ранней помощи предполагает интеграцию психолого-медико-социально-педагогической помощи семьям, ожидающим ребенка, детям и их семьям в возрасте до трех лет. Она направлена на профилактику заболеваний и охрану психологического здоровья детей раннего возраста, абилитацию и реабилитацию выявленных нарушений развития детского организма, а также решение проблем детско-родительского взаимодействия.

В условиях демографического кризиса особую актуальность приобретает проблема сохранения жизни и здоровья каждого ребенка, возможности достижения им максимального уровня развития.

Необходимость развития системы ранней помощи ребенку и семье обусловлена также ухудшением состояния здоровья женщин и детей во всех возрастных группах, особенно новорожденных детей и детей раннего возраста, ростом детской инвалидности.

Дети с ограничениями на первом году жизни требуют особого внимания специалистов, регулярного наблюдения педиатра и реабилитолога.

Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» изменил критерии живорожденности и сроки гестации для проведения реанимационных мероприятий недоношенному ребенку с экстремально низкой массой тела. В результате из года в год увеличивается количество преждевременных родов. Увеличивается количество детей, рожденных в результате применения ВРТ. Учитывая это, по данным ВОЗ, каждая 10-я беременность заканчивается рождением недоношенного ребенка. Антенатальный и постнатальный периоды у недоношенных детей протекают неблагоприятно и во многом зависят от различных экзо- и эндогенных факторов, влияющих на развитие организма и вызывающих функциональные и органические нарушения. Соматические и неврологические дисфункции могут привести к более длительному течению восстановительного периода, а в дальнейшем к задержке физического и психического развития.

Удельный вес недоношенных детей в России составляет от 7 до 15 % от общего числа родившихся, при этом отмечается тенденция к увеличению их количества. Частота рождения детей с очень низкой массой (ОНМТ) тела (1000–1500 г) составляет 1–1,8 %, детей с массой менее 1000 г – 0,4–0,5 % (ЭНМТ – экстремально низкая масса тела).

Важную роль в постнатальной адаптации недоношенного ребенка играет степень гипоксически-ишемических повреждений мозга, нейрогуморальной дисрегуляции организма, в частности, гипофизарно-тиреоидной системы и симпатико-адреналовой как пускового механизма стресс-реакции, а также нарушения функций желудочно-кишечного тракта, мочевыделительной и сердечно-сосудистой систем. Понимание механизмов адаптации, умение активно влиять на адаптационные процессы значительно расширяют возможности современного врача-педиатра в диагностике, лечении и профилактике многих заболеваний. А совершенствование системы

организации здравоохранения и общественного здоровья позволяют улучшать качество оказания медицинской помощи детям разного возраста в системе межведомственного взаимодействия.

Проблема ранней диагностики заболеваний у детей разных возрастных групп, несмотря на многолетнюю историю изучения, остается в медицине одной из самых актуальных. Ухудшение медико-демографическая ситуация в России в последние годы во многом обусловлено поздней диагностикой и смертностью от сердечно-сосудистых, генетических и онкологических заболеваний.

В структуре патологии у детей первых лет жизни лидируют врожденные пороки сердца, составляя около 70 % от общего числа госпитализированных детей. В 5 % случаев ВПС являются составной частью генетических синдромов, как хромосомных (болезнь Дауна, Шерешевского-Тернера, Эдвардса, Патау), так и нехромосомных (синдром Холта-Орама, Гольденара, Марфана и другие). В 50 % случаев ВПС сочетаются с внутриутробными инфекциями, пневмонией, реже сепсисом. У 25 % детей перинатальная патология ЦНС гипоксически-ишемического генеза конкурирует по тяжести с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Около 10 % новорожденных детей имеют транзиторную постгипоксическую ишемию миокарда, которая проявляется преходящими нарушениями электрической и механической работы сердца: аритмиями в виде тахикардий, брадиаритмий, экстрасистолии; симптомами недостаточности кровообращения I–II степени. Надо иметь в виду, что берущие начало в перинатальном периоде функциональные нарушения длительно могут протекать малосимптомно, субклинически и проявляться в разные возрастные периоды на фоне вегетативных дисфункций, что приводит в дальнейшем к органическим заболеваниям и может стать причиной острых критических состояний.

Традиционное лечение и реабилитация по отдельным нозологическим единицам не позволяют осуществлять терапию с позиции целостного подхода. Кроме того, в последние годы во всем мире прослеживается тенденция к ограничению использования лекарственной терапии. В связи с этим в реабилитации детей ведущая роль отводится немедикаментозным методам воздействия, которые, по сравнению с лекарственной терапией, характеризуются более щадящей нагрузкой на организм.

Развитие недоношенного ребенка первого года жизни напрямую зависит от правильно и своевременно проведенной физической реабилитации. Гипердиагностика и неоправданно активная терапия оборачивается чрезмерной стимуляцией, а выжидательная тактика приводит к столь позднему началу лечения, что оптимальные сроки для эффективного восстановления функций оказываются упущены.

Противоречивы и взгляды на объем проводимого лечения. В литературе широко представлены методики реабилитации и выработаны четкие алгоритмы лечения недоношенных детей с перинатальными поражениями ЦНС в условиях стационара, однако нет единого мнения по необходимым объемам и срокам начала восстановительного лечения в амбулаторных условиях [1; 13; 16].

В последние годы отмечаются позитивные изменения в работе отделений реанимации и интенсивной терапии новорожденных детей, активно осваиваются методики, связанные с выхаживанием глубоко недоношенных детей. С одной стороны, показатель перинатальной смертности в России в течение последних лет характеризуется устойчивым снижением (с 17,9 % в 1991 году до 10,2 % в 2005 году). Снижение перинатальной смертности достигнуто преимущественно за счет уменьшения ранней неонатальной смертности с 8,9 до 4,49 % за те же годы и, в меньшей степени, за счет снижения мертворождаемости с 8 до 5,68 % [14].

С другой стороны, современные достижения медицинских технологий (реанимационной медицины, методов экстракорпорального оплодотворения, искусственного пролонгирования патологической беременности) обуславливают увеличение количества выживших глубоконедоношенных детей, требующих длительного выхаживания, лечения и реабилитации. Проблемы выхаживания и ранней реабилитации детей, родившихся преждевременно, в последние годы приобретают особую актуальность в связи с активным развитием новых медицинских технологий, обеспечивающих снижение ранней неонатальной смертности детей с низкой и экстремально низкой массой тела при рождении [2; 3; 9].

Таким образом, для успешной реабилитации недоношенных детей на амбулаторном этапе необходима единая методология наблюдения и лечения, основанная на знании анатомо-физиологических особенностей недоношенного ребенка, закономерностей нервно-психического развития, сроках формирования моторных навыков и точных знаниях о состоянии ЦНС, локализации повреждения и степени выраженности нарушенных функций. Основными критериями эффективности проводимой терапии можно считать нормализацию темпов физического, психического и моторного развития, а также приближение скорректированного возраста к фактическому за минимально возможное время.

Абилитация – это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности инклюзии и интеграции в общество. Об абилитации следует говорить в тех случаях, когда инвалидизирующее большое патологическое состояние возникло в раннем детстве. У ребенка этого возраста еще не сформированы нормальный двигательный стереотип, гностико-праксические и речевые функции, он не владеет навыками самообслуживания и не имеет опыта общественной жизни. О реабилитации следует говорить в тех случаях, когда больной уже имел опыт общественной жизни и общественно полезной деятельности. Абилитация предусматривает лечебно-педагогическую коррекцию двигательной, психической и речевой сферы детей младшего возраста; реабилитация предусматривает такие мероприятия в отношении детей старшего возраста и взрослых.

Ряд патологических факторов инвалидизируют больного, в связи с чем возникает вопрос о необходимости абилитации или реабилитации. Среди таких факторов – внутриутробные поражения нервной системы, родовые черепно-мозговые травмы. В раннем детском возрасте к таким факторам относятся воспалительные, травматические и другие поражения нервной системы.

У детей раннего возраста самой частой причиной абилитационных мероприятий являются поражения нервной системы, приводящие к формированию синдромов детского церебрального паралича. В нашей стране имеется хорошо налаженная система лечения и абилитации детей с детскими церебральными параличами. Эта система предусматривает поэтапное лечение в различных учреждениях: родильном доме, специализированном отделении для новорожденных, поликлинике, неврологическом и ортопедическом отделениях, специализированных санаториях, реабилитационных центрах. На всех этапах применяют комплексное лечение, предусматривающее восстановление нарушенных функций с помощью воздействия природных лечебных факторов, физической и эрготерапии, физиотерапевтических, ортопедических процедур, медикаментозных средств. Большое значение имеют активная коррекционно-педагогическая работа и необходимая психологическая и логопедическая помощь. Необходима эффективная организация всего комплекса лечебно-педагогических, психологических и социальных средств. Важно обеспечить преемственность всех этапов восстановительных мероприятий. Реабилитация должна быть своевременной, непрерывной и длительной. Позднее включение ребенка в процесс абилитации может оказаться малоэффективным и трудновыполнимым. Опыт последних лет свидетельствует о том, что комплекс лечебных, педагогических, психологических и других мероприятий надо начинать уже на первом году жизни, так как дети, рожденные преждевременно, нуждаются в длительном сопровождении. Работа с семьей не должна прекращаться ни на одном из этапов реабилитации и восстановительного лечения.

Для наблюдения и лечения недоношенных детей первых месяцев жизни существует опыт создания центров или отделений при многопрофильных детских больницах, в которых под наблюдением берутся все проблемные дети.

В зависимости от патологии выбираются протоколы ведения для конкретного ребенка, а также необходимый комплекс обследования в течение всего первого года жизни. Учитывая, что при однократном посещении такой ребенок нуждается во множественном обследовании и осмотрах многих специалистов, используется система плановой однодневной госпитализации. Комплексная оценка состояния здоровья ребенка с учетом результатов многопланового обследования дает возможность педиатру разработать индивидуальный план лечебно-реабилитационных мероприятий. Этот план включает в себя методику рационального, лечебного вскармливания, профилактики и лечение дефицитных состояний, методы медикаментозной терапии последствий перинатального поражения центральной нервной системы и других систем организма ребенка, вопросы физической терапии.

Реабилитация в таких центрах очень удобна родителям, дает им ощущение психологической защищенности и уверенности в благоприятном исходе для ребенка, позволяет наладить тесный контакт врачей с семьей, обучать родителей, настраивать их на необходимость регулярного наблюдения и лечения. Создание таких центров с единой системой наблюдения – это не только возможность избежать тяжелых последствий, характерных для недоношенности, но и помощь родителям в адаптации к экстремальным психологическим условиям.

До 1,5 лет дети, рожденные преждевременно, обычно наблюдаются и получают соответствующее лечение в реабилитационных отделениях многопрофильных стационаров, однако в дальнейшем не все дети имеют возможность в полном объеме получать качественные и непрерывные реабилитационные услуги, в связи с проблемами в существующей системе оказания медицинской помощи таким детям.

В 2016 году Правительством Российской Федерации приняты нормативные документы, регламентирующие порядок оказания услуг ранней помощи: Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утвержденная распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р) и план мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.12.2016 № 2723-р).

Данными нормативными документами определены следующие понятия.

«Ранняя помощь» – комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей). При наличии у ребенка выраженных нарушений функций организма и (или) значительных ограничений жизнедеятельности, приводящих к тому, что ребенок не может быть в полном объеме включен в систему получения образовательных услуг, возможно продолжение оказания таких услуг до достижения ребенком возраста 7–8 лет.

«Служба ранней помощи» – структурное подразделение организации здравоохранения, образовательных организаций, организаций социального обслуживания, организаций негосударственной формы собственности или самостоятельная организация, деятельность которого направлена на раннее выявление отставания и нарушений в развитии; разработку и реализацию индивидуальной программы помощи ребенку с активным участием родителей; координацию и взаимодействие с другими службами, участвующими в развитии и социализации ребенка; сохранение кровной семьи для ребенка с нарушениями развития и инвалидностью.

«Получатели услуг ранней помощи» – дети целевой группы и их родители (законные представители).

Механизмом выявления детей, нуждающихся в ранней специальной помощи, является проведение регулярной оценки развития плода, состояния здоровья ребенка, особенностей его развития и функционирования, изучение условий жизни.

По данным Министерства здравоохранения, в Самарской области только 4 % новорожденных детей рождаются абсолютно здоровыми, 2,4 % имеют врожденные пороки развития и наследственные заболевания; более 70 % детей относятся к группам риска по различным заболеваниям, а также по социально-психологическим факторам (дети, рожденные от несовершеннолетних матерей, от ВИЧ-инфицированных матерей, дети – социальные сироты).

Согласно статистической информации, представленной Отделением Пенсионного фонда России по Самарской области, на территории области проживает 9649 детей-инвалидов, из них 1188 – дети от 0 до 3 лет.

Достижения неонатальной медицины, стремительно развивающейся последние десятилетия в нашей стране (а за рубежом – с 1970-х годов), привели к значительному повышению выживаемости недоношенных детей. В связи с совершенствованием методов интенсивного перинатального ухода увеличилась возможность выживания детей с очень низкой и с экстремально низкой массой тела. Применение новейших технологий в медицине, таких как экстракорпоральное оплодотворение, пролонгирование патологической беременности, реанимация новорожденных, обуславливают высокую актуальность проблем здоровья и качества жизни недоношенных детей, требующих длительного выхаживания, лечения и реабилитации [3; 4; 9; 10].

Частота рождения недоношенных детей в Самарской области составляет 6 %, в т. ч. ежегодно рождается живыми 90–120 детей с ЭНМТ. Благодаря внедрению высокотехнологичных видов медицинской помощи недоношенным детям в родильных домах и перинатальных центрах показатели летальности снижаются, увеличивается количество выживших детей с ОНМТ и ЭНМТ, однако хроническая заболеваемость и инвалидизация детей, которые выжили, остаются высокими и не имеют существенной и стойкой тенденции к снижению даже в наиболее развитых странах. Недоношенные дети, анамнез которых был отягощен перинатальной церебральной патологией, составляют основную группу риска по развитию ранней детской инвалидности и нарушению психомоторного развития, приводящему в дальнейшем к социальной дезадаптации [5; 7].

Недоношенные дети также составляют одну из основных групп риска поражения центральной нервной системы (ЦНС) и связанного с этим дальнейшего нарушения неврологического развития [11; 12]. Кроме того, особенностью этой категории пациентов является сочетание неврологической патологии с такими заболеваниями, как бронхолегочная дисплазия, нарушения функций зрительного, слухового анализаторов и др., что требует мультидисциплинарного подхода к восстановлению этих детей. Другой особенностью является длительная реабилитация данной категории детей не менее трех лет после рождения.

Несмотря на достигнутые значительные успехи в выхаживании глубоко недоношенных детей, процент тяжелых нарушений в первую очередь со стороны ЦНС, приводящих к инвалидности и значительному снижению качества последующей жизни, остается достаточно высоким. ДЦП развивается в среднем у 12 % детей, слепота – у 3 %, глухота – у 2 %, задержка умственного развития – у 15 %. Недоношенные дети, даже при отсутствии у них инвалидизирующих расстройств, составляют группу высокого риска возникновения в дальнейшем соматической, неврологической, сенсорной, интеллектуальной недостаточности. Неудержимо растет количество инвалидов с детства, несмотря на очевидные успехи перинатальной диагностики.

Качество жизни этих детей зависит от множества факторов, ведущими из которых являются: срок гестации, степень зрелости на момент рождения, масса тела при рождении, степень выраженности нарушений со стороны центральной нервной системы, оптимальное использование арсенала современных достижений реанимационной медицины, своевременность оказания реабилитационной помощи и последующего восстановительного лечения [9; 10; 15].

По данным зарубежных авторов, распространенность детского церебрального паралича (ДЦП) в педиатрической популяции в мире варьирует в диапазоне от 2 до 5 случаев на 1000 (в среднем 2,5 на 1000 родов). В группе недоношенных детей частота развития ДЦП составляет 1 %, при этом у новорожденных с массой тела менее 1500 г распространенность ДЦП увеличивается до 5–15 %, а у детей с массой менее 1000 г достигает 25–50 %.

Недоношенные дети, перенесшие интенсивную терапию и реанимацию, имеют ряд особенностей развития на первом году жизни, которые необходимо учитывать при планировании дальнейшей реабилитации [4; 6; 12]. Однако в настоящее время существует значительный разрыв между высокими технологиями выхаживания недоношенных детей в специализированных стационарах и последующим наблюдением и реабилитацией их в амбулаторно-поликлинической сети. Условия для их реабилитации в позднем восстановительном периоде находятся в процессе развития. Необходимо отметить, что реабилитационные технологии, которые использовались для доношенных детей с неврологической патологией, не подходят детям, родившимся с низкой и экстремально низкой массой тела.

На ранних этапах развития недоношенного ребенка с перинатальной патологией центральной нервной системы к функциональной незрелости органов и систем часто добавляются изменения со стороны бронхолегочной системы, дисфункции желудочно-кишечного тракта, нестабильность гемодинамики, склонность к обменным нарушениям, ферментопатии, повышенная восприимчивость к бактериально-вирусным инфекциям, нарушения и задержка сенсорного развития. В связи с достижениями современной неонатологии по выхаживанию большого числа недоношенных детей с экстремально низкой степенью зрелости, растет частота офтальмологических заболеваний в этой группе детей. Среди них одно из лидирующих положений занимает ретинопатия. У недоношенных младенцев ретинопатия выявляется в 46,9 % случаев, а среди глубоко недоношенных детей (с массой тела при рождении менее 1000 г) – в 69–90 % случаев. Миопия и гиперметропия отмечаются впоследствии как минимум у четверти детей, рожденных до 28 недель гестации.

Частота такого осложнения, как глухота, в группе детей с массой тела меньше килограмма при рождении составляет 2–3 %. В отдаленном прогнозе можно заметить, что такой ребенок имеет риск нарушения поведенческих реакций в 49 %. В школьном возрасте у детей, родившихся преждевременно, в 2,6–4,0 раза чаще, чем у сверстников, проявляются поведенческие отклонения с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), который отмечают у 8–12 % детей от 6 до 17 лет. Среди детей 12 лет с очень низкой массой тела при рождении обнаружена также повышенная распространенность тревожно-депрессивных состояний, причем длительное наблюдение показало, что многие из выявленных трудностей сохраняются у них вплоть до зрелого возраста.

Свыше половины детей с очень низкой массой тела при рождении за первые 1–2 года жизни несколько раз поступают в стационар, главным образом по поводу болезней органов дыхания, в том числе инфекций нижних дыхательных путей. Частота повторных госпитализаций в данной группе в 2–3 раза выше, чем в группе детей с нормальной массой тела при рождении. Недоношенные дети, рожденные с очень низкой массой тела, в грудном и раннем детском возрасте прибавляют в росте и весе хуже, чем их сверстники, чья масса тела при рождении была нормальной.

Если тяжелые, а особенно сочетанные нарушения со стороны ЦНС, могут и должны быть установлены как можно раньше, то прогноз в отношении дальнейшего нервно-психического развития условно здоровых глубоко недоношенных детей может быть определен к возрасту 1,5–2 лет. Это связано с тем, что прогноз зависит не столько от одномоментной оценки соответствия реального уровня развития ребенка его хронологическому или скорректированному возрасту, сколько от наличия плавного поступательного овладения ребенком навыками и умениями, последовательного перехода от одной ступени развития к другой. Более полное выявление форм нервно-психической патологии возможно к концу раннего детского возраста, а пограничные варианты нарушенного развития чаще диагностируются начиная с младшего школьного детского возраста. Таким образом, недоношенные дети, перенесшие интенсивную терапию и реанимацию, имеют ряд особенностей развития на первом году жизни, которые необходимо учитывать при планировании дальнейшей реабилитации.

Только своевременное и правильное восстановительное лечение способно привести к значительному улучшению функций, нарушенных болезнью [8].

В настоящее время оценка течения беременности, состояния и развития ребенка, выявление женщин с риском рождения ребенка с патологией проводится как в организациях системы здравоохранения, так и в учреждениях социальной защиты (женские консультации, родовспомогательные организации, стационары для беременных, центры диагностики и консультирования). На этой стадии специалисты по ранней помощи привлекаются к деятельности по семейно-психологическому консультированию в соответствии с Методическими рекомендациями по профилактике отказов от новорожденных, разработанных Министерством здравоохранения РФ (письмо Минздрава России от 17.07.2017 № 15-4/10/2-4792 «О направлении методического письма «Психологическое консультирование женщин, планирующих искусственное прерывание беременности») на профилактическом уровне:

- внедрение методик по изучению психологической готовности беременной женщины к материнству, особенностей психического состояния беременной женщины и ее социально-психологического статуса как маркера готовности к материнству (методика И. Добрякова по определению типа гестационной доминанты у беременных женщин и иных методик, направленных на изучение материнской сферы);

- технологии по выявлению детей, целевой группы, нуждающихся в оказании им услуг ранней помощи, внедрение скрининг-развития, включая методы и методики для родителей с использованием опросников для родителей, с использованием шкалы KID от 2 месяцев до 16 месяцев и RCDI от 14 месяцев до 3,5 лет для проведения компьютерной оценки развития детей.

Родовспомогательные организации, детские поликлиники и стационары, патронажное сопровождение ребенка, во время которого осуществляется динамическое наблюдение за состоянием здоровья, физическим и нервно-психическим развитием ребенка осуществляют выявление детей от рождения до трех лет с генетическими или хромосомными заболеваниями, заболеваниями, приводящими к расстройствам функции организма (психических; сенсорных; речевой продукции; нейромышечных, скелетных и связанных с движением; других), нарушениям функций организма (психических; сенсорных; речевой продукции; нейромышечных, скелетных и связанных с движением; других).

В системе социально-демографической и семейной политики Самарской области оценка особенностей развития и функционирования ребенка, определение статуса ребенка с ограниченными возможностями, осуществляется психолого-медико-педагогическими комиссиями (далее – ПМПК). Основание: ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

В системе образования Самарской области выявление у ребенка отставания в развитии, трудностей поведения, адаптации может осуществляться помимо ПМПК, в том числе на психолого-медико-педагогическом консилиуме (далее – ПМПК) образовательной организации, а также на основании самостоятельного обращения родителей (законных представителей). Оценка профиля развития ребенка производится по категориям Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья. Основание: Письмо Минобрнауки РФ от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения», Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Критерии нуждаемости в ранней помощи детей представлены следующими группами:

- ребенок в возрасте от рождения до трех лет имеет статус «ребенок-инвалид», подтвержденный действующей справкой, выданной МСЭ;

- ребенок, воспитывается в государственном казенном учреждении, в организации для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Основание: ст. 1 Федерального закона от 21.12.1996 № 159-ФЗ (в ред. от 28.12.2016) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;

- ребенок в возрасте от рождения до трех лет воспитывается в семье, находящейся в социально опасном положении, что выявляется организациями социальной защиты населения, здравоохранения, образовательными организациями, правоохранительными органами, комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами опеки и попечительства. Основание: Федеральный закон № 442-ФЗ «Об основах социального обслужи-

живания населения в РФ», Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (в ред. от 03.07.2016) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

– ребенок в возрасте от рождения до трех лет относится к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждено заключением ПМПК. Основание: ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогических комиссиях»;

– у ребенка в возрасте от рождения до трех лет выявлено стойкое нарушение функций организма или заболевание, приводящее к стойким нарушениям функций организма, задержке развития. Подтверждается справкой медицинской организации. Основание: Приказ Минздравсоцразвития России от 02.05.2012 № 441н «Об утверждении Порядка выдачи медицинскими организациями справок и медицинских заключений»;

– заявление родителей ребенка в возрасте от рождения до трех лет, поданное родителями в службу ранней помощи в связи с обеспокоенностью его развитием, трудностями поведения и адаптации в коллективе.

Таким образом, на основании критериев можно определить понятие «дети целевой группы» – дети от 0 до 3 лет, имеющие ограничения жизнедеятельности, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, дети с генетическими заболеваниями, дети группы риска.

На основании данных критериев в 2017 году три заинтересованных ведомства (образование, здравоохранение, социальная защита) провели мониторинг, направленный на выявление детей целевой группы, нуждающихся в услугах ранней помощи. По состоянию на 01.09.2017 в Самарской области проживает 17 690 детей в возрасте от 0 до 3 лет, нуждающихся в услугах ранней помощи. В Самарской области система ранней специальной помощи начала свое формирование в 2001 году. Законодательной основой становления системы ранней помощи стали областные целевые программы:

«Здоровье населения Самарской области» на 2001–2005 годы, утвержденная Законом Самарской области от 08.05.2001 № 37-ГД;

«Развитие региональной системы комплексной реабилитации детей и подростков с проблемами в развитии на 2001–2004 годы «Реабилитация», утвержденная Законом Самарской области от 15.06.2001 № 44-ГД;

«Программа мер по улучшению положения семей в Самарской области и профилактике детской безнадзорности на 2003–2005 годы», утвержденная Законом Самарской области от 04.04.2003 № 19-ГД;

«Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии на 2005–2008 годы», утвержденная Законом Самарской области от 02.11.2004 № 140-ГД.

Следует отметить, что создание и развитие региональной системы инклюзивного образования осуществлялось в рамках научно-методического сопровождения сотрудниками ФГНУ ИКП РАО (Н. Н. Малофеевым, Е. Р. Баенской, О. С. Никольской, Т. В. Николаевой, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Шматко и др.).

Организационные модели служб ранней помощи выстраивались с учетом кадрового потенциала учреждений, на базе которых они создавались. На данный момент 1 служба функционирует на базе дошкольной образовательной организации, 2 – на базе образовательных организаций (школы-интернаты), 3 службы на базе ресурсных образовательных центров, 7 – на базе центров психолого-медико-социального сопровождения, 7 – на базе реабилитационных центров системы социальной защиты населения, 1 – на базе Центра диагностики и консультирования (1 головное учреждение и 12 обособленных структурных подразделений). Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляет 9 центров социальной помощи семье и детям, имеющие обособленные территориальные подразделения в каждом муниципальном образовании.

Целью реабилитационных мероприятий является устранение, профилактика или минимизация последствий нарушений, которые были выявлены у ребенка, а также помощь семье в этой работе. Конечная цель реабилитации – получение ребенком с ограниченными возможностями инклюзивного образования, интеграция его в общество, дальнейшее трудоустройство и включение его в систему социальных отношений.

В Самарской области функционирует межведомственная рабочая группа по созданию и развитию системы комплексной реабилитации инвалидов, службы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям-инвалидам, и социального сопровождения их семей (распоряжение Правительства Самарской области от 13.05.2016 № 364-р). Шесть органов исполнительной власти Самарской области заключили Соглашение о межведомственном взаимодействии по вопросам комплексной реабилитации (абилитации) инвалидов, ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям-инвалидам, и социального сопровождения их семей (от 18.07.2016). В отдельных муниципальных образованиях региона налажено межведомственное взаимодействие между учреждениями социальной защиты населения и учреждениями здравоохранения в части своевременного выявления детей, нуждающихся в ранней помощи и направления их для получения необходимых услуг в реабилитационные центры.

В настоящее время на основании методических рекомендаций Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации министерством социально-демографической и семейной политики Самарской области совместно с министерством образования и науки Самарской области и министерством здравоохранения Самарской области актуализируется Концепция развития ранней помощи в Самарской области (далее – Концепция). На территории региона в системе ранней помощи выработались определенные этапы оказания помощи ребенку и его семье в учреждениях разной ведомственной принадлежности: образование, здравоохранение, социальная защита.

Первый этап ранней помощи – выявление ребенка, нуждающегося в услугах ранней помощи, реализуется учреждениями здравоохранения во взаимодействии с центрами «Семья» в рамках пренатального обследования беременных женщинам, позволяющего выявить патологии беременности. Специалисты центров «Семья» совместно со специалистами женских консультаций, родильных домов проводят работу по консультированию молодых семей, беременных женщин, выявлению факторов риска рождения детей с аномалиями, а также профи-

лактации и отказа от новорожденных. Каждая мама из группы риска находится на социально-психологическом сопровождении, длительность которого зависит от психологического состояния женщины.

Сразу после рождения ребенка проводится неонатальный и аудиологический скрининг. Новые возможности медикаментозной, хирургической, комбинированной реабилитации большинства хронических заболеваний приводят к устранению нарушений жизнедеятельности у детей.

Во исполнение пункта 8 «Выявление в субъектах Российской Федерации детей целевой группы, нуждающихся в оказании им услуг ранней помощи» Плана мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённого распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.12.2016 № 2723-р, (далее – План) осуществляется межведомственное взаимодействие, направленное на выявление детей целевой группы, нуждающихся в оказании им услуг ранней помощи. Ежегодно на базе лечебно-профилактических учреждений педиатрического профиля проводится акция «Ранняя помощь» (далее – Акция).

В ходе Акции междисциплинарная команда специалистов (психологов, специалистов по социальной работе, логопедов, дефектологов, врачей-специалистов) осуществляет комплексную диагностику детей с ОВЗ, консультирование родителей по вопросам реабилитации или абилитации, информирование об услугах ранней помощи, предоставляемых организациями различной ведомственной принадлежности.

На втором этапе осуществляется прием семьи междисциплинарной командой специалистов: дефектологом, психологом, логопедом, врачами-специалистами в реабилитационных учреждениях социальной защиты населения или учреждениях образования. При выявлении проблем ребенка проводится коррекционная работа, а также консультирование родителей по вопросам воспитания, развития и обучения ребенка.

В соответствии с пунктом 2 «Организация и осуществление информационного обеспечения мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» Плана на официальном сайте министерства социально-демографической и семейной политики Самарской области (<http://minsocdem.samregion.ru/>) и на сайте «Реабилитация инвалидов в Самарской области» (<http://reabilit.samregion.ru/>) созданы разделы, в которых размещена информация о порядке предоставления услуг ранней помощи, список реабилитационных учреждений, в которых работают группы ранней помощи. Все события и мероприятия, проводимые в Самарской области по развитию системы ранней помощи, освещаются в средствах массовой информации и в новостных разделах вышеуказанных сайтов.

На базе учреждений социального обслуживания Самарской области, предоставляющих курсы реабилитации (далее – реабилитационные учреждения), организованы группы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам в возрасте от 0 до 3 лет.

Курсом реабилитации «Ранняя помощь» предусмотрено предоставление комплекса социальных услуг: социально-бытовых, социально-медицинских, социально-педагогических, социально-психологических и услуг, повышающих коммуникативный потенциал получателя социальных услуг. Продолжительность курса реабилитации 28 дней. Показания и противопоказания к предоставлению курса реабилитации «Ранняя помощь» утверждены приказом министерства от 08.06.2016 № 266 «Об отдельных вопросах предоставления курсов реабилитации населению Самарской области государственными учреждениями социального обслуживания Самарской области, предоставляющими курсы реабилитации» (далее – Приказ № 266).

Кроме того, направить на курс реабилитации «Ранняя помощь» имеет право образовательная организация при выявлении соответствующих показаний, а также законный представитель ребенка может самостоятельно обратиться в реабилитационное учреждение, в котором организована группа ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам в возрасте от 0 до 3 лет.

На территории Самарской области деятельность по предоставлению курсов реабилитации «Ранняя помощь» для детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляют 10 реабилитационных центров.

Реабилитация детей-инвалидов в реабилитационных центрах Самарской области представляет собой комплексную систему медицинских, психологических, педагогических мероприятий. Курсы комплексной реабилитации включают в себя: применение природных лечебных факторов, методов физической и эрготерапии, медикаментозное лечение, психологическую и педагогическую коррекцию, социально-бытовую адаптацию. Только раннее комплексное сопровождение детей с нарушениями в развитии, сочетание эффективных методик с новейшими техническими средствами реабилитации позволит улучшить качество жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Главной составляющей реабилитационного процесса является непрерывность, последовательность и комплексность применяемых методик. В нашем Центре ребенок с нарушениями в развитии будет осмотрен реабилитационно-экспертной комиссией и получит заключение квалифицированных специалистов: невролога, дефектолога, педиатра, психолога, социального педагога. Междисциплинарная команда специалистов разработывает индивидуальный реабилитационный маршрут для каждого ребенка.

Учителя-дефектологи и логопеды используют в процессе коррекционных занятий с детьми адаптированные программы и современные методики, учитывая особенности развития каждого ребенка. Применение в логопедической работе тренажёра «Дельфа» и массажа по методу Е. В. Новиковой увеличивает эффективность работы по коррекции звукопроизношения.

Психологическое сопровождение реабилитационного процесса включает в себя работу по адаптации ребенка в Центре, диагностику, коррекцию высших психических функций, эмоционально-волевых нарушений, поведения, развития коммуникативных навыков. На своих занятиях психологи применяют такие методики, как арт-терапия, сказкотерапия, песочная терапия, телесно-ориентированная терапия, игротерапия, что способствует более эффективному развитию ребенка с отклонениями в развитии. Занятия в сенсорной комнате, укомплектованной современным оборудованием, направлены на релаксацию или активизацию психической деятельности детей, что является одним из важнейших дополнительных средств реабилитации.

В Центре функционирует кабинет Монтессори-педагогике, основной целью которого является навыковое обучение детей с отклонениями в развитии. Использование на занятиях музыкального луча Саундбим, позволяет ребенку выразить себя и начать общаться через музыку и звук.

Одно из важных направлений работы реабилитационного центра – социализация ребенка с ограниченными возможностями и интеграция его в социум. Социально-бытовая подготовка осуществляется путем использования на занятиях методов моделирования реальных и проблемных ситуаций, аналогий, способствующих адаптации ребенка к жизни в семье, в обществе и формирующих его знания о социальном окружении.

Специалисты медицинского подразделения используют в своей работе комплексное воздействие лечебных факторов, включающих в себя медикаментозное лечение (в том числе ботулинотерапию), методы физической терапии, эрготерапии, физиотерапевтическое лечение. Оснащенное современным оборудованием физиотерапевтическое отделение предлагает нашим маленьким пациентам различные виды электролечения (электрофорез лекарственных средств, электростимуляция, ТНЧ- и СМТ-терапия, УВЧ, электросон), светолечения (ИК-лазеротерапия, УФО, лазерофорез лекарственных средств), теплелечения, водолечения, высокоэффективные трансцеребральные методики (трансцеребральная магнитотерапия и микрополяризация, магнитофорез и микроионофорез лекарственных средств) и альфа-СПА-терапию. Во время лечебных сеансов врач-рефлексотерапевт использует различные методы воздействия на биологически активные точки поверхности тела ребенка (КВЧ, лазеропунктура, ДЭНС-терапия). Специалисты по кинезиотерапии проводят групповые и индивидуальные занятия ЛФК с использованием современных тренажеров (в том числе тренажера Гросса), рефлекторно-нагрузочных костюмов («Гравистат», «Адели»), владеют методикой Войта, PNF, кинезиотейпированием и мануальной терапией. Положительное регуляторное влияние на деятельность всех физиологических систем организма оказывает классический массаж. В Центре проводятся групповые и индивидуальные занятия лечебной физкультурой в бассейне, оборудованном подъемником. Естественное сопротивление воды активно воздействует на кинестетическое восприятие, вестибулярную систему и кожу, что необходимо для сенсорной интеграции ребенка с особенностями в развитии. Гидрокинезотерапия помогает ребенку с ДЦП формировать двигательные навыки, улучшать функциональное состояние кардио-респираторной системы и опорно-двигательного аппарата.

Основная задача специалистов реабилитационных центров не только выявить нарушения в развитии и оказать своевременную помощь ребенку, но и привлечь родителей к активному участию в коррекционно-развивающей и воспитательной работе со своим ребенком. Родители – это те взрослые, которым предстоит реализовывать полученные знания в повседневной жизни ребенка, поэтому участие семьи становится просто необходимым звеном всей системы комплексной реабилитации ребенка.

Новый виток развития оказания услуг ранней помощи произошел в 2016 году, после реорганизации реабилитационных центров. Ежегодно в группах ранней помощи получают курсы комплексной реабилитации более 600 детей, из них более 400 детей обращаются на реабилитацию впервые. Около 78 % составляли дети до 1,5 лет, у которых наиболее часто выявлялись двигательные нарушения в сочетании с гидроцефально-гипертензионным синдромом. У детей 1,5–3 лет преобладали задержка психического и речевого развития, двигательные нарушения и ортопедическая патология.

На фоне комплексной реабилитации почти у всех детей со среднетяжелыми и легкими формами перинатальных поражений мозга, а также высоким реабилитационным потенциалом имела место функциональная компенсация неврологических и сопутствующих нарушений. При наличии тяжелых нарушений удалось добиться некоторого смягчения моторных и сенсорных расстройств и, соответственно, несколько улучшить качество жизни детей с ограниченными возможностями. Благодаря работе специалистов групп ранней помощи за 2 года только 13 детей (2,5 %), пользовавшихся услугами групп ранней помощи, получили статус инвалида, что говорит о достаточно высокой эффективности реабилитационных мероприятий и необходимости продолжения подобной работы. Таким образом, раннее комплексное грамотное сопровождение детей с нарушениями в развитии способствует профилактике инвалидности, улучшает качество жизни ребенка и улучшает социально-психологический климат в семье.

Недоношенные дети, даже при отсутствии у них инвалидирующих расстройств, составляют группу высокого риска возникновения в дальнейшем неврологической, сенсорной, интеллектуальной недостаточности. В школьном возрасте у детей, родившихся преждевременно, в 2,6–4,0 раза чаще, чем у сверстников, проявляются поведенческие отклонения с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, задержка психического и речевого развития. У 89 % наблюдаемых нами детей с рождения отмечалась задержка развития и формирования моторных функций. Среди отдаленных последствий недоношенности была выявлена выраженная ЗПР (в 31 % случаев), из них у 3 детей (9 %) выставлен диагноз умственной отсталости.

В рамках курсов реабилитации всем пациентам были использованы различные средства реабилитационного воздействия, включающие в себя комплексное применение природных лечебных факторов, медикаментозное лечение, методы физической и эрготерапии, физиотерапевтическое лечение, психологическую и педагогическую коррекцию. Индивидуализация лечебно-реабилитационных воздействий осуществлялась посредством оценки специалистами междисциплинарной команды характера и степени тяжести патологии ребенка, а в дальнейшем составлением и реализацией индивидуально-ориентированной программы реабилитации. За период наблюдения каждый ребенок в среднем получил по 3 курса комплексного реабилитационного воздействия. На фоне проведенных реабилитационных мероприятий почти у всех детей со среднетяжелыми и легкими формами перинатальных поражений мозга имела место функциональная компенсация неврологических и сопутствующих нарушений. При наличии тяжелой патологии удалось добиться некоторого смягчения моторных и сенсорных расстройств и, соответственно, несколько улучшить качество жизни детей со сложными нарушениями развития.

Конечная цель реабилитации – получение ребенком с ограниченными возможностями инклюзивного образования, интеграция его в общество и дальнейшее трудоустройство. В настоящее время мы наблюдаем детей,

которые посещают массовые МДОУ и школы – 35 %, коррекционные и специализированные учреждения – 19 %, находятся на домашнем обучении – 5 % детей. Тяжелые дети, в обучении которых преобладает адаптивный компонент, составили 40 %.

Таким образом, организация комплексного сопровождения детей с нарушениями в развитии, сочетание эффективных методов с новейшими техническими средствами реабилитации, глубинное понимание необходимости именно ее комплексности, позволит достичь необходимых результатов по снижению показателей детской инвалидности и улучшить качество жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая ежегодное увеличение количества детей, имеющих ограниченные возможности необходимы:

- совершенствование системы абилитационных и реабилитационных мер, включение в процесс реабилитации не только медицинских, но и социальных, психологических и педагогических компонентов;
- организация единой межведомственной службы по оказанию ранней помощи детям в возрасте от 0 до 3 лет и профилактике заболеваний, приводящих к инвалидности;
- создание алгоритма движения, непрерывного наблюдения и комплексного сопровождения ребенка с момента рождения и до 3 лет (роддом – стационар – реабилитационное отделение больницы – реабилитационный центр), соблюдение преемственности между стационарным, амбулаторным этапами восстановительного лечения недоношенных детей, образовательными и социальными учреждениями;
- строительство новых многопрофильных реабилитационных центров или отделений при перинатальных центрах для комплексного наблюдения и лечения детей с низкой и экстремально низкой массой тела при рождении, разработка современных комплексных технологий реабилитации;
- создание перинатальных центров для наблюдения за здоровьем родителей, течением и исходом беременности и родов, пропаганды «сознательного родительства»;
- организация службы домашнего визитирования специалистами комплексных центров социального обслуживания населения с целью оказания психологической поддержки и повышения абилитационной компетенции родителей;
- повышение уровня профессиональной компетенции специалистов по раннему вмешательству, внедрение инновационных методов и технологий в региональную систему раннего вмешательства.

Создание центров с единой системой наблюдения – это не только возможность избежать тяжелых последствий, характерных для недоношенности, но и помощь родителям в адаптации к экстремальным психологическим условиям. Во время проведения курсов реабилитации в рамках программы восстановительного лечения, необходим ежемесячный контроль междисциплинарной бригады специалистов (невролога, ортопеда, педиатра, физического терапевта) в сочетании с необходимой индивидуальной коррекцией, проводимой с учетом уровня психомоторного развития и клинического статуса. Для повышения эффективности реабилитации детей целевой группы важна системная организация и оптимизация разных видов медицинской помощи, микроокружения, включающая обучение родителей правильному выполнению реабилитационных мероприятий для самостоятельного продолжения занятий в домашних условиях с целью обеспечения непрерывности и эффективности процесса.

Список литературы

1. Адулас Е. И. Влияние реабилитационных воздействий на особенности развития детей первого года жизни, родившихся с малой массой тела: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб, 2007. – 20 с.
2. Барашнев Ю. И. Принципы реабилитационной терапии перинатальных повреждений нервной системы у новорожденных и детей первого года жизни // Российский вестник перинатологии; и педиатрии. – 1999. – № 1. – С. 7–13.
3. Бомбардинова Е. П. Лечение и реабилитация перинатальных поражений нервной системы у детей первых месяцев жизни // Лечащий врач. – 2005. – № 5. – С. 67–69.
4. Волгина С. Я. Заболеваемость детей до 3 лет, родившихся недоношенными // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2002. – № 4(47). – С. 32–34.
5. Володин Н. Н. Перинатальная энцефалопатия и ее последствия – дискуссионные вопросы семиотики, ранней диагностики, терапии // Российский педиатрический журнал. – 2008. – № 1. – С. 4–8.
6. Галиева С. Х. Состояние здоровья детей дошкольного возраста, родившихся недоношенными: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Казань, 1998. – 20 с.
7. Гончарова О. В. Система диагностических и корригирующих технологий у детей с последствиями перинатальных гипоксических поражений ЦНС: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 2008. – 48 с.
8. Гузева В. И. Детская неврология. – М.: ООО «МК», 2014.
9. Дегтярев Д. Н. Ближайшие и отдаленные последствия перинатальной гипоксии у детей различного гестационного возраста: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 1999. – 48 с.
10. Кулаков В. И. Новорожденные высокого риска / В. И. Кулаков, Ю. И. Барашнев. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 528 с.
11. Наблюдение за глубоко недоношенными детьми на первом году жизни / Т. Г. Демьянова, Л. Я. Григорянц, Т. Г. Авдеева, А. Г. Румянцев. – М.: Медпрактика-М., 2006. – 148 с.
12. Рыбакова Н. А. Реабилитация детей первого года жизни с перинатальным поражением центральной нервной системы // Медицинская сестра. – 2007. – № 4. – С. 28–31.
13. Серганова Т. И. Как победить детский церебральный паралич. – СПб: ТАС, 1995. – 192 с.
14. Суханова Л. П. Здоровье новорожденных детей в России. – М., 2007. – 319 с.
15. Шабалов Н. П. Неонатология. Т. 1. – М., 2004. – 607 с.
16. Яцык Г. В. Выхаживание и ранняя реабилитация детей // Лечащий врач. – 2007. – № 7. – С. 23–27.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЭКОПРОФИЛАКТИКИ ЛЕКАРСТВЕННОЙ БОЛЕЗНИ

Д. В. Воробьев

Центр медицинских инноваций доктора Воробьева Д. В.
(Россия, Самара)

Статья посвящена вопросам медикаментозного лечения детей. Рассматриваются основные причины возникновения нежелательных побочных эффектов лекарственных средств (ЛС) и принципы их рационального применения в педиатрии. Особое внимание уделено основным разделам инструкции к ЛС, тактике врача и родителей для предотвращения возникновения «лекарственной болезни» у детей. Дана информация об альтернативных методах лечения и новом подходе к оздоровлению и санитарно-просветительской работе с населением – школе экопрофилактики.

Ключевые слова: безопасность, дети, лекарства, лекарственная болезнь, инструкция к применению лекарственных средств, школа экопрофилактики.

OF CHILDREN'S TREATMENT AND THE MAIN PRINCIPLES OF ECOPROPHYLAXIS OF THE DRUG DISEASE

D. V. Vorobev

Doctor Vorobiov's Center of Medical Innovations
(Russia, Samara)

This article is dedicated to the peculiarities of medicamentous treatment of children. Main causes of occurrence of side effects from medicines and principles of their efficient use are also considered. Special attention is paid to the main paragraphs of medicine instructions and prevention tactics of doctor and parents to eliminate children's drug disease. The article also contains information about alternative methods of treatment and new way of recovery and sanitary-enlightening operations with people – school of ecoprophylaxis.

Keywords: safety, children, medicine, drug disease, medicine instruction, school of ecoprophylaxis.

По данным статистики, значительное количество лекарственных препаратов в педиатрии используются с нарушением инструкции по их применению. Многие лекарства, предназначенные для взрослых, официально не разрешены для лечения детей и вызывают у них нежелательные осложнения. Информация для правильной ориентировки детских врачей в назначении новых лекарств обширна и в процессе клинических исследований постоянно дополняется новыми данными. 40 % лекарств, используемых для детей, родители приобретают самостоятельно и применяют без врачебного контроля. При этом у 18–30 % детей, принимающих ЛС, отмечаются различные проявления их побочного действия [4; 6].

Наиболее частыми причинами увеличения побочного действия ЛС у детей являются [7; 8]:

- рост производства и потребления ЛС, обладающих высокой биологической активностью;
- вредное воздействие на организм ребенка комплекса экзогенных факторов;
- широкое распространение среди родителей самолечения детей;
- одновременное назначение больному ребенку большого количества ЛС;
- недостаточные знания врача о побочных эффектах ЛС;
- недостаточное количество научных исследований новых ЛС;
- отсутствие эффективных мер по профилактике побочного действия ЛС.

Побочные эффекты ЛС, могут быть обусловлены:

- специфическими фармакологическими свойствами ЛС;
- токсическими осложнениями в связи с передозировкой ЛС;
- нарушением иммунобиологических свойств организма ребенка;
- лекарственной зависимостью;
- аллергическими реакциями на введение ЛС.

Многие заболевания и острые состояния у детей могут быть вызваны применением лекарств. Благодаря этому в медицинскую терминологию вошел термин «лекарственная болезнь». Так, возникновение бронхиальной астмы может быть вызвано бета-блокаторами; гемолитическая анемия – нитрофуранами; гепатит – анаболическими стероидами; гломерулонефрит – сульфаниламидами; дерматит – местными анестетиками; остеопороз – кортикостероидами; язвенная болезнь желудка и кишечника – нестероидными противовоспалительными средствами. Примером острых состояний, опасных для жизни ребенка, связанных с приемом медикаментов и требующих неотложной медицинской помощи, служат анафилактический шок, отек Квинке и гемолитическая анемия. Избыточное одновременное назначение ребенку многих ЛС всегда усиливает вероятность их неблагоприятного побочного действия на организм. Поэтому при лечении детей желательно придерживаться правила: *любое лекарство, если оно не показано – противопоказано!*

С целью предотвращения возникновения побочного действия ЛС у детей врач должен избегать их избыточного назначения; знать побочные эффекты каждого ЛС; тщательно выявлять возможную повышенную чувствительность ребенка к конкретному ЛС; учитывать состояние внутренних органов, участвующих в биотрансформа-

ции лекарственного вещества; обращать внимание на ранние признаки побочного действия ЛС; проводить разъяснительную работу с родителями. *При выявлении побочного действия ЛС должно быть немедленно отменено!*

В свою очередь, желательно, чтобы родители ребенка внимательно читали инструкцию к ЛС, назначенному лечащим врачом. Основные разделы инструкции содержат всю необходимую информацию, и их внимательное изучение позволит правильно применить лекарство для лечения ребенка; своевременно заметить симптомы побочного действия ЛС и грамотно задать вопросы врачу. Ниже приведены основные разделы *инструкции к применению ЛС*.

Описание (общая характеристика) – дана информация о международном непатентованном названии, химическом названии действующего фармакологического вещества и основных характеристиках ЛС.

Состав – дана информация о компонентах ЛС, их количестве, химическом названии основного и вспомогательных действующих фармакологических веществ и источнике получения.

Фармакологическая группа – указана групповая принадлежность препарата, а также принадлежность по химическому происхождению, механизму действия и побочному эффекту.

Фармакодинамика – даны сведения о механизме всех фармакологических и побочных эффектах и токсикологической характеристике препарата, об особенностях действия препарата при различных стадиях течения заболевания у детей разных возрастных групп.

Фармакокинетика – дана информация о всасывании, распределении по тканям и органам, особенностях метаболизма, элиминации и др., обосновывающая дозировку и интервал времени между приемами ЛС.

Показания к применению – дана информация об основном применении ЛС с перечнем конкретных заболеваний

Способ применения и дозы – описаны пути введения; разовая доза; кратность использования; суточная доза; продолжительность курса лечения; возможность повторных курсов и протяженность перерыва между ними. Для детей указываются возрастные дозы.

Побочное действие – описаны все нежелательные осложнения, возникшие у человека в процессе лечения ЛС, симптомы индивидуальной непереносимости и возможные последствия отклонения от рекомендаций.

Противопоказания – указаны заболевания и состояния, при которых препарат противопоказан, и его взаимодействие с другими ЛС.

Передозировка – содержит краткое клиническое описание симптомов острого отравления, а также информацию о возможных способах предупреждения отравлений и тактике неотложной медицинской помощи.

Особые указания – дана информация о способности ЛС изменять поведение, функциональные и клинико-лабораторные показатели организма.

Упаковка – имеет индивидуальный штрих-код ЛС, который дублируется в инструкции.

Условия хранения – описаны условия окружающей среды, обеспечивающие сохранение качества ЛС в течение срока хранения и очевидные признаки утраты качества. Отдельно дается указание – хранить в местах, недоступных для детей.

Срок годности – указывают на упаковке препарата. В инструкции должен быть указан общий срок хранения. Обязательно дается указание, что ЛС по истечении срока годности не должно применяться.

Условия отпуска из аптек – дана информация об особенностях отпуска ЛС из аптеки: по рецепту, без рецепта, только для специализированных лечебно-диагностических учреждений.

Производитель – даны сведения о производителе ЛС и его адрес, по которому можно получить дополнительную информацию о препарате.

Из инструкции и у лечащего врача родители ребенка могут узнать: о точном названии назначенного лекарства, цели его назначения, официальном разрешении для применения в педиатрии, механизме действия, возможных побочных эффектах. Также можно узнать об аналогичных по действию ЛС, обстоятельствах, которых следует избегать при приеме ЛС, возможности сочетания данного ЛС с другими медикаментами, кратность, дозировку и количество дней приема лекарства. Можно спросить доктора о том, как сочетаются назначенные ЛС с приемом пищи и задать другие вопросы, касающиеся дополнительных и альтернативных методов лечения: лечебного питания, физиотерапии, лечебной физкультуры, фитотерапии, гомеопатии и др. [3; 5]. Можно ли при данном заболевании обойтись вообще без лекарств? Какие дополнительные обследования необходимо пройти ребенку для эффективного лечения заболевания?

Наряду с индивидуальным подбором средств терапии и способов применения их для больного ребенка следует исходить не только из правильного подбора ЛС и его дозы, но и, прежде всего, из создания условий, способствующих мобилизации резервов собственного организма. Для растущего организма, отличающегося высокой активностью биохимических реакций, рациональный режим и максимальное исключение повреждающих факторов должны составлять основу терапевтического воздействия [1; 2; 6].

Можно посоветоваться с лечащим врачом о возможности применения климатотерапии, закаливания, физиотерапии купания, питьевых минеральных вод в санаторно-курортных условиях. Одним из таких способов (заявка № 2014 104268/14(006737) Воробьев Д. В.) является *экопрофилактика* – комплекс оздоровительных мероприятий, осуществляемый в условиях окружающей среды, максимально соответствующих физиологическим возможностям человека и направленный на предупреждение экотоксикоза. Указанные мероприятия имеют три основных направления: экологическое, медико-техническое и образовательное [1; 2].

Подробно о методах предупреждения нежелательного действия ЛС и других ксенобиотиков на организм ребенка можно узнать на занятиях в *школах экопрофилактики*, созданных для повышения экологической культуры и безопасности жизнедеятельности населения. Обучающий курс «Экопрофилактика химической и лекарственной болезни», лекция на тему «Дети, лекарства, безопасность!», учебные фильмы и методические пособия для детей и родителей способствуют повышению медико-экологической грамотности населения. Разработка,

развитие и внедрение инновационных оздоровительных и образовательных технологий, а также проведение медицинскими работниками широкой санитарно-просветительской работы среди населения позволят значительно снизить риск осложнений и острых состояний у детей, связанных с приемом ЛС.

Список литературы

1. Воробьев Д. В. Экопрофилактика лекарственной болезни в повседневной жизни и спорте // Физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» и развитие массового спорта в России: матер. Всерос. научн.-практич. конф. с междунар. участием. 17–18 февраля 2015 г., г. Ртищево-Балашов. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – С. 59–64.
2. Воробьев Д. В. Экопрофилактика лекарственной болезни в современных оздоровительных и спортивно-тренировочных технологиях // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии: матер. Междунар. науч.-практич. конф. 1–3 октября 2015 г., г. Балашов. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – С. 31–35.
3. Канди А. Природные лечебные средства для детей / А. Канди, Д. Андрусиа; пер. с англ. Т. В. Бузюма. – Мн: Попурри, 2005. – 320 с.
4. Косарев В. В. Справочник клинического фармаколога / В. В. Косарев, С. А. Бабанов, А. Ф. Вербовой. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 476 с.
5. Тайс Б. Лекарственные травы – путь к здоровью / Б. Тайс., П. Тайс. – Мн: Логос-СПб, 1994. – 330 с.
6. Усов И. Н. Фармакорцефтурный справочник педиатра / И. Н. Усов, В. М. Фурсевич, М. К. Кевра. – СПб: Гиппократ, 1992. – 304 с.
7. Царегородцев А. Д. Экологическая педиатрия / А. Д. Царегородцев [и др.]. – М.: Триада-Х, 2011. – 328 с.
8. Эйberman А. С. Лекарственная болезнь у детей // Современные проблемы клинической фармакологии – 2012: матер. заочн. конф., посвященной 25-летию организации кафедры клинической фармакологии Саратовского гос. мед. ун-та им. В. И. Разумовского 1–28 октября 2012 г. – Режим доступа: [https:// medconfer.com/node/1707](https://medconfer.com/node/1707). – Загл. с экрана.

ДЫХАТЕЛЬНЫЕ ТРЕНИРОВКИ С ГИПЕРКАПНИЧЕСКИМИ ГАЗОВЫМИ СМЕСЯМИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ

Д. С. Громова, В. Ю. Мишустина
ООО НПП «Самоздрав»
(Россия, Самара)

В статье описывается новый метод, направленный на использование дыхательного тренажёра CosmicHealth для лечения и профилактики бронхиальной астмы. Обсуждаются возможные механизмы влияния предложенных дыхательных занятий на организм ребёнка. Рассматривается вопрос о возможности внедрения метода в образовательную среду как одного из приёмов здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: CosmicHealth, дыхательные тренировки, гиперкапния, бронхиальная астма, здоровьесберегающие приёмы.

RESPIRATORY TRAINING WITH HYPERCAPNIC GAS MIXTURES AS AN EFFECTIVE METHOD OF HEALTH SAVING OF CHILDREN WITH BRONCHIAL ASTHMA

D. S. Gromova, U. Mishustina
Limited Liability Company Scientific Institution “Samozdrav”
(Russia, Samara)

The article describes a new method aimed at using the CosmicHealth breathing apparatus for treatment and prevention of bronchial asthma. Possible mechanisms of the impact of the proposed respiratory exercises on the child's organism are discussed. The question of the possibility of introducing the method into the educational environment as one of the methods of health-saving technologies is considered.

Keywords: CosmicHealth, breathing exercises, hypercapnia, bronchial asthma, health-saving techniques.

По данным Всемирной организации здравоохранения, более чем у половины людей, страдающих бронхиальной астмой, первые её симптомы проявились уже в детском возрасте. Бронхиальная астма в настоящее время – одно из самых «молодых» заболеваний в мире. Существует глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы, которая изложена в документе GINA [4]. Однако в нашей стране, как и во всём мире, основными лекарственными препаратами, используемыми при лечении, являются такие средства, которые способны лишь на время облегчить приступы астмы.

Основными причинами обращения к врачу родителей детей, которым впервые ставят диагноз «бронхиальная астма», являются одышка и кашель, который позже осложняется приступами удушья. Действие большинства лекарственных препаратов направлено на устранении бронхоспазма и восстановление нормального

бронхиального просвета, что приводит к облегчению дыхания. Однако эти эффекты не долгосрочны и только усиливают лекарственную нагрузку на организм детей.

Нами предложен принципиально иной метод лечения и устранения симптомов бронхиальной астмы у детей. В основе этого метода лежат дыхательные тренировки гиперкапническими газовыми смесями на основе атмосферного воздуха при неизменном по азоту составе, которые формируются с помощью дыхательного тренажёра CosmicHealth.

Многолетние исследования (Н. А. Агаджанян с соавт., 1972, 1986, 1995, 2001, 2003) показали, что организм человека обладает приспособительными способностями, как к недостатку, так и к избытку кислорода и углекислого газа. В генезе многих болезней немалую роль играет нарушение углекислотного и кислородного режима организма, приводящего к нарушению общего гомеостаза и системной патологии [3].

Долгое время было принято считать, что организм должен как можно более эффективно избавляться от углекислоты. Однако ещё в 1911 г. наш соотечественник П. М. Альбицкий на основании результатов исследований пришёл к выводу, что только часть углекислого газа, образующегося в организме, подлежит удалению и организм живого существа освобождается от неё, но с редким совершенством сохраняет ту часть, которая необходима для регулирования жизненно важных функций. Эта часть углекислого газа не только не удаляется, а наоборот, организм оберегает её как одну из своих важнейших составных частей. Должный уровень углекислого газа в крови определяет её кислородную ёмкость, улучшает доступность кислорода для тканей. Кроме того, именно углекислый газ является одним из основных вазодилататоров, т. е. способствует расширению сосудов [1; 2].

Все эти и многие другие данные свидетельствуют о том, что именно повышение концентрации углекислого газа в организме может привести к устранению бронхоспазма, являющегося основной причиной при развитии симптомов бронхиальной астмы.

Дыхательный тренажёр CosmicHealth является запатентованным (Патент РФ № 2133629 от 03.04.1998 г. и Патент РФ № 2187341 от 07.07.2000 г.) тренажёром, который прошёл все необходимые испытания и соответствует всем требованиям, предъявляемым к подобным приборам.

Предложенный для лечения бронхиальной астмы у детей принцип проведения дыхательных тренировок достаточно прост. На организм испытуемых воздействие гиперкапнической смеси обеспечивается за счет ежедневной дыхательной тренировки на CosmicHealth. Тренировка осуществляется в домашних условиях 1 раз в день в течение 20 минут гиперкапническими газовыми смесями на основе атмосферного воздуха, при неизменном по азоту составе, с увеличивающимся по мере прохождения курса содержанием CO_2 . Установлено, что на 1-м этапе дыхательной тренировки концентрация CO_2 в капникаторе составляет в среднем $0,5 \pm 0,3$ %, на 2-м этапе – $1 \pm 0,3$ %, содержание кислорода существенно не изменяется. Данный режим тренировок является оптимальным и не вызывает субъективного чувства эмоционального дискомфорта у детей. Формирующиеся газовые смеси являются физиологичными и способствуют поддержанию оптимального уровня углекислого газа, необходимого для устранения бронхоспазма. Кроме того, использование CosmicHealth не предполагает медикаментозную терапию, что значительно снижает лекарственную нагрузку на организм, которая также провоцирует развитие бронхиальной астмы у детей.

Здоровьесбережение подрастающего поколения в современных условиях должно быть основной целью не только семьи, но и образовательных и медицинских учреждений, социальных и культурных организаций. Поиск новых средств, направленных на сохранение, укрепление и восстановление здоровья детей и подростков становится приоритетным направлением государства. В связи с этим хочется отметить, что предложенный нами метод лечения одного из наиболее распространённых заболеваний современных детей является весьма доступным и экономически выгодным и может быть внедрён в практику не только в рамках семьи, но и во многих дошкольных, школьных образовательных учреждениях, а также в санаторно-курортной и лечебно-профилактической системах.

Список литературы

1. Агаджанян Н. А. Хроническая гипоксемия – системный патогенный фактор / Н. А. Агаджанян, Ю. Н. Мишустин, С. Ф. Левкин. – Самара: Самарский дом печати, 2005. – 136 с.
2. Агаджанян Н. А. Использование гипоксическо-гиперкапнической газовой среды в восстановительной медицине / Н. А. Агаджанян, В. К. Степанов // Вестник восстановительной медицины. – 2008. – № 5. – С 19–23.
3. Мишустина В. Ю. Использование гипоксическо-гиперкапнических газовых смесей с помощью аппарата «Самоздрав» для тренировки кардиореспираторной системы человека // Агаджаняновские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 88–89.
4. Чучалин А. Г. Бронхиальная астма: новые перспективы в терапии // Казанский медицинский журнал. – 2011. – № 5. – С. 676–683.

МЕДИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Мензул, Н. М. Рязанцева

Самарский государственный медицинский университет
(Россия, Самара)

В статье рассматриваются возможности использования медико-функциональной диагностики в процессе мониторинга психофизиологического здоровья школьников, особенности влияния учебной нагрузки на психические состояния учащихся, маркеры эмоционально-стрессовой реакции.

Ключевые слова: медико-функциональный подход, психические состояния, физиологические показатели, эмоционально-стрессовая реакция, психическое напряжение, сердечный ритм.

MEDICAL-FUNCTIONAL APPROACH AS THE BASIS OF STUDIES OF THE EFFECT OF TRAINING ACTIVITIES ON THE MENTAL STATE OF STUDENTS

E. V. Menzul, N. M. Ryazantseva

Samara State Medical University
(Russia, Samara)

The article discusses the possibility of using medical and functional diagnostics in the monitoring of psychophysiological health of schoolchildren, the impact of educational load on the mental condition of students, markers of emotional and stress reaction.

Keywords: medical and functional approach, mental states, physiological parameters, emotional and stress reaction, mental stress, heart rate.

Медико-функциональный подход к изучению психических состояний широко представлен в научной литературе (С. В. Булатецкий, Т. Н. Греченко, Н. Н. Данилова, И. М. Елисеева, Г. М. Зараковский, Л. И. Калакутский, А. В. Кумченко, О. В. Овчинникова, Ф. Г. Сидиков и др.). Круг вопросов, рассматриваемых в рамках данного подхода, достаточно разнообразен. Среди них поиск форм и методов обучения, обеспечивающих нормальное функционирование организма; маркеров адаптационных возможностей учащихся; исследование влияния стрессогенных факторов, обусловленных спецификой учебного процесса, на состояние и работу различных систем организма и др.

Значимость психического состояния для образовательного процесса в условиях школы впервые исследовал канадский психофизиолог К. Мангина (С. Mangina), предпринявший попытку оптимизировать процесс обучения. Было доказано, что, управляя психическим состоянием учащегося, можно существенно повысить эффективность обучения [3; 4; 5]. Данная идея получила свое развитие в работах Н. Н. Даниловой [3; 5]. Ею была выявлена зависимость эффективности учебной деятельности от уровня активации: наиболее высокие результаты достигаются не при самой высокой активации нервной системы, а при более низкой, впоследствии названной *оптимальным функциональным состоянием*. Было установлено, что именно оно наиболее адекватно отвечает тем требованиям, которые предъявляет содержание решаемой задачи к энергетическому обеспечению мозговых структур. Переход функционального состояния в сторону от оптимального сопровождается снижением результативности как психических, так и физических действий. А самые низкие результаты деятельности человека чаще всего связаны с этими крайними состояниями бодрствования. Кроме того, было установлено, что сильное влияние на обучение оказывают высокая индивидуальная тревожность, повышенная реактивность симпатической системы. Учащиеся, являющиеся носителями этих свойств, чаще других испытывают стресс. Особенно очевидным это становится во время экзаменов, контрольных работ и даже опросов. Такие ситуации контроля знаний для большинства учащихся являются стрессогенными, и лишь часть учеников способна их преодолеть.

Развивая идеи Бернтсона о том, что арифметическая нагрузка и выполнение задания с измерением времени реакции вызывают подавление парасимпатического и усиление симпатического контроля сердца, Н. Н. Данилова выявила связь арифметической нагрузки как стрессовой ситуации с характеристиками реакций и сердечного ритма. В ходе исследования было доказано, что усиление оборонительных реакций и подавление ориентировочных сопровождается изменением ЧСС (частоты сердечных сокращений). При этом рост ЧСС является отражением появления оборонительного рефлекса, а снижение ЧСС показывает преобладание ориентировочного. Если требования, предъявляемые процессом обучения, оказываются выше информационной способности учащегося, то в силу антогонистских отношений между ориентировочным и оборонительным рефлексами происходит подавление ориентировочного рефлекса за счет замещения его оборонительным. При этом пассивная форма оборонительного рефлекса характеризуется депрессией или потерей интереса к процессу учения. Активная форма оборонительного рефлекса выражается в различных формах агрессивного поведения. В случае появления оборонительных реакций (непродуктивная активация) вся ситуация обучения может стать сигналом для развития негативных состояний, а следовательно, не только отрицательно сказаться на успешности учебной деятельности, но и привести со временем к соматическим заболеваниям. Подавление негативного отношения к процессу обучения может быть достигнуто лишь путем повышения творческой активности, которая связана с

позитивным эмоциональным тоном, а обучение, которое строится на исследовательской деятельности, является, по мнению Даниловой, наиболее эффективным.

Проведенное Ф. Г. Сидиковым и С. И. Русиновой исследование процесса адаптации младших школьников к учебной деятельности выявило, что динамика показателей носит нелинейный характер [11]. На начальных этапах обучения у детей часто проявляется неадекватная реакция: психическое напряжение, снижение гемоглобина в крови и иммунной реактивности. При изучении фазовых структур сердечного цикла была выявлена тенденция к неблагоприятным изменениям к концу учебного года у детей первого года обучения. Было показано, что адаптация к учебной деятельности протекает напряженно на фоне нарастающего утомления.

Иной аспект рассмотрения проблемы психических состояний учащихся в учебном процессе представлен в работе А. В. Кумченко, где исследуется зависимость успешности умственной деятельности от ситуации, связанной с уровнем нервно-эмоционального напряжения учащихся [8]. Было выявлено, что ситуации, не вызывающие сильного напряжения, повышают продуктивность внимания у лиц с сильной нервной системой. При большом напряжении у лиц с сильной нервной системой продуктивность внимания повышается, а у лиц со слабой нервной системой – снижается. Ситуация угрозы вызывает увеличение ошибок у тех и других, но в большей степени у испытуемых со слабой нервной системой.

Физиологические показатели эмоционально-стрессовой реакции индивидуально очень изменчивы. Данный факт подтвержден исследованиями Р. Лазаруса [9], В. А. Бодрова [2], Н. Н. Даниловой [4], С. Г. Коршуновой [7], П. В. Симонова [12], В. В. Суворовой [15], Г. Г. Араkelов [1] и др. Наиболее информативным показателем эмоционально-стрессовой реакции большинством авторов признается сердечный ритм как компонент психического напряжения.

По данным П. В. Симонова, сердечный компонент непосредственно связан с мотивационно-эмоциональной составляющей – с перцептивным звеном, потребностью, поэтому является диагностичным и может быть применен как один из основных параметров при оценке влияния учебной нагрузки на психическое состояние учащегося [13].

Исследования зависимости варибельности сердечного ритма от эффективности решения умственных задач, осуществленное С. Г. Коршуновой, показало, что наиболее четко различие между эффективным и неэффективным обучением дифференцирует средняя частота сердечных сокращений (ЧСС) [7]. Чем выше эффективность обучения, тем чаще наблюдается замедление сердечного ритма (СР) в сериях с обучением и проверкой. При неэффективной переработке информации существенно преобладает ускорение СР. Сравнение групп испытуемых с высокой и низкой эффективностью решения арифметических задач показало, что хорошо и плохо решаемые задачи формируют сходные комплексы физиологических изменений. Решение арифметических задач вызывало у успешных и неуспешных групп уменьшение показателей метаболического и респираторного компонентов. ЧСС, индекс напряжения (ИН), частота дыхания и количество пиков в кросспектрах между ритмом сердца и дыханием увеличивались. Различие между группами по этим показателям состояло в том, что успешные испытуемые демонстрировали более значимое увеличение ИН и были менее реактивны по метаболической составляющей варибельности СР. В группе неуспешных лиц более выражено было уменьшение метаболической составляющей спектра СР и не изменялся ИН.

Подобные результаты были получены и в работе А. И. Станкуса и Е. Н. Соколова, исследовавших реакцию сердечного ритма на информационную нагрузку. Было выявлено, что умственная нагрузка возрастающей интенсивности дает сначала учащение, а затем урежение ЧСС [14]. При этом у лиц с преобладанием симпатического отдела нервной системы (НС) в исходном состоянии увеличение информационной нагрузки сопровождается адаптационным восстановлением частоты сердечного ритма, а у лиц с преобладанием парасимпатического отдела в регуляции НС адаптационные реакции были снижены.

Пилотное исследование по сопоставлению данных психологического контроля за состоянием школьников младших классов (тест школьной тревожности Филлипса) и данных прямого физиологического контроля за ЧСС с использованием аппарата ЭЛОН-1М, проведенное нами на базе школы, где внедрена система развивающего обучения Л. В. Занкова, показало, что явление физиологического напряжения, связанного с выполнением умственных нагрузок, существует: у 25 % учащихся выход ЧСС за границы нормы носил стабильный характер, и ещё у 40 % – непостоянный, функциональный характер; корреляция между уровнями психологического (состояния тревоги) и физиологического напряжения также существует, однако носит нелинейный характер [10]. Отсутствие линейной зависимости в сочетании с широким диапазоном колебаний ЧСС, доходящим до 150–227 ударов в минуту, позволило поставить вопрос о необходимости создания системы контроля не только психологического, но и медико-биологического, включающего регистрацию и оценку сосудистых и вазомоторных реакций на выполнение не только физических, но и обычных учебных нагрузок.

По данным А. И. Захарова, задолго до появления явных психосоматических расстройств у младших школьников обнаруживаются отдельные признаки эмоционального напряжения или состояния хронической тревожности [6]. Под влиянием неблагоприятных обстоятельств у детей появляются головокружение, сердцебиение, боли в сердце, головные боли, рвоты, поносы – вегетодистонические признаки; непереносимость продуктов, эпизодический кожный зуд, кожные высыпания – соматические признаки; а также преневротические проявления – нарушения сна, тики, навязчивые состояния, беспричинные страхи. Совокупность отдельных преневротических, вегетососудистых и соматических проявлений генетически связана с постоянным эмоциональным напряжением и является ценным диагностическим признаком, позволяющим выявить детей, подверженных повышенному риску развития психосоматических расстройств. Уже на первой ступени обучения в школе прослеживается четкая закономерность: сначала нарастают нарушения психоэмоциональной сферы, снижаются психофункциональные резервы систем организма, что ведет к снижению эмоциональной активности, физиче-

ской и умственной работоспособности, и затем развиваются функциональные нарушения. У закончивших второй и третий классы выявляются хронические заболевания с поражением отдельных органов и систем.

Итак, анализ работ в рамках *медико-функционального подхода* позволяет утверждать, что учебные перегрузки есть следствие противоречия между психофизиологическими возможностями субъектов учебной деятельности и предъявляемыми к ним требованиями образовательной среды. Учебные перегрузки приводят к подавлению функций иммунной системы, негативным изменениям в работе сердечно-сосудистой и нервной системы, а показателем начинающихся в организме изменений могут служить психические состояния.

Список литературы

1. Аракелов Г. Г. Тревожность, методы ее диагностики и коррекции / Г. Г. Аракелов, Н. Р. Шишкова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 1. – С. 18–31.
2. Бодров В. А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Данилова Е. А. Особенности поведения школьников 3–4-х классов в ситуации фрустрации // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 2. – С. 4–43.
4. Данилова Н. Н. Зависимость сердечного ритма от тревожности как устойчивой индивидуальной характеристики / Н. Н. Данилова, С. Г. Коршунова, Е. Н. Соколов, Е. Н. Чернышенко // Высшая нервная деятельность. – 1995. – Т. 45. – Вып. 4. – С. 647–660.
5. Дикая Л. Г. Методики моделирования и дифференцирования состояний психической напряженности в интеллектуальной деятельности / Л. Г. Дикая, Е. А. Черенкова, В. В. Суходоев // Методики диагностики психических состояний и анализ деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – С. 62–75.
6. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия: монография. – СПб: Союз: Лениздат, 2000. – 324 с.
7. Коршунова С. Г. Эффективность решения умственных задач и вариабельность сердечного ритма // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 1. – С. 31–40.
8. Кумченко А. В. Влияние различных учебных ситуаций на продуктивность внимания подростков, различающихся силой нервной системы // Дифференциальная психология и ее генетические аспекты. – М., 1975. – С. 77–78.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / под ред. Л. Леви, В. Н. Мясищева. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–209.
10. Мензул Е. В. К проблеме школьной тревожности: виноват ли учитель? // Вестник СФ МГУП. Серия: Гуманитарные науки. Вып. 2. – М.; Самара, 2001. – С. 187–197.
11. Сидиков Ф. В. Изменение показателей сердечно-сосудистой и симпат-адреналовой систем у детей младшего школьного возраста в течение учебного года / Ф. В. Сидиков, С. И. Русинова // Физиология человека. – 1992. – Т. 18. – № 3. – С. 46–58.
12. Симонов П. В. Адаптивные функции эмоций // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 2. – С. 5–9.
13. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970. – 140 с.
14. Станкус А. И. Реакции сердечного ритма на информационную нагрузку / А. И. Станкус, Е. Н. Соколов // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 55–61.
15. Суворова В. В. Психофизиология стресса. – М.: Педагогика, 1975. – 208 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Ю. Сысоева

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королёва
(Россия, Самара)

В статье анализируются сущностные характеристики коммуникативной компетентности педагога в условиях гуманизации образования, актуализируется необходимость совершенствования коммуникативных умений педагога. Автор анализирует свойства продуктивной педагогической коммуникации, специфику коммуникативного статуса педагога, определяет условия совершенствования коммуникативных умений педагога. Развитая коммуникативная компетентность педагога рассматривается как значимый ресурс сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативные умения педагога, коммуникативная компетентность педагога, здоровьесбережение, партнерское общение, гуманизация образования.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER AS A MEANINGFUL RESOURCE OF HEALTH PRESERVATION IN THE EDUCATIONAL AREA

E. Y. Sysoeva

Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev
(Russia, Samara)

The author of the article analyzes the characteristics of the communicative competence of the teacher, in the conditions of humanization of education and the necessity of improving the communicative skills of the teacher. The author analyses the features of productive teacher's communication communicative status of the teacher. Developed communicative competence of the teacher is viewed by the author as a meaningful resource of health preservation, in the educational area.

Keywords: communicative skills of the teacher, communicative competence of the teacher, health preservation, partner communication, humanization of education.

Раскрытие потенциала учащегося, актуализация его индивидуально-личностного начала, потребности в самосовершенствовании и самосозидании становится ценностью и целью гуманизации современного образования. Базовыми ценностями гуманизации как образовательного проекта являются самореализация, жизнестворчество, культурная идентификация, индивидуализация. Для реализации данных ориентиров педагогу необходимы умения осуществлять продуктивную педагогическую коммуникацию, направленную на развитие коммуникативного потенциала учащегося. Однако, как свидетельствуют многочисленные исследования [4; 5; 8] и опыт работы в системе повышения квалификации, многие трудности профессиональной деятельности педагога обусловлены невысоким уровнем развития коммуникативной компетентности, дефицитом знаний в области эффективного профессионального общения, неумением осуществлять в деятельности принципы педагогики ненасилия, неразвитостью умений конструктивной критики, недостаточным уровнем сформированности профессионально значимых личностных качеств, способствующих продуктивной педагогической коммуникации. Специфика профессиональной деятельности педагога, ее оценочный характер, ситуации каждодневной «трансляции истинь» приводят к деформации сферы профессионального общения, появлению негативных коммуникативных свойств личности: ярковыраженной оценочности высказываний, доминантности, эгоцентризма, безапелляционности и категоричности мнений, неконструктивной позиции по отношению к поступающим сообщениям, речевой агрессии как способу психологической самозащиты, закрытости и индифферентности к обсуждаемым проблемам. Требования к уровню развития коммуникативных умений педагога в условиях гуманизации образования вступает в противоречие с уровнем способностей, умений и знаний педагогов в области психологии профессионального общения. Умение конструктивно общаться, эмоциональная зрелость и степень уверенности педагога в себе и собственном профессиональном выборе являются важными факторами, определяющими позитивный стиль взаимодействия с учащимися [8, с. 7].

Коммуникативная компетентность личности является предметом исследования А. А. Бодалева, Ю. Н. Емельянова, Н. В. Казариновой, И. А. Колесниковой Л. А. Петровской, Е. В. Сидоренко, Т. В. Слотининой, Г. Р. Черновой и др. Под коммуникативной компетентностью Ю. Н. Емельянов понимает совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [2, с. 73]. По мнению А. А. Бодалева [1], особое место в процессе определения уровня сформированности коммуникативной компетентности целесообразно отводить анализу усвоенных и принятых в качестве ориентира нравственных норм и закономерностей общественной жизни. Н. В. Казаринова отмечает, что в коммуникативно компетентном поведении чрезвычайно важна самонастройка и саморегуляция, предполагающая преодоление барьеров общения и грамотное распределение своих ресурсов в общении [3, с. 8]. Структура коммуникативной компетентности личности в концепции Н. В. Казариновой представляет собой: способность личности

прогнозировать ситуации межличностного общения, а также ориентироваться в них (даже если они неожиданны); коммуникативное и исполнительское мастерство (умение найти соответственно теме общения стратегию поведения и реализовать коммуникативный замысел); способность к выявлению коммуникативного потенциала своего собеседника. Т. И. Щербакова, А. И. Кладько отмечают, что развитая коммуникативная компетентность связана с развитием способности субъективного контроля (умения брать на себя ответственность за происходящее в ситуациях межличностного взаимодействия), формированием позитивного образа мира, умением конструировать позитивную реальность взаимодействия. Одним из проявлений коммуникативной компетентности является ориентация на поддержку «Я» партнера по взаимодействию, его позитивное самоотношение [10]. Данный подход к определению сущности и свойств коммуникативной компетентности представляется нам наиболее продуктивным, так как предполагает проективный подход к человеку – «человек всегда может быть лучше», позволяет выстраивать оптимистическую гипотезу взаимодействия.

Исследователями выявлено, что коммуникативная компетентность педагога несводима к обобщенному способу действия и не может быть сформирована как отдельный навык или умение: она формируется интегративно в результате личного опыта действия как индивидуализированная способность к эффективному общению в профессии [4; 10]. Как интегративное образование коммуникативная компетентность включает в себя: способность к согласованию и соотношению своих действий с другими, принятию и восприимчивости другого, подбору и предъявлению аргументов, способность к выдвижению альтернативных объяснений, обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнений других, готовность и способность к гибкому и тактичному взаимодействию с другим.

И. А. Стернин подчеркивает, что нельзя повысить эффективность коммуникации, снижая коммуникативные затраты [7, с. 24]. Создание атмосферы доверия, установление и поддержка коммуникативного равновесия (под которым понимается отведение собеседнику в процессе коммуникации роли, не ниже его социальной роли и представлений о собственном достоинстве) [7], открытого и равноправного сотрудничества являются важнейшими задачами продуктивной педагогической коммуникации и свойствами гармоничного профессионального общения, в котором доброжелательность педагога находится в разумном сочетании с необходимой требовательностью. Продуктивное педагогическое общение направлено на снижение эмоциональной напряженности, создание атмосферы психологической безопасности (именно в такой атмосфере личность лучше развивается и проявляет себя). Таким образом, эффективная педагогическая коммуникация направлена на достижение определенной предметной цели, сохранение баланса отношений с обучаемым и предполагает определенные коммуникативные затраты.

Развитая коммуникативная компетентность педагога предполагает умение гибко варьировать своим положением и коммуникативным статусом, умение заменять межролевое взаимодействие межличностным [9, с. 107]. В процессе общения педагог призван создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность обучаемых, выражая живой интерес к обмену информацией, необходимо подчеркивать достоинства, а не фокусировать внимание на слабостях и промахах учащихся, таким образом, способствовать формированию их положительной «Я-концепции».

Интерес вызывает вопрос о коммуникативном статусе педагога, инициирующего и организующего процесс обучения. С одной стороны, по всем формальным признакам (как правило, по возрасту, занимаемому положению, опыту) педагог обладает более высоким социальным и коммуникативным статусом, выступает в роли «начальника», инициатора в процессе педагогического общения. С другой стороны, рассматривая общение с точки зрения гуманистической этики и педагогики, то есть как «связь равноактивных, равносвободных, равноуникальных субъектов, которые раскрывают свою неповторимость в содержании и способе взаимодействия» (М. С. Каган), или же как «взаимодействие субъектов, в процессе которого происходит взаимная трансляция «Я», участвующих во взаимодействии субъектов» (Н. Е. Щуркова), педагог стремится нивелировать это неравенство. Для профессионально ориентированного педагогического общения признание самооценки партнера по общению является одним из ключевых моментов продуктивного взаимодействия. Педагог фасилитирует общение, создавая условия для самораскрытия ученика, открывая ему путь к общению на уровне личностных смыслов, способствуя выявлению его глубинных качеств. Самостоятельной ценностью в профессиональном педагогическом общении является умение сохранить индивидуальность ученика, его свободу и активность, способность породить новые смыслы в процессе общения.

Коммуникативная деятельность педагога сложна по своей структуре, ее отличают такие свойства, как полисубъектность – необходимость работать с коммуникантами, разными по возрасту, социальному статусу, масштабу; полиобъектность – обращенность к различным содержательно-предметным полям; полиинформативность (И. А. Зимняя) – профессиональная необходимость передавать и получать самые разные виды информации (не только предметную, но и диагностическую, управленческую, эмоциональную, учитывать различные точки зрения, обусловленные различиями в социальном и культурном опыте, несовпадениями взглядов). Среди значимых для эффективного педагогического общения коммуникативных умений педагога ученые выделяют: умения управлять своим поведением; наблюдать, переключаться; читать по лицу; понимать, т. е. адекватно моделировать личность обучаемого, его психическое состояние по внешним признакам; подать себя в общении с обучаемым; сверхтактично критиковать деятельность других либо вообще отказаться от этого вида коллективного взаимодействия; умение речевого и неречевого контакта с обучаемым. Таким образом, продуктивная педагогическая коммуникация становится основой эффективной профессионально-педагогической деятельности, так как во многом способствует мотивации обучения, актуализации индивидуально-личностного потенциала личности обучаемого.

Считаем, что развитая коммуникативная компетентность педагога, умение осуществлять продуктивную коммуникацию является значимым ресурсом здоровьесбережения субъектов образовательного процесса: и педагога, и обучаемого. Овладение педагогом конкретными техниками партнерского взаимодействия способствует гармонизации психологического климата в аудитории, помогают снизить уровень эмоционального напряжения как самого педагога, так и учащихся. При партнерском общении учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания, признается ценность личности другого человека [6, с. 22]. Среди техник партнерского взаимодействия особую ценность для осуществления гуманистического взаимодействия и поддержания психологического здоровья учащегося представляют освоенные педагогом техники активного слушания (расспрашивание, цитирование, перефразирование, резюмирование), техники снижения эмоционального напряжения (отражение чувств партнера, подчеркивание общности с партнером, метафорическая вербализация, подчеркивание значимости партнера, благодарность), техники позитивного переформулирования и ассертивного поведения. Социальными критериями психологического здоровья личности являются: способность человека реагировать на другого как равного себе (одна из самых больших трудностей многих педагогов, облеченных властью, опытом, возрастом, знаниями – уметь принимать и воспринимать ученика как равноценную личность); реакция на факт существования определенных норм в отношениях с другими людьми и стремление следовать им; способность признавать и сохранять индивидуальность в себе и других. А. Маслоу выделяет следующие характеристики здоровых людей: более развитая способность принимать себя, других такими, какие они есть на самом деле, более развитая способность сосредоточиться на проблеме, большая спонтанность и непосредственность, более выраженная отстраненность и стремление к уединению, более выраженная автономность и нежелание приобщения к одной какой-то культуре, острые и глубокие переживания, более сильное отождествление себя со всем человечеством, высокие творческие способности, выраженная демократичность характера [5].

Для активизации процесса совершенствования коммуникативных умений и навыков педагога в условиях повышения квалификации необходим учебный процесс, в котором имеет место совместная (в системе «педагог – педагог») рефлексия приобретенных коммуникативных знаний, организован опыт решения поставленных коммуникативных задач, направленных на овладение новыми способами практического педагогического мышления, активизирован коллективный поиск новых моделей адекватного коммуникативного поведения. Одной из главных задач формирования коммуникативных умений считается развитие и корректировку гуманистической направленности личности педагога, актуализацию личностно-смыслового начала педагогической деятельности путем создания психолого-педагогических условий для рефлексии личного и профессионального опыта, положительных и отрицательных сторон своей коммуникативной деятельности. Развитие рефлексивного опыта педагога предполагает соблюдение ряда психолого-педагогических условий: развивать у слушателей умение приостановить собственную деятельность и «встать» над ней, развивать умения выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого; умение объективировать деятельность, то есть переводить с языка непосредственных впечатлений и представлений на язык общих положений, принципов и схем [3, с. 29].

Динамика развития коммуникативных умений и навыков педагога проявляется в индивидуальном стиле педагогической деятельности, освоении позиции партнерства, сотрудничества, гармонизации и усложнении компонентов педагогической деятельности. Общение с педагогом, имеющим высокий уровень коммуникативной компетентности, имеет психотерапевтический характер, так как педагог сам осознает собственную профессиональную уникальность, свое профессиональное предназначение и создает условия для раскрытия личностного и коммуникативного потенциала учащегося.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Психология общения // Бодалев А. А. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
3. Казаринова Н. В. Межличностное общение: конспект лекций. – СПб: Изд-во Михайлова В. А. – 64 с.
4. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
5. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб: Речь, 2006. – 480 с.
6. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб: Речь, 2008. – 208 с.
7. Стернин И. А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
8. Сысоева Е. Ю. Этические и коммуникативные аспекты культуры педагога. – Самара: Самарский университет, 2012. – 108 с.
9. Сысоева Е. Ю. Развитие коммуникативной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 11(67). – С. 102–112.
10. Щербакова Т. И. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс / Т. И. Щербакова, А. И. Кладько // Ученые записки СКАГС. – 2014. – № 4. – С. 199–204.

СЕКЦИЯ 7.
ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ И ДУХОВНЫЕ ОСНОВЫ
ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СООБЩЕСТВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А. Г. Думчева

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
(Россия, Санкт-Петербург)

В статье поднимается проблема духовной безопасности в образовании на уровне теоретико-методологического и практического аспектов ее понимания. Представлены некоторые результаты исследования, проведенного на основе анализа теоретических источников в области духовной и психологической безопасности. Обобщены результаты исследования отношения педагогов – представителей разных профессиональных сообществ к данной проблеме. Описаны общие черты отношения педагогов, особенности профессиональной мотивации, приведены примеры профессиональных затруднений.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, духовная безопасность, духовно-нравственное развитие, профессиональные педагогические сообщества, приоритеты профессиональной мотивации.

TOWARDS THE PROBLEM OF PREPAREDNESS
OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNITIES TO ENSURE
THE SPIRITUAL SAFETY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. G. Dumcheva

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
(Russia, Saint Petersburg)

The article induces the problem of spiritual safety in education at the frameworks of theoretical-methodological and practical aspects. At the text presented results of the research, based on the analysis of theoretical sources in the branch of spiritual and psychological safety. The results of investigation of the relations of educators – representatives of different professional communities to this issue are generalized and demonstrated. The general features of the attitude of educators, the specificity of professional motivation and the cases of professional difficulties are described.

Keywords: psychological safety in the educational environment, spiritual safety, spiritual moral development, professional pedagogical communities, the priorities of professional motivation.

Вызовы современной жизни, определяемые глобальными рисками, выдвигают проблему безопасности в новых ее аспектах. Среди них – проблема духовной безопасности. В научный тезаурус это понятие введено сравнительно недавно, оно соседствует с такими смежными понятиями, как гуманитарная безопасность, социально-психологическая безопасность, информационно-психологическая безопасность [1; 3; 6; 7; 8; 9; 14].

Согласно ряду научных исследований последних лет [1; 2; 16], одним из направлений деятельности в сфере духовной безопасности является оценка угроз, подрывающих национальные основы государства. Наиболее опасными из них является культивирование чуждых менталитету российской нации духовных ценностей, внедрение деструктивных жизненных приоритетов, идеологий, целей и задач, стоящих перед отдельной личностью и обществом в целом [14]. Проблема обеспечения духовной безопасности заявлена в документах федерального уровня [3; 10; 12]. В них социальным институтам в сфере образования, культуры, политическим системам поставлены задачи реализации комплекса мер по со-организации своей деятельности по защите ценностно-смысловых оснований становления подрастающего поколения с учетом данных угроз.

Прошлые десятилетия обогатили научно-методический портфель педагогов, психологов, воспитателей разработками в области психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева, С. Л. Братченко, И. А. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. И. Слободчиков, В. В. Рубцов, И. С. Якиманская и др.). Исследования актуального времени большое внимание уделяют проблемам безопасности личности, живущей в условиях современной информационной, интернет-, кибер-, цифровой среды. Однако духовная безопасность – это такой вид безопасности, который имеет дело не только с трудно выявляемыми масштабами и источниками угроз, но и со специфической избирательностью этих угроз.

Основной мишенью деструктивного влияния является сфера высших ценностей и смыслов, хранимых в культурно-исторической традиции народа, культурно-исторической памяти семей и личном отношении человека к этим источникам своего бытия. Технологии, реализуемые в условиях современного геополитического противоборства, основаны на избирательном отборе и / или компиляции содержания (информационного контента СМИ, сетей, а также содержания образования). Они направлены на девальвацию духовно-нравственной состав-

ляющей и подлинной сущности ведущих социальных институтов воспитания: семьи, образования, культуры и традиции межпоколенческого взаимодействия. Примечательно, что информационно-психологическая экспансия направлена на разрушение мировоззренческих оснований не только отдельного человека, но прежде всего общности (группы, коллектива, народа), с которой этот человек себя идентифицирует.

Применительно к системе образования такими мишенями становятся система воспитания, условия личностного развития, личностного самоопределения, а также вся система ценностных отношений, которая складывается у школы как социального института с другими социальными институтами воспитания, прежде всего с семьями-носителями ценностей.

Таким образом, в образовании сегодня мы столкнулись с проблемой опережающего свойства: с одной стороны, на государственном уровне в области профессиональной деятельности педагогов, воспитателей, психологов фактически сформулирована новая задача: обеспечить условия для развития личностной устойчивости учащихся к угрозам в сфере духовной безопасности, но с другой – профессиональная компетентность и профессиональная готовность педагогов работать с этой проблематикой средствами образовательной среды в том социокультурном контексте, в котором живут современные поколения детей, подростков и их семьи, ни в методологии, ни в практике еще не уточнена.

Изучение отношения педагогов к данной проблеме в контексте их собственной профессиональной готовности оказалось в зоне внимания нашего исследования, проведенного в 2017 г. В нем приняли участие педагогические коллективы разных типов образовательных учреждений Санкт-Петербурга, всего 538 педагогов. Результаты обобщались нами с опорой на категорию педагогического профессионального сообщества как локальной профессиональной группы людей, объединенных профессиональными ценностями, целями и соорганизуемых для решения профессиональных (в нашем случае – педагогических) задач. В этом ключе мы сравнивали результаты трех относительно устойчивых групп, реализующих в профессиональной деятельности преимущественную ценностную направленность:

- на обучение: педагоги-предметники общего образования (308 чел.);
- воспитание и развитие: педагоги учреждений дополнительного образования (131 чел.);
- психологическую помощь: педагоги-психологи (99 чел.).

Задачи эмпирического этапа и его результаты сопоставлялись с ключевыми выводами, полученными нами на предыдущем этапе анализа теоретических источников, посвященных проблемам духовной и психологической безопасности образовательной среды.

Основываясь на аналитике мировых трендов и современных государственных требованиях, мы исходили из предположения о том, что духовная и психологическая безопасности – аспекты единой сферы национальной безопасности РФ. Так, в ходе теоретического анализа нами были выявлены **три общие позиции**, выказываемые авторами в отношении духовной и психологической безопасности как проблемы теоретико-методологической описания. Ее можно понимать и описывать как:

- 1) систему по распознаванию рисков, угроз, а также возможностей для определённого адресата;
- 2) процесс специально организованной деятельности по обеспечению и поддержке условий духовной безопасности;
- 3) персональную задачу и ресурс личностного развития.

Соответственно, на эмпирическом этапе нашего исследования выявлялись три позиции: 1) особенности мотивационно-ценностного отношения педагогов к угрозам и источникам духовной безопасности; 2) характеристики исполнительского (процессуального) компонента профессиональной готовности к обеспечению духовной безопасности в образовательном процессе; 3) личностная готовность педагогов профессионально осуществлять эту деятельность.

В качестве **адресатов (субъектов обеспечения)** духовной безопасности в ходе теоретического анализа нами выявлено три типа, отличающихся масштабом их описания: 1) коллективный субъект (макромасштаб: человечество, нация, народ, население); 2) групповые субъекты (мезомасштаб: организации, социальные институты, общности); 3) индивидуальный субъект (микромасштаб: человек, личность).

По результатам контент-анализа, проведенного нами, уже на уровне научного дискурса выявилось, что основная доля высказываний в описании субъекта безопасности приходится на микромасштаб (49,3 %). Это индивидуальный (но, как правило, абстрактный) субъект: ребенок, учащийся, воспитанник, учитель, специалист, ученый, выпускник, а также уровни описания человека (личность, субъект деятельности, субъект отношений). Данная тематическая категория в основном представлена научными психолого-педагогическими источниками. Групповые субъекты упоминаются в 43,84 % случаев, однако эти упоминания высказаны в источниках смежных с педагогикой областей: социологии, социальной антропологии, политической философии. В этих источниках идет апелляция к некому обобщенному социальному субъекту (общество, социум, культура...). Однако *образовательные общности* и сами *образовательные организации* в качестве субъектов духовной безопасности достаточной мере в источниках не представлены. Такие общности как школьный класс, студенческая группа, педагогический коллектив, зачастую составляющие основную социальную среду развития и условие психологического благополучия, упоминаются единично. Также понимание семьи как субъекта, нуждающегося в защите от деструктивных влияний, практически не встречается в психолого-педагогическом дискурсе.

Поэтому на эмпирическом этапе нам было важно выявить отношение педагогов к возможностям образовательных общностей и сообществ ближайшего социума в обеспечении ими духовной и психологической безопасности современных детей и подростков.

В ходе теоретического анализа нами также выявлены две принципиальные позиции, акцентирующие общие ценностные аспекты понятий духовной и психологической безопасности в образовании:

1) ценностное содержание образования, определяемое образами, смыслами и ценностями отечественной культуры;

2) соответствующие организационно-деятельностные формы реализации этого содержания.

Соблюдение в образовательном процессе этих двух условий в конечном итоге обеспечивает защиту потребностей, интересов и ценностей групп и сообществ, а также мировоззрения, морально-психологического состояния каждого человека от информационной экспансии, иных форм насилия, реализуемых направленными информационными или коммуникативными технологиями экзо- и эндогенного происхождения. Учет данных оснований будет определять направленность, порядок и этапы специально организованной психолого-педагогической деятельности в области обеспечения духовной безопасности в образовательной организации.

Соответственно, на эмпирическом этапе наш исследовательский интерес состоял в выявлении приоритетов профессиональной мотивации педагогов и профессиональной готовности работать с ценностным содержанием для реализации задач обеспечения духовной безопасности.

Приведем некоторые результаты, полученные в ходе эмпирического этапа.

На первом шаге нами было определено, что **отношение педагогов к современным угрозам** в контексте духовной безопасности имеет выраженный консолидированный характер. Когда речь идет о роли системы образования страны, в качестве основных угроз педагогов всех типов образовательных учреждений выделяют проблему *девальвации системы национальных ценностей и снижение научно-технического потенциала страны*, несмотря на то, что актуальны такие глобальные угрозы, как международный терроризм и религиозный экстремизм, международный наркотрафик, *усиление межэтнической и межнациональной напряженности* др. При этом угроза *прямой информационной экспансии* для системы образования педагогами оценивается как менее значимая. После проведения факторного анализа результатов ранжирования 10 предложенных внешних угроз выявилась трёхфакторная структура, объясняющая 56 % дисперсии (варимакс-вращение с нормализацией Кайзера):

- фактор 1: международная экспансия (28,9 %);
- фактор 2: ценности и смыслы: цивилизационные основы страны (14,7 %);
- фактор 3: спонсирование деструктивных влияний (11,9 %).

Показательно, что все выше обсуждаемые угрозы (отмечены курсивом) образуют один фактор (фактор 2). Его ведущей коннотацией становится реализация в образовательном процессе специально организованной системы деятельности, обеспечивающей трансляцию ценностей национальных, культурно-исторических, религиозных и профессиональных традиций, что в свою очередь слагает в сознании подрастающего поколения базис цивилизационных основ страны (подробнее см. [5]).

На втором шаге выявлены **приоритеты профессиональной мотивации** и готовность к работе с ценностным содержанием образования, **отношение** к организационно-деятельностным формам, а также **образовательным общностям**, внутри которых происходит реализация этого содержания.

Приоритетами профессиональной мотивации основной массы педагогов – участников исследования являются такие характеристики профессиональной деятельности, которые обеспечивают организационно-педагогическую стабильность (стабильное расписание), дидактическую однозначность (понятное объяснение материала), внешнюю успешность (демонстрация достижений). Соблюдение этих условий, по мнению педагогов, в первую очередь влияет на обеспечение духовной и психологической безопасности в ОУ. В то же время интерактивность, инициативность, детская самостоятельность, создание диалогово-рефлексивных пространств, в т. ч. пространств многозначности смыслов, так необходимых для освоения детьми и подростками в процессе их ценностного-смыслового становления, для педагогов имеют статистически меньшую значимость.

Индикатором неоднородности мнений стала профессиональная группа педагогов-психологов, чьи приоритеты имеют выраженную направленность в сторону создания в ОУ пространств диалога, доверительного общения. Например, по результатам многофакторного дисперсионного анализа педагоги-психологи в отличие от других подгрупп педагогов, считают, что «многокритериальная система оценивания», если она реализуется в ОУ, является значительно более важным фактором в обеспечении задач духовной и психологической безопасности ($F=2,94$; $p \leq 0,33$). Действительно, присутствие в образовательном процессе системы многокритериального оценивания способствует формированию у учащихся опыта многосторонней оценки явлений, опосредованно развивая способность к распознаванию угроз. Однако данная позиция не является приоритетом у большинства педагогов при оценке ими связи между данным инструментальным решением и проблемы духовной безопасности.

Таким образом, при декларативном принятии проблемы угроз в сфере духовной безопасности на уровне системы образования страны, инструментальные ее решения основной массой педагогов на местах мыслится «традиционными» средствами. Подтверждением этому являются результаты, раскрывающие отношение к группам и общностям, в которых протекает жизнь современного ребенка / подростка, позволяющие предполагать степень готовности педагогов: а) видеть в них групповой субъект духовной и психологической безопасности, б) ресурс для развития у детей качеств, необходимых для противостояния информационно-психологическому влиянию.

В отношении только одного типа детского сообщества педагоги выражают консолидированное позитивное мнение о том, что среда такого типа безопасна и содействует духовному становлению. Это кружки, студии и другие формы организации детей в системе дополнительного образования. Прямо противоположное мнение педагогами высказывается по отношению к виртуальным сообществам компьютерной игровой субкультурной среды, социальных сетей, блогосфере: оно имеет выраженную негативную оценку, при этом степень консолидации педагогов по этому вопросу весьма высокая. Такое значимое в жизни школьника образовательное сообщество, как школьный класс, вызвал спор между педагогами разных профессиональных групп. Положительно его оценивают педагоги общего образования, негативно – педагоги-психологи, настаивая на том, что эта социальная

территория часто является источником морального и психологического насилия и ценностной стратификации. Сообщества (творческие коллективы, фольклорные культурные движения), транслирующие ценности традиционной игровой культуры, выпали из зоны оценивания их с точки зрения потенциала духовно-нравственного развития. Практически все профессиональные группы педагогов, кроме части педагогов дополнительного образования, выразили индифферентное отношение (что соответствует позициям: «не знаю», «трудно сказать», «не имел опыта»). Также выявилась тенденция ухода от выражения своего отношения к таким ключевым социальным сообществам, как современная семья и конфессиональная общность. Таким образом, характер отношений педагогов к образовательным и социокультурным сообществам, в которых протекает жизнь современных детей, свидетельствует больше о *неготовности видеть* в большинстве из них *групповой субъект духовной и психологической безопасности*, а также об отсутствии понимания, как взаимодействовать с ними в качестве субъектов духовной безопасности.

В значительной степени подтверждающими вышесказанное стали результаты оценки педагогами личностной готовности педагогов профессионально осуществлять деятельность в сфере духовной безопасности. Так, в отношении трех позиций, которые являются прямыми вызовами современного времени, педагоги всех типов образовательных организаций констатируют выраженную степень неготовности взрослого сообщества оказывать детям и подросткам педагогическую помощь. Это: 1) защита от травли, в т. ч. кибербуллинг; 2) осмысленная коммуникация в гипермедиаформатах; 3) формирование оптимистической картины мира (подробнее см. [4]).

Выявлены профессиональные компетенции, которые необходимы для того, чтобы в образовательной среде поддерживались условия духовной и психологической безопасности, и в реализации которых педагоги на сегодняшний день испытывают профессиональные затруднения. На языке Профессионального стандарта педагога [11] ими стали следующие: 1) уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; 2) защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и / или неблагоприятных условиях; 3) находить ценностный аспект учебной информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися.

Таким образом, проблема готовности профессиональных педагогических сообществ к обеспечению духовной безопасности в образовательной среде является таковой во всех ее аспектах: 1) не уточнен теоретико-методологический статус проблемы и ее педагогический тезаурус; 2) не сформированы стратегии точного определения адресата, объекта или группы риска, в отношении которых необходима организация психолого-педагогической работы в этом направлении; 3) не описаны в достаточной мере методически обоснованные практики, позволяющие педагогическим коллективам осуществлять подобного рода деятельность в рамках профессиональной коллективной ответственности.

Именно поэтому, по данным нашего исследования, представители педагогических профессиональных сообществ, проблему духовной безопасности, с одной стороны, осознают в аспекте социально-политическом, признают в качестве области профессионального дефицита, а с другой – возможности ее инструментального решения на местах средствами образовательных практик ими не связываются с данной проблемой и / или не попадают в список приоритетов профессиональной мотивации.

Список литературы

1. Беспаленко П. Н. Духовная безопасность: политологический анализ. – Ростов н/Д, 2006.
2. Грачёв Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 301 с.
3. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 09.10.2000 № Пр-1895). – Режим доступа: http://inforprom.ru/docs/act_3.pdf. – Загл. с экрана.
4. Думчева А. Г. Готовность взрослого сообщества к обеспечению духовно – психологической безопасности в образовательной среде / А. Г. Думчева, Д. А. Заварзина // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования: сборник научных трудов Международной научной конференции молодых ученых. В 2 т. – СПб, 2017. – С. 54–61.
5. Думчева А. Г. Особенности отношения педагогов к проблеме духовно-психологической безопасности в образовательной среде / А. Г. Думчева, Д. А. Заварзина // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 387–391.
6. Духовная безопасность России (актуальные теоретико-методологические и практические проблемы духовной безопасности): науч.-метод. пособие / арх. Иоанн (Попов), А. А. Возьмитель, А. И. Хвьяля-Олинтер. – М., 2005.
7. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.
8. Лызь Н. А. Информационно-психологическая безопасность в системах безопасности человека и информационной безопасности государства / Н. А. Лызь, Г. Е. Веселов, А. Е. Лызь // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2014. – № 8. – С. 58–66.
9. Михайленок О. М. Гуманитарная культура как фактор национальной безопасности // Россия реформирующаяся: ежегодник. – 2010. – № 9. – С. 108–122.
10. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 (утв. Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761). – Режим доступа: http://base.garant.ru/70183566/96b6aebfc4b52c7cfb470c6f39ae612d/#block_1000. – Загл. с экрана.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. Приказом Мин.

труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н). – Режим доступа: http://base.garant.ru/70535556/02c46bde69e07fcc7cc080a1e77ec7e2/#block_1000. – Загл. с экрана.

12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 31.12.2015 № 683). – М., 2015.

13. Тонконогов А. В. Духовная безопасность российского общества в условиях современного геополитического соперничества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... докт. филос. наук. – М., 2011.

14. Тонконогов А. В. Информационно-психологическая безопасность в системе духовной безопасности современной России // Власть. – 2010. – № 6. – С. 53–56.

15. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/. – Загл. с экрана.

16. Шелбанова В. В. Угрозы и безопасность: повседневные практики противостояния // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. IX, № 2(35). – С. 88–100.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В. В. Ерофеева

Московский технический университет связи и информатики,
Российский университет дружбы народов
(Россия, Москва)

В. В. Глебов

Российский университет дружбы народов
(Россия, Москва)

В работе раскрываются основные принципы успешного взаимодействия семьи и школы в воспитании гражданской позиции ребенка младшего школьного возраста. Описывается комплекс факторов, создающих условия для данного вида взаимодействия в системе «педагог – родители – дети» посредством общения в среде семейного клуба. Статья содержит подробное описание тем, рассматривающихся в ходе реализации авторской программы для каждого класса младшей школы.

Ключевые слова: семья, гражданская позиция, младший школьник, взаимодействие семьи и школы, участники воспитательного процесса.

THE INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN THE CIVIC EDUCATION OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT

V. V. Erofeeva

Moscow Technical University of Communication and Informatics,
Peoples' Friendship University of Russia
(Russia, Moscow)

V. V. Glebov

Peoples' Friendship University of Russia
(Russia, Moscow)

The paper describes the main principles of successful interaction between the family and the school in the education of the civic position of a child of primary school age. We describe a set of factors that create conditions for this type of interaction in the “teacher – parent – child” system through communication in the family club environment. The article contains a detailed description of topics considered during the implementation of the author's program for each grade of junior school.

Keywords: family, interaction between family and school, citizenship, schoolboys, family club.

Современные требования к воспитанию младшего школьника указывают на особую роль в этом процессе родителей, на важность взаимодействия всех участников воспитательного процесса. Родители, семья становятся не просто участниками, а партнерами педагогов, школы в создании воспитательной среды [8]. Как результат, социокультурная обусловленность воспитания приводит к тому, что семья, как многофакторное социальное явление, становится объектом изучения различных наук. Комплексное изучение семьи с разных научных позиций позволяет выделить и исследовать особенности генеза и дальнейшего функционирования данного социального явления, которое оказывает значительное воздействие на адаптационные процессы человека [1; 2; 6; 9; 10].

Так, например, философия рассматривает семью с точки зрения смысла, сущности, назначения. Философия ищет корни формирования жизненных ценностей, любви, счастья, как способа полноценного бытия [7]. В педагогической науке семья рассматривается с позиции воспитательного потенциала. Здесь прежде всего выделяется понятие семьи как воспитательного коллектива, рассматриваются основы и специфическое содержание

семейного воспитания [4]. Ученые-педагоги (В. И. Андреев, Л. П. Крившенко, И. П. Подласый, В. А. Слостенин и др.) рассматривают семью в качестве социального института, функциями которого являются развитие и воспитание ребенка. Таким образом, семья – это посредник между ребенком и социумом, который напрямую влияет на социально-культурное становление личности ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет семью как важнейший институт общества, основу и опору государства. С этой позиции родители рассматриваются как равноправные участники образовательного процесса [3].

Суть понятия «взаимодействие» была раскрыта в трудах Л. И. Маленковой, Н. Ф. Родионовой, О. А. Щекиной [4]. Анализ теоретических исследований показывает, что взаимодействие в среде «педагог – родитель» является целостным процессом взаимного влияния участников процесса. В подобном взаимодействии происходит согласование действий по достижению воспитательных целей, происходит интеграция ценностей и смыслов семейного и школьного воспитания [3]. Существует несколько теоретических подходов к организации взаимодействия школы и семьи, которые были обобщены Н. Н. Журбой. Итак, выделяются следующие подходы [4]:

1. Системно-комплексный подход (Ю. К. Бабанский, В. А. Караковский, М. М. Поташник и др.).
2. Социально-ориентированный подход (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.).
3. Воспитание родителей (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, И. С. Марьенко и др.) [4].

В последние годы вопросами взаимодействия школы и семьи на научном уровне занимались такие педагоги, как З. П. Бушмина, О. М. Кучмаева, Т. В. Лодкина, О. Н. Меньшикова, М. Н. Недвецкая, В. Пантинин и др.

В качестве основной нормативной базы для обеспечения взаимодействия семьи и школы служат положения Статьи 58 Конституции РФ и Закона «Об образовании в Российской Федерации». Также, об актуальности вопроса взаимодействия семьи и школы говорится в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Обширные теоретические разработки по исследованию взаимодействия школы и семьи, а также опыт апробации данных концепций не умаляет актуальности данного вопроса. Практическая педагогическая деятельность в условиях современности требует постоянного обновления педагогических исследований, которые на практике могут послужить успешной реализации воспитательных целей при формировании гражданской позиции младшего школьника.

Федеральный государственный образовательный стандарт способствует ориентации школьного воспитательно-образовательного воздействия на личность на достижение ряда личностных результатов. Эти результаты, связанные с воспитанием гражданской позиции младшего школьника. Согласно стандарту, они должны быть выражены в следующих личностных образованиях: «чувство ответственности и долга перед Родиной», «опыт участия в социально значимом труде», «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку», «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни» и т. д. Результатом образовательной деятельности российской школы является портрет будущего выпускника – гражданина России, носителя ценностей гражданского общества.

Что является гражданской позицией младшего школьника? Данный термин не является статичным в современной педагогической науке. Различные точки зрения приходят к тому, что гражданская позиция определяется пониманием термина «гражданин», «гражданственность». Историко-политические, социальные факторы влияют на изменчивость данных понятий.

В настоящей статье под этим понятием мы подразумеваем свойство личности, характеризующееся осознанным присвоением гражданских ценностей, гуманистической направленностью отношений к таким понятиям, как «семья», «человек», «Родина», «малая Родина». Личность, которой присуща гражданская позиция, становится субъектом, активным участником общественно-политической жизни. Гражданская позиция раскрывается в практической социально-значимой деятельности в качестве проявления компонентов: когнитивного, ценностного, эмоционально-чувственного и мотивационно-деятельностного. В результате сформированности гражданской позиции личность проявляет способность, готовность выступать в роли гражданина своей страны, психологически ощущает себя гражданином, испытывает чувство долга перед обществом, что предполагает приоритетное выделение его потребностей.

Академик А. Г. Асмолов справедливо определяет семью как важнейшую ступень жизненного становления человека. Именно семья становится средой первичной социализации ребёнка. В условиях семейного воспитания не только приобретаются социальные навыки по взаимодействию и общению с другими людьми, но и формируются образ «Я», самооценка, самостоятельность и ответственность [8]. Таким образом, именно семья закладывает фундамент развития личности. Институт семьи становится основой стабильности существования общества, здесь происходит физическое и духовное становление человека. Все эти факторы и обуславливают необходимость взаимодействия школы и семьи для успешного решения задачи по воспитанию гражданской позиции у младшего школьника [2].

Наличие партнерства в отношениях между педагогами и семьей – ключ к достижению качественных результатов воспитания. Основой такого союза могут стать единые цели, взгляды на процесс воспитания личности, пути достижения результатов. В союзе педагогов и семьи успешное взаимодействие возможно при наличии единых требований к младшему школьнику. То есть программа развития и формирования гражданской позиции должна базироваться на конкретных диагностических данных.

Данные диагностических исследований демонстрируют, что родители желают признания ребенка не только в кругу семьи, но и в обществе. Это признание невозможно без наличия таких личностных качеств, как ответственность, гражданственность, патриотизм, любовь, уважение к традициям своего Отечества. И в результате проведенных исследований выяснилось, что не все родители имеют понятие о значимости воспитания у

детей гражданских качеств. Причем, было выявлено отсутствие необходимых для такого воспитания психолого-педагогических знаний.

Рассмотренные выше факторы актуализируют потребность в тщательном планировании работы с родителями младших школьников. Возможность психолого-педагогического просвещения, успешного взаимодействия педагогов и родителей была реализована с помощью создания базы для семейно-педагогического общения в виде семейного клуба «Родничок». Семейный клуб как специфическая форма организации общения в системе неформального образования детей и родителей способен обеспечить необходимые условия для развития творческой личности на основе взаимодействия. Согласно Т. Н. Молевой, семейный клуб является устойчивым образованием, которое позволяет участникам с разной степенью вовлеченности в процесс деятельности клуба проявлять активность в общих интересах [8].

Рекомендации А. Г. Асмолова [8], а также программа внеурочной деятельности классного руководителя для 1–4-х классов [4] стали основой для разработки авторской программы семейного клуба «Родничок».

Авторской методической разработкой учитываются современные требования, которые необходимы для успешного воспитания гражданской позиции у младших школьников. Такой методический подход способствует повышению уровня психолого-педагогической культуры как родителей, так и детей. Использование данного программного продукта позволяет создать условия для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательного процесса, а также способствует психолого-педагогической подготовке родителей к воспитанию. Совместная работа в рамках семейного клуба на основе авторской программы предполагает повышение уровня педагогической грамотности родителей, они получают комплексную поддержку в решении проблемных вопросов. Общение в рамках семейного клуба способствует деформализации взаимодействия в среде «педагог – родитель – ребенок». Семейный клуб по своей структуре предполагает равенство всех участников независимо от статуса. В то же время педагог, как организатор общения в семейном клубе, имеет функциональные обязанности по отношению к остальным участникам взаимодействия. Среди этих функций: воспитательная, обучающая, организационная, координирующая, консультативная. Семья, со своей стороны, реализует функции помощи и поддержки воспитательного процесса.

В качестве нормативно-правовой основы для разработки программы были использованы: Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников.

Основная цель программы: создание условий для формирования психолого-педагогической готовности родителей к воспитанию гражданской позиции у младших школьников посредством взаимодействия педагогов и родителей. Реализация программы основана на принципах добровольности, активности, заинтересованности, обратной связи. Для успешного достижения цели в рамках программы было осуществлено планирование работы семейного клуба.

В ходе алгоритмизации работы были выделены следующие направления деятельности клуба [3]:

1. Первый класс:

- 1.1. Формирование культуры общения родителей и детей младшего школьного возраста.
- 1.2. Ценность семейных традиций в организации деятельности ребенка младшего школьного возраста.
- 1.3. Воспитание гражданской позиции у детей младшего школьного возраста.
- 1.4. Воспитание нравственных привычек и культуры поведения младшего школьника.

2. Второй класс:

- 2.1. Рассмотрение методов семейного воспитания.
- 2.2. Роль игровой деятельности и труда в жизни младшего школьника.
- 2.3. Оптимальная организация семейного досуга.
- 2.4. Краеведение как средство воспитания гражданской позиции младшего школьника.

3. Третий класс:

- 3.1. Формирование самосознания и самооценки младшего школьника.
- 3.2. Влияние личного примера и авторитета родителей на воспитание гражданской позиции младшего школьника.
- 3.3. Развитие творческих способностей у детей.
- 3.4. Социализация детей младшего школьного возраста посредством объединения усилий школы и семьи.

4. Четвертый класс:

- 4.1. Воспитание чувства ответственности у детей младшего школьного возраста.
- 4.2. Особенности воспитания детей в многонациональной семье.
- 4.3. Методы диагностики воспитанности гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.
- 4.4. Воспитание чувства долга перед членами семьи, страной, обществом в целом.

Реализация авторской программы служит формированию представлений о структуре гражданской позиции младшего школьника, ее функциях и содержании. Родители получают возможность познакомиться с факторами и закономерностями воспитания гражданской позиции у младших школьников. Кроме теоретического ознакомления и просвещения, программа выполняет практическую функцию по развитию творческих способностей у детей, навыков воспитания у младших школьников гражданской позиции. Программа предполагает взаимодействие всех участников воспитательного процесса посредством участия в акциях «Твори добро», «Помню! Горжусь!», а также совместное проведение школьных, городских, областных праздников. Включенность родителей в процесс воспитания позволяет им проявить активное участие в краеведческих мероприятиях. В качестве таких мероприятий могут выступать семейные праздники, утренники, конкурсы, экскурсии, походы. Развитию гражданской позиции младшего школьника будут способствовать такие мероприятия, как краеведческие проекты, например «Родословная моей семьи», «Гражданский долг», «Значение женщин в обществе» и др.,

встречи с ветеранами и почетными гражданами города. Знакомство с традициями родного края ведет к осознанию личности своей причастности к судьбе Родины, показывает значимость каждого отдельного человека в процессе становления и процветания родной страны, края, общества в целом. Акцент в ходе работы семейного клуба на создание доверительной атмосферы во взаимодействии педагога и родителей способствует открытому общению, качественной обратной связи [4].

Следует также отметить, что программа семейного клуба динамична, мобильна, что предполагает внесение дополнений, коррективов в соответствии с актуальными потребностями семьи и педагогов. Такие потребности должны вовремя выявляться диагностическими средствами, что требует от педагога как от основного организатора функционирования семейного клуба оперативного реагирования на изменяющуюся ситуацию, умения рефлексировать и прогнозировать. Своевременная коррекция тем, которые выносятся на рассмотрение клуба, позволяет данной среде быть адаптивной, мотивирующей для участников клуба [5].

В рамках авторской программы происходит принципиальное выделение первоочередного права родителей на воспитание гражданской позиции у детей. Также реализуются принципы взаимного сотрудничества и взаимоуважения между педагогом и родителями, принцип гуманизации воспитания, практической ориентированности информационной составляющей программы, принцип системности и преемственности в воспитании гражданской позиции у младших школьников. Соответственно, благотворное взаимодействие школы и семьи создает все условия для успешного воспитания компонентов гражданской позиции младшего школьника: когнитивного, ценностного, мотивационного, деятельностного и эмоционально-чувственного.

Таким образом, основными условиями успешного взаимодействия семьи и школы в воспитании гражданской позиции младшего школьника являются научное и программно-методическое обеспечение, создание системы психолого-педагогического образования родителей с учетом организационно-педагогических ресурсов, приобщение структур гражданского общества к совместной деятельности с педагогами по повышению воспитательных возможностей семьи.

Взаимодействие семьи и школы позволяет объединить их усилия и возможности для эффективного достижения целей воспитания гражданской позиции младшего школьника, формирования положительной мотивации к партнерскому сотрудничеству родителей и педагогов в широком спектре вопросов.

Список литературы

1. Адаптация к гипоксии на разных уровнях биологической организации живых систем / А. Е. Северин, В. И. Торшин, О. В. Манкаева, Н. Мансур // Эколого-физиологические проблемы адаптации: материалы XVII Всероссийского симпозиума. – Рязань, 2017. – С. 194–195.
2. Байбородова Л. В. Педагогические основы взаимодействия школы и семьи в воспитании // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 4. – С. 8–12.
3. Бушмина З. П. Единство семьи и школы в создании воспитательного пространства // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 88.
4. Журба Н. Н. Историко-педагогический обзор проблемы взаимодействия семьи и школы // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – 2010. – № 3(5). – С. 92–96.
5. Кучмаева О. В. Трансформация института семьи и семейные ценности / О. В. Кучмаева, М. Г. Кучмаев, О. Л. Петрякова // Вестник славянских культур. – 2009. – № 3. – С. 27.
6. Литвинова Н. А. Роль психофизиологических показателей в механизме адаптации к умственной и физической деятельности: монография. – Кемерово: КемГУ, 2012. – 168 с.
7. Недвецкая М. Н. Основы семейного воспитания / М. Н. Недвецкая, Н. А. Сергеева, Э. К. Никитина. – М.: Академия, 2010. – С. 192.
8. Программы психолого-педагогической подготовки родителей по формированию гражданской идентичности личности в рамках социального партнерства семьи и школы / А. Г. Асмолов [и др.]. – М., 2012. – 247 с.
9. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в адаптации к умственной деятельности / Н. А. Литвинова, Э. М. Казин, С. Б. Лурье, О. В. Булатова // Вестник КемГУ. – 2011. – № 1(45). – С. 141–147.
10. Федоров А. И. Особенности вегетативной и эндокринной регуляции процессов адаптации учащихся к условиям среды в различные возрастные периоды: автореф. дис. ... д. биол. н.: 03.00.13. – Томск: СГМУ, 2008. – 40 с.

СОВРЕМЕННОСТЬ КАК АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

М. В. Захарченко (монахиня Александра)
Самарская православная духовная семинария
(Россия, Самара)

В настоящее время в формулировках педагогического идеала механически смешиваются категории курсов, определяющих принципиально разные типы образовательной практики. На принципах цивилизационного подхода проводится сопоставительный анализ понятия о современности в контексте глобальной модернизации (современность как модерн) и в контексте отечественной культурно-исторической традиции (современность как настоящее). Демонстрируется различие антропологического идеала «настоящего человека» и антро-

пологической матрицы «модернизированного человека», раскрывается непреходящее значение евангельской заповеди совершенствования по образу Отца Небесного в определении современного педагогического идеала.

Ключевые слова: педагогический идеал, антропологический идеал, цивилизационный подход, модернизация образования, цели современного образования, традиционные духовно-нравственные ценности, глобальное образование.

MODERNITY AS ASPECT OF PEDAGOGICAL IDEAL

M. V. Zakharchenko (nun Alexandra)

Samara Orthodox Seminary
(Russia, Samara)

At present pedagogical ideal as a term meets a problem of mixture of categories defining fundamentally different types of educational practice are mechanically mixed. Based on the principles of the civilizational approach a comparative analysis of the notion of modernity in the context of global modernization (modernity as modernity) and in the context of the national cultural and historical tradition (modernity as the present) is conducted. The difference between the anthropological ideal of the “real /present man” and the anthropological matrix of the “modernized man” is demonstrated, the enduring significance of the evangelical commandment of perfection in the image of Father of Heaven in the definition of the modern pedagogical ideal.

Keywords: pedagogical ideal, anthropological ideal, civilizational approach, modernization of education, goals of modern education, traditional spiritual and moral values, global education.

Педагогический идеал определяет системную целостность целей образования и обеспечивающей его педагогической деятельности. В нем выражен образ человека, заложенный в основании традиционных духовно-нравственных ценностей конкретной цивилизации. Каждая цивилизация существует в истории постольку, поскольку она воссоздает из поколения в поколение тип человека данной цивилизации, ее *антропологический идеал*. *Антропологический идеал* русской цивилизации – человек, становящийся в устремлении к образу совершенства. Это соответствует греческому слову «антропос» – устремленный вверх, прямо стоящий. Образ совершенства определяется смыслами, заложенными в главной книге русской культуры – Библии, прочитываемой через образ Христа. Жизнь человека определяет стремление к совершенству как стояние в правде: «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5:48); «Ищите же прежде Царствия Божия и правды его, и это все приложится вам» (Мф. 6:33). Когда мы сегодня говорим о традиционных духовно-нравственных ценностях, необходимо понимать, что их системная целостность определяется и удерживается евангельскими смыслами, евангельским образом человека. Система традиционных духовно-нравственных ценностей поддерживает воспитание такого человека.

Важно уяснить, как раскрывается этот идеал в контексте современности и, наоборот, – как современность обнаруживает себя в контексте этого идеала. Вопрос возникает в связи с тем, что тип дискурса, воспитывающий мышление в российской системе образования, стоит на предпосылках идеи и теории прогресса, согласно которым христианство – это прошлое, от которого отталкивается и уходит современность. Современность же – важная и острая тема сегодняшней педагогики. Образованию предписывается воспитывать современного человека. Задача статьи – выявить парадокс современности и предложить трактовку понятия «современность», конгруэнтную антропологическому идеалу русской цивилизации.

Практику образования сегодня определяет управленческая (далеко не всегда педагогически обоснованная) мысль, выраженная в концепциях, стратегиях, доктринах, программах, учебниках, методических разработках. Какой же образ «современного человека» они выражают? С одной стороны, документы говорят о духовно-нравственном развитии, традиционных духовно-нравственных ценностях, предлагают к изучению русскую литературную классику и шедевры мировой литературы и искусства, основы православной культуры (по выбору). С другой стороны – ставят задачу формирования конкурентоспособного человека, грамотного потребителя, умеющего обеспечить свое материальное благосостояние, адаптированного к динамике техносферы, готового к изменениям. При этом речь зачастую идет об изменениях не только социальных норм, но также и об изменении ценностей (аксиологическая революция). В постановке целей образования широко используются категории социологии и экономики: нам предлагают «развивать человеческие ресурсы», «создавать человеческий капитал» (в 90-х был даже термин «обработка человеческого материала», вменяющий педагогике функции социальной инженерии). Кроме того, образование определяется как сфера услуг. Складывается ли все это в какой-то цельный и простой образ? Нет. В управленческой действительности доминирует модельный подход к целевой сфере образования. Предлагаются сложные многомерные «компетентностные модели» выпускника, разлагающие простую целостность «кто» человека на спектр «объективных» характеристик его «что». «Кто» есть человек? – это вопрос о его свободе и ответственности, о саморазвитии и нравственной вменяемости, о его «одушевленности» («и стал человек душою живою»: Быт. 2:7). «Что» человека отражает его проекцию в объект управления, где фактор свободы минимизируется, а реальность саморазвития сужается до вопроса о целевом развитии в деятельности. Яркий пример тому: анализ контента интернет-ресурсов показывает, что практически во всех рейтинговых справочных материалах по педагогике категория самовоспитания исключается из определения сущности воспитания [1]. Образование становится без-образным [6]. Вопрос об антропологическом образе образования ставится как актуальная и острая проблема [5; 6]. В контексте нашей статьи мы спрашиваем об образе современного человека: кто он, современный человек, кого мы хотим образовать в нашей практике образования?

В начале 90-х годов педагогам открыли широкое поле для экспериментирования. Экспериментирование расценивалось как фактор модернизации – «осовременивания» – советской образовательной системы. Эксперименты взрыхлили почву для реформирования, которое и стало механизмом модернизации. Результаты реформ сегодня вызывают серьезную критику. Состояние образования расценивают как кризисное [6]. Механическое внедрение разработанных на западе моделей модернизации рассматривают как главный фактор разрушения образования. Необходимы суверенные модели реформирования образования, решение задач современности на основе собственной культурно-исторической традиции [6]. Категория «традиции» прочно вошла в тезаурус управленческой мысли. Так, в формулировке национального воспитательного идеала современный человек определяется как «компетентный» (категория тезауруса модернизации), но «укорененный в традиции». Однако механическим соединением педагогических категорий проблема не решается. В русле цивилизационного подхода [1] содержание проблемы определяется на уровне анализа цивилизационного развития человечества.

В схватке за русское образование сегодня столкнулись и переплелись два цивилизационных принципа. Назовем их «онтологический» и «проектный». Онтологический принцип основан на органическом процессе преемственности поколений, связывающей историю мира в живую цепь времен. Исходя из этого принципа, мы видим историю мира (мировую историю) как взаимодействие цивилизаций. Для их жизни в истории ключевое значение имеет имеющая религиозную основу традиция, в переводе с латинского – «передача» от поколения к поколению ценностей и смыслов цивилизации. Цивилизация живет до тех пор, пока живы ее религиозные смыслы и порождаемые ими ценности. Для онтологического понимания традиции крайне важно видеть место фактора свободы человека. Свобода – это наше онтологическое качество. Апостол Иаков назвал закон любви, в котором наставил учеников Христос «закон совершенный, закон свободы» (Иак. 1:25). Кто вникнет в него, «блажен будет в своем действии» (Иак. 1:25). Традиция призвана научить последующие поколения жить по «закону совершенному, закону свободы» и, действуя, достигать благих целей. То, что она оставляет грядущим временам – не набор форм культуры, а образ блага, образ совершенства, выраженный в этих формах. Всякая цивилизация отвечает на вопрос: кто есть человек? – по своему, и в свободном культурном творчестве создает условия для того, чтобы в каждом новом поколении, в каждый раз новых исторических условиях воссоздавался утверждаемый ею образ человека.

«Проектный» принцип находит свое историческое воплощение в совокупности идей и социальных практик, объединяемых термином «глобальная цивилизация» или «глобализм». Глобализм возникает в лоне западной цивилизации как проект, как идея переустройства «по мере человеческого разума» сначала природного окружения и социальных отношений, а потом и самой природы человека. В современной науке этот оформленный в рамках философии Просвещения проектный принцип развития принято называть «проект Модерн» [3].

Истоки идеи модерна зародились в огне потрясений, которые в Европе называют «великий сдвиг XVI века»: «тектонический сдвиг» в технике, экономике, структуре общества, политике, «высокой» и повседневной культуре, который задал вектор непрерывных, стремительных изменений всех этих компонентов цивилизации на все обозримое будущее. Образованию в этом проекте отводится важное место – недаром философская эпоха, оформляющая проектный принцип, называется «философией Просвещения». Смыслом цивилизационного развития стало самоизменение. Основой этой самоизменяющейся цивилизации стал новый способ мышления о человеке. Можно сказать, что проект Модерн – это обоснование всемирной антропологической революции. Смысл дальнейшего цивилизационного развития виделся в том, что в процессе истории возникает новый человек. Человека никто не создал и никто не участвует в его изменении. Человек изменяет сам себя по собственной своей мерке. Идея нового человека была ясно декларирована. Им стал рациональный человек, разум которого ставился на службу его земному преуспеянию. Христианство не отвергалось, но верить следует «без фанатизма»: если выводы, полученные из догматов, противоречат задачам земного преуспеяния, они отвергаются «здравым разумом». «Здравомыслящее» христианство не мешает земным радостям и достижениям, но дополняет их еще и обещанием индивидуального бессмертия.

Главный водораздел новизны проходит именно по линии установок в отношении к традиции, к Священному Преданию христианства. Новый человек не должен доверять традиции. Все, полученное по традиции, необходимо проверять посредством правильно воспитанного разума, – такова основная установка модерна. Эта установка критического мышления полностью меняет отношение человека к такой способности нашей души как вера. Веру начинают трактовать как недостоверное знание. Принято на веру – значит, не проверено критическим мышлением. Для христианина же вера – это особая способность души, которая позволяет воспринимать Божественное Откровение. В основе Священного Предания – не открытия человеческого разума, а Откровение Бога и внимающий ему «сокровенный сердца человек в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа, что драгоценно пред Богом (1 Петр 3:4)».

«Сокровенный сердца человек», воспитанный во Вселенской церкви, по замыслу авторов модернизации, должен исчезнуть и уступить место новому, модернизированному человеку, ориентированному на земной успех, рациональному и здравомыслящему. Modern world решительно утверждает себя как мир, способный пересоздать человека и утвердить совершенно новые условия его существования. Современный человек – это человек, выходящий за пределы всех исторически известных и выраженных в культуре образов человечности. Это «беспрецедентный человек», в пределе – «сверхчеловек», человек, преодолевший границы человеческой природы. Глобализм уже ясно заявил перспективу «трансгуманизма» – «преодоления человека» разными способами и в самых различных формах – от клонов и киборгов, до трансгендеров и биороботов.

«Сокровенный сердца человек» не находит места в трансгуманистической перспективе. Что же, христиане не могут и не должны быть современными? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо выявить своеобразный парадокс современности.

Мир Модерна – это мир, порывающий с прошлым и открытый будущему. «Открытость» в русском языке – слово однокоренное со словом «откровение». Личность другого человека открывается нам не под хитрыми инструментами научного человековедения, но через откровение: личность открывается личности как заслуженный собеседник. В английском языке слово *open* (открытый) не пересекается с семантическим полем слова *Откровение* (revelation). «Открытость» проекта Модерн вовсе не сродни «всемирной отзывчивости». Открытость означает отсутствие заданного образа. М. Фуко правильно заметил, что в философии Просвещения сдвигается направление активности человека. Человек христианской цивилизации (в западной ее ветви) стремится «обрести» себя, вернуть свой утраченный образ. Новый человек себя «изобретает» [7]. Изобретает как нечто беспрецедентно новое, сознательно откидывая все образцы и руководствуясь только набором целей и задач, которые признал здоровыми его разум. Это буквально инженерия духа – новые образы жизни и социальные практики проектируют как мосты и автомобили, изобретают как компьютеры и оружие массового поражения. Глобализм декларирует открытость человеческого бытия как пластичность, изменяемость человеческого облика. Вместо образа здесь «имидж». Человеку предписано облекаться в самые разные личины, свободно конструировать свои «имиджи». В категориях глобального проекта бессмысленно говорить о каких-то идеалах. Понятие об идеале несет онтологическое измерение и имеет регулятивный смысл, т. е. обосновывает направленность изменений смыслами и ценностями. Вместо идеала глобалисту необходимо вести речь о «кодах», «шифрах», «матрицах», о чем-то таком, что сконструировано и может быть разобрано на элементы и переконструировано. Нет антропологического идеала – есть антропологическая матрица. Это матрица потребления. Глобализм как идеология изымает из человека образ совершенства как внутренний принцип самоорганизации, замыкает его в круг потребностей, продуцируемых системой общественного производства. Человек глобального проекта – это «человек потребляющий». Это человек без образа. Он изобретает себя, свои ценности, свой образ жизни, и чем меньше в нем подобия чему-то, что уже существует, тем значимее результаты его деятельности. Семантически точно называть его не «современный», но «модернизированный» человек, поскольку этот антропологический код формируется строго в русле «проекта Модерн», на наших глазах трансформируемого в «проект Постмодерн».

Внутри глобального проекта важное место отводится глобальному образованию. Оно должно «обработать человеческий материал» так, чтобы запечатлеть в нем матрицу «человека потребляющего». Эта модель образования безапелляционно присвоило себе название современного, т. е. единственно отвечающего духу времени, в котором мы сейчас живем. Глобалисты говорят: быть современным, идти в ногу со временем – значит воспитывать вкус к потреблению, быть грамотным потребителем. Так, методистам, разрабатывающим курс ОПК («Основы православной культуры») поставлена задача: дать детям современное понимание христианства. В интерпретации глобалистов это значит – сделать ценности и смыслы христианства одним из предметов потребления модернизированного человека. И вот из методических материалов изымают вопросы об отношении христиан к смерти, вопрос о вечной жизни размывают до неопределенности. Не удивительно – ведь христианское понимание смерти, воскресения и вечной жизни никак не вписывается в потребительскую матрицу.

Слово *modern* на русский перевели как «современный», и сегодня оно настолько часто употребляется в модернизационных контекстах, что мы зачастую не успеваем воспринимать его как концепт русского языка, в его глубинной семантике, обусловленной традицией наших культурных контекстов. Однако семантика русского слова «современность» шире семантики понятия «модерн». Современный по-русски – это значит тот, кто имеет серьезные отношения со временем, живет во времени, со-бытийствует с ним: «времена не выбирают, в них живут и умирают». Русское слово «современность» обращает нас к смысловой интуиции времени, времени как такового, всех его измерений.

Modern производно от латинского слова *modernus*, семантически связанного с *modo* – недавно, только что. Латинское слово выражает только одно измерение времени: «здесь и сейчас», на церковнославянском «ныне». Вроде бы можно перевести на русский как «настоящее». Но не стоит спешить. Смысловая глубина русского слова «настоящее» не ограничивается «здесь и сейчас». Она ведет в иные измерения – истинного, подлинного бытия, обладающего качеством «вечности»: настоящий человек, настоящее дело. Настоящее время по-русски отражает точку смыкания «сейчас» с «всегда», что выражается формулой церковного славословия Богу: «и ныне, и присно и вовеки веков».

Палитру восприятия слова всегда дополняют смыслы сходных по звучанию слов: с *modern* перекликается *modus* – мера, предел, граница, способ. По смыслу получается – мера, способ жизни, появившийся «только что», недавно. В русском же языке другая перекличка – со словом «стоящий», стоять, устойчивость, достойно. Получается такое «сейчас», которое устойчиво стоит, стоящее (прямо), стоящее (внимания), достойное.

В слове «модерн» звучит идея новизны. Но она звучит и в русском слове «настоящее». Идея новизны не изобретена в эпоху Просвещения. *Moderni* – так называли в Римской империи христиан. Возможно, именно они наполнили смысловое пространство *moderni* переживанием беспрецедентной новизны совершившегося «только что». В древнем мире христиане стали новыми людьми. Христианство вообще – это новое слово о человеке. Это всегда новое. Христианский завет – это новый завет. Человек, последовавший за Христом – это новый человек.

Христиане явили в Римской империи новый образ жизни. Они были не такими, как все, вели другой образ жизни. Но не просто другой – многие узнавали что-то давно утраченное, но родное и естественное. Как будто закон жизни христиан был написан в сердце у каждого человека и эти новые люди учили читать его и превращать в основание жизни. Достоинство христиан отвечало ценностям римской доблести, унаследованной от отцов (*patri*), составившей славу Отечества (*patria*), но утратившей силу определять реальную жизнь римлян. Доблести и предания отеческие превращались в мечту о прошлом, но утратили власть над будущим. Будущее римского мира оказалось во власти стихийных сил, стало ипсилетом мощных человеческих страстей. Христиане – *moderni* – как будто запускали время в немислимую петлю: то, что было прошлым – доблести и предания отеческие – становилось властно зовущим будущим, обновленным, но узнаваемым и родным. Новые люди воз-

вращали силу и власть отеческих доблестей их потомкам. В римском мире христианство совершало то же, для чего родился св. Иоанн Предтеча: детям возвращались сердца отцов, непокорные обретали образ мысли праведников [2]. О преобразении древнего мира христианством хорошо сказал Пушкин: величайшее событие истории есть христианство. В сей священной стихии исчез и преобразился мир [4].

В современности необходимо различать два модуса ее бытия: мир модерна и мир настоящего.

Мир модерна оккупирует современность, пытается сузить ее горизонт. Модерн разрывает связь времен, сворачивая настоящее в точку «здесь и теперь», превращая эту точку в границу и меру (modo) времени. Время теряет непрерывность, становится дискретным. В информационном пространстве прошлое дробится, как в разбитом зеркале, в миллионах авантюрных сюжетов, анекдотов, идеологем и стереотипов, полезных здесь и теперь. Они бездумно тасуются без всякой заботы об их связности. Будущее разворачивается как веер возможностей, самых фантастических, в диапазоне от мечты о дивном новом мире до уверенности в скорой мировой катастрофе. Будущее все больше перемещается в виртуальное пространство, уже не пересекающееся с реальным ходом истории [2]. Многие серьезные блогеры и аналитики констатируют – мы оказались в мире, который уже не понимаем. Реальная же история все более проявляет себя как регресс качества общественных связей, регресс человечности. Все чаще звучит важная мысль о том, что будущее образования связано с борьбой за человека. За сохранение облика человечности, узнаваемой как образ «настоящего человека», неизменного на протяжении веков и в различных культурах. Человека сотворенного, в котором сквозит и мерцает нетленный образ Творца.

Современность как настоящее – это не точка разрыва полноты времен – это Вселенная, в которой прошлое превращается в будущее. О том, как это происходит, хорошо сказал архимандрит Георгий (Шестун). Сначала настоящее становится прошлым. Люди, живущие в настоящем, всегда уходят в прошлое. Покидая историческое время, они входят в вечность, и там историческое прошлое смыкается с будущим, к которому стремимся и мы, направляемые образом совершенства, открываемым нам в доблестях и преданиях отеческих. Тот, кто остался в прошлом, оказывается в нашем будущем, ожидая нас в вечности. Там, в будущем, нас встречает история нашего народа, все те, к кому мы с любовью обращались, вглядываясь в прошлое. Настоящее соединяет в себе прошлое и будущее. Живите настоящим – значит живите во времени перед лицом вечности [2].

Мир настоящего – это настоящий мир. Вслушиваясь в смыслы родного языка, услышим: подлинный, истинный мир. Мир, каков он есть, но каким он не дан непосредственно. Мы призваны обрести его, а для этого – пройти свой жизненный путь целиком. Настоящее время – это время полноты времен, здесь прошлое и будущее встречаются. Христианство – это не прошлое человечества, это его настоящее. По Пушкину – настоящее событие. Всегда настоящее и, возможно, единственное настоящее. Христианство – это со-бытие человека с Богом. Оно не ушло в прошлое, но продолжается как настоящее, современное всякому времени. В этом со-бытии – истоки русской веры в вечную непобедимую преобразующую силу добра и конечное торжество справедливости.

В современности сосуществуют и сталкиваются в непримиримой схватке точка конца времен и время вечности, безвременность смерти и время жизни. Антропологическая матрица (код, шифр, модель) глобального проекта – это «модернизированный человек». Матрица стремится оккупировать педагогическое сознание, слиться, мимикрировать под русские смыслы, связанные с пониманием современности как текущего времени, обновляющегося настоящим и обновляемого «приснобытием», вечностью. Модерн разрывает связь поколений. Русская же современность не разделяет поколения, но связывает их через родное предание, или традицию, делает их современниками. В одном времени живут разные поколения, современниками становятся дети и отцы, деды и внуки. Все они переживают настоящее как ток времени своей жизни, в которой они призваны решать задачи исторического времени на началах правды и добра, каждый в меру своего возраста. Для каждого возраста по-своему светит наш антропологический идеал – настоящий человек, стремящийся к совершенству по образу Отца Небесного. Духовный смысл современного отечественного образования – утверждение в непрерывности поколений облика «настоящего человека».

Список литературы

1. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников: теория, практика, опыт: монография / под общ. ред. М. В. Захарченко. – СПб: СПбАППО, 2016. – 278 с.
2. Захарченко М. В. Быть сынами Отечества земного и небесного // Духовный собеседник. – 2016. – № 6(86). – С. 14–38.
3. Очерки по истории теоретической социологии XX столетия: от М. Вебера к Ю. Хабермасу, от Г. Зиммеля к постмодернизму: пособие для гуманит. вузов / Ю. Н. Давыдов [и др.]. – М.: Наука, 1994. – 379 с.
4. Пушкин А. С. Заметки о русском дворянстве. Собр. соч. в 10 т. Т. 6. – М., 1982. – С. 459.
5. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления / авт. колл. под рук. В. И. Слободчикова. – М.: РИСИ, 2016. – 142 с.
6. Слободчиков В. И. Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. Выпуск II / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. – М., 2014. – 190 с.
7. Foucault M. Dits et écrits. 1954–1988. – Paris, Gallimard, 1994. – V. IV. – P. 562–578.

ИЕРАРХИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Э. Ф. Николаева, А. А. Мурзина

Тольяттинский государственный университет
(Россия, Самарская область, Тольятти)

В статье рассматривается проблема жизненных ценностей личности подростков с девиантным поведением. Осуществлен теоретический обзор отечественной и зарубежной литературы, освещающей проблему понимания ценностей личности, представлены результаты исследования и установлено, что изучение жизненных ценностей подростков помогло сформировать обобщенное представление о личностных, ориентационных предпосылках, склоняющих индивида к проявлению отклонений в поведении.

Ключевые слова: личность; подросток; жизненные ценности; девиантное поведение; иерархия.

HIERARCHY OF PERSONAL VALUES OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

E. F. Nikolaeva, A. A. Murzina

Togliatti State University
(Russia, Samara Region, Togliatti)

The article deals with the problem of the life values of the personality of adolescents with deviant behavior. Realized had a theoretical review of domestic and foreign literature on the problem of understanding values in general. It seems that the development of a program of psychological enlightenment aimed at working with the value-semantic sphere of the personality will help to form a positive image of the self, about the system of values in adolescents, which will affect adolescents with deviant behavior.

Keywords: personality; adolescent; values; deviant behavior hierarchy.

За последние годы интерес к изменениям, происходящим в аксиологической сфере жизни общества и конкретного человека, проявляется в различных областях научных знаний. Ценности и ценностные ориентации, выступая важнейшей характеристикой личности, входят в систему жизненных смыслов и составляют основу мотивационной сферы человека. Исследуя проблему становления системы жизненных ценностей, особое внимание следует уделять субъективным и психологическим факторам.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся точки зрения, которая объясняет систему жизненных ценностей как интеграцию потребностей, интересов, целей в форме ценностных ориентаций и личностных ценностей. Жизненные ценности представляют систему субъективной реальности, основные характеристики которых зависят от направленности на материальные или духовные ценности, от особенностей личности.

Д. В. Каширский, выделяя два направления развития личностных ценностей, отметил, что базовые ценности закладываются ребенку в процессе воспитания в возрасте до трех лет. На подростковый возраст, согласно его взглядам на данную проблему, приходится второй период развития ценностей, характеризующийся критической переоценкой и построением новой системы жизненных ценностей, имеющей большое значение для становления мировоззрения, самоопределения в обществе и поиска жизненного пути [8].

Таким образом, формирование в сознании личности определенных ценностных приоритетов происходит через осознание своего отношения к конкретным ценностям [5, с. 36].

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что на данном этапе насчитывается около ста определений понятия «ценность», предлагаемых различными научными школами. Этот факт констатирует отсутствие единой теории в психологии, способной дать обобщенное и исчерпывающее представление о ценностных ориентациях и жизненных ценностях личности.

В отечественной литературе существует несколько подходов, которые определяют понятие «ценности» на основе деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев [11], Д. А. Леонтьев, В. А. Дареча, Л. И. Божович), а также на основе установок и отношений личности (В. Н. Мясищев).

Таким образом, большинство представителей отечественной психологии, исследуя ценностные ориентации, ссылаются на основные свойства личности. По их мнению, направленность, то есть совокупность устойчивых мотивов, является важнейшей из характеристик человека. М. С. Яницкий утверждал, что «в направленности отражаются субъективные ценностные отношения личности к различным сторонам действительности» [20].

По мнению Л. И. Божович, иерархическая система ценностей, включающая в себя основные движущие мотивы, обеспечивает устойчивость личности [2]. Данной точки зрения придерживался и В. А. Дареча. Согласно его позиции, устойчивость личности выступает важным фактором регуляции поведения и взаимоотношений между людьми [4].

Развитие и формирование жизненных ориентаций, согласно субъектно-деятельностному подходу С. Л. Рубинштейна, происходит во взаимодействии внешних факторов и внутренних условий развития личности. Возникновение ценностей обусловлено результатом адаптации, преобразованием отраженной действительности в сознании человека [17].

Д. А. Леонтьев утверждал, что личностные ценности и отношения лежат в основе поведения человека. По его мнению, ценности – это «устойчивые мотивационные образования, которые выступают источником мотивации» [12].

В. Н. Мяснев, характеризуя личность, ссылаясь на то, что в ее структуру, помимо направленности, входит совокупность отношений к предметному содержанию опыта человека и связанная с этим система ценностей [13].

Б. Г. Ананьев природу ценностных ориентаций личности видел в определении мотивационной стороны человека в структуре общественного поведения. Согласно его концепции, характер человека, склонности и социальная направленность образуются из взаимодействия первичных и вторичных свойств личности [1].

Не все представители зарубежных школ относят понятие «ценность» к предмету психологического исследования. Однако внимания заслуживают следующие определения:

– Э. Фромм относил ценности к структурному компоненту характера личности, который, формируясь в процессе ассимиляции и социализации, определяет ее направленность [19, с. 285];

– А. Маслоу считал, что ценности выступают высшим регулятором поведения человека [21];

– американский психолог М. Рокич, представитель структурно-энергетического подхода, определяет ценности как устойчивого убеждения личности о предпочтительных способах поведения или конечной цели [22].

При всей противоречивости подходов к пониманию и значению жизненных ценностей, в своем исследовании мы придерживаемся позиции отечественной психологии, полагая, что именно личностные ценности определяют и регулируют поведение личности. Особый научный интерес в ходе изучения причин девиантного поведения в подростковом возрасте вызвало понимание подростками жизненных ценностей личности и их представление об иерархии ценностей.

Под девиантным поведением согласно определению, данному в Большом психологическом словаре, мы понимаем «действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Синоним – отклоняющее поведение, девиации...» [6].

Е. В. Змановская характеризует девиантное поведение как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [7].

И. В. Фокина в исследованиях подросткового возраста отмечает взаимосвязь между существующей иерархией жизненных ценностей и проявлением отклонений в поведении индивида [18].

К сожалению, как показывает статистика, у подростков, проявляющих склонность к отклоняющемуся поведению, наблюдается искаженность в представлении и недостаточная сформированность иерархии жизненных ценностей (Е. О. Балашова, Д. С. Ошевский) [15].

Ценности личности – это основной, определяющий и устойчивый критерий человеческого смысла жизни, его поведения, деятельности, отношений к миру и людям. Формирование ценностей личности происходит в несколько этапов: вхождение ребенка в мир человеческих ценностей, появление ценностных ориентаций и приобретение жизненных ценностей. Подростковый возраст находится на стадии перехода от детства к взрослости, что определяет неустойчивость его ценностных ориентаций и жизненных ценностей и создает сложности в отношениях и неустойчивость его поведения, убеждений и мировоззрения.

К причинам возникновения отклоняющегося поведения Д. В. Каширский относит внутренний конфликт, который вызван отсутствием возможности удовлетворить потребности и реализовать личностные ценности. По его мнению, девиантное поведение – это результат «блокировки смысложизненных ориентаций личности, ее потребностей и мотивов» [8, с. 40].

М. Е. Гурьев, исследуя проблему девиантного поведения в подростковом возрасте, отметил, что дисгармоничность личностного строения, изменения и преобразования увлечений и интересов являются предпосылками возникновения конфликта желаний и возможностей подростка, что в свою очередь может привести к появлению отклонений в поведении [3].

Возрастание среди современной молодежи интереса к материальному благополучию, по мнению А. С. Лозовенко и И. Н. Коноплева, может стать одной из причин возникновения отклонений в поведении [10].

В исследованиях Э. Ф. Николаевой, посвященных изучению формирования социальной активности в подростковом возрасте, проблеме социализации и самореализации подростков, указываются причины, приводящие к девиантному поведению, среди которых отмечаются искажение направленности интересов, игнорирование требований семьи и школы, потеря ценности обучения и другие [14].

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволяет заключить, что ценности представляют собой важнейшую характеристику личности, составляя структуру направленности, выступая регулятором поведения, формируют нравственную позицию человека. И на подростковый возраст приходится период критической переоценки и построения новой системы жизненных ценностей.

Согласно общепсихологическому подходу познания ценностей, невозможность их реализации может повлиять на развитие отклонений в поведении личности. Своевременная осведомленность о возникших внутренних противоречиях и конфликтах в системе жизненных ценностей подростка позволит объяснить условия и механизмы девиантного поведения.

В свою очередь, изменение системы жизненных ценностей возможно только в случае осознания противоречий между отдельными уже существующими ценностями.

Особый интерес в нашем исследовании уделяется психологическим особенностям влияния системы жизненных ценностей на проявление девиантного поведения. Была выдвинута гипотеза о том, что искаженность системы жизненных ценностей выступает предпосылкой проявления отклоняющегося поведения среди подростков.

В качестве цели было определено исследование системы жизненных ценностей личности подростков с девиантным поведением.

Для проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методы:

1. Тест-опросник А. Н. Орла «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», определяющий предрасположенность учащихся к различным проявлениям отклоняющегося поведения [9].

2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая позволит определить мотивационную основу поведения и выявить отношение личности к окружающей действительности, к другим людям и самому себе [16, с. 637–641].

Исследование жизненных ценностей подростков происходило в несколько этапов на базе ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» ж.-д. ст. Шентала, Самарской области, Шенталинского района, в сентябре – ноябре 2017 года. В исследовании принимала участие группа школьников в возрасте 14 до 15 лет.

Первый этап исследования был посвящен выявлению склонности к отклоняющемуся поведению среди учащихся 7–8-х классов. В рамках второго этапа перед участниками была поставлена задача ранжирования по значимости каждого утверждения в блоке терминальных и инструментальных ценностей.

Исследование склонности к отклоняющемуся поведению по методике А. Н. Орла показало, что 57 % от общего числа испытуемых имеют предрасположенность к данному поведению. Об этом свидетельствуют высокие показатели у 47 % подростков по шкалам «склонность к преодолению норм и правил» и «низкий волевой контроль эмоциональных реакций», которые в среднем составили 16 баллов. По шкале «склонность к аддиктивному поведению» 13 % показали результат в среднем 13 баллов. Показавшие высокие результаты по вышеуказанным шкалам испытуемые вошли в группы проявляющих тенденции к агрессии и насилию на 32 %, к делинквентному поведению 10 %, к самоповреждающему поведению 6 %. По результатам первого диагностического этапа общее количество испытуемых было разделено на две группы. В первую группу вошли 48 учеников, которые проявляют склонность к отклоняющемуся поведению. Вторую группу составили 28 учащихся с нормативным поведением.

Динамика формирования списка детерминирующих терминальных и инструментальных ценностей личности подростков с отклоняющимся поведением была представлена в сравнении с ценностями группы сверстников с нормативным поведением.

Таким образом, были получены следующие результаты:

1. Для группы учащихся, проявляющих склонность к отклоняющемуся поведению, характерны такие терминальные ценности, как независимость от контроля взрослых и свобода выбора, желание действовать только согласно своим убеждениям и интересам, не принимая в расчет принятые обществом нормы поведения. Для сверстников с нормативным поведением, наоборот, необходимы признание и социальное одобрение их поведения. Свои интересы и идеалы они не ставят выше норм и правил.

2. Обе группы учащихся, в силу ведущей деятельности данного возрастного периода, среди доминирующих ценностей выделили наличие хороших и верных друзей. Отличие заключается лишь в характере референтной группы, которые они выбрали для общения.

3. Подростки с девиантным поведением проявляют стремление к веселой, независимой жизни. Контроль со стороны родителей, учителей и общества, выражаемый в вербальной форме, не оказывает на них достаточно влияния. Для подростков важна реализация только собственных желаний и целей.

4. У двух групп отсутствуют существенные различия в распределении инструментальных ценностей. Группа подростков с отклоняющимся поведением на первый план выдвигает такие ценности, как «независимость», «смелость» в отстаивании своей позиции, «твердая воля» в настаивании на своем.

Группа сверстников с нормативным поведением на первый план ставят «трудолюбие», «образованность», «чуткость», «смелость» и «честность». Это указывает на то, что для достижения поставленной цели, они используют внутренние ресурсы, которые признаются и одобряются в обществе.

По результатам теоретического и эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам.

Жизненные ценности формируются в самосознании личности. Убеждения, принципы, интересы взаимодействуют друг с другом, образуя пирамиду, на вершине которой в определенный период находятся те ценности, которые выступают мотивом того или иного поступка человека и поведения в целом.

Система доминирующих ценностей оказывает существенное влияние на личностные качества подростков с девиантным поведением и предопределяет вероятность появления общественных правонарушений в будущем.

Для группы подростков с отклонениями в поведении в большей степени характерна система ценностей, отвечающая только их собственным принципам, не учитывающая установленные нормы и правила поведения в обществе и государстве.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 34–44.
3. Гурьев М. Е. Психологический анализ возрастных особенностей подростков, имеющих девиантное поведение // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробации результатов исследования. – 2015. – № 16. – С. 69–76.
4. Дареча В. А. Теории личности: учебное пособие. – Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2013. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/21869> (по паролю). – Загл. с экрана.

5. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15526.html>. – Загл. с экрана.
6. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М.; СПб: АСТ: АСТ-Москва: Прайм-Еврознак, 2008. – 692 с.
7. Змановская Е. В. Психология девиантного поведения структурно-динамический подход: монография. – СПб: Изд-во СПб: Ун-та МВД России, 2005. – 274 с.
8. Каширский Д. В. Психология личностных ценностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2014. – 56 с.
9. Клейберг Ю. А. Практикум по девиантологии. – СПб: Речь, 2007. – 144 с.
10. Коноплева И. Н. Стиль воспитания в семье и ценностные ориентации у подростков с девиантным поведением / И. Н. Коноплева, А. С. Лозовенко // Психология и право. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52034.shtml>. – Загл. с экрана.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2011. – 130 с.
12. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 36–42.
13. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 35–38.
14. Николаева Э. Ф. Проблема социализации и самореализации на ранних этапах онтогенеза личности // Прикладные исследования психологии личности: сб. научных трудов. – Тольятти: ТГУ, 2009. – Вып. 1. – С. 65–78.
15. Ошевский Д. С. Искажение ценностных ориентаций как фактор риска употребления подростками психоактивных веществ / Д. С. Ошевский, Е. О. Балашова // Психология и право. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52031.shtml>. – Загл. с экрана.
16. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
18. Фокина И. В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2010. – № 9. – С. 61–63.
19. Фромм Э. Психоанализ и этика: пер. с англ. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
20. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат. 2000. – 204 с.
21. Maslow A. H. A theory of human motivation // Psychological Review. – 1943. – Vol 50(4). – P. 370–396.
22. Rokeach M. The nature of human values. – New York: Free Press, 1973.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ В НАШЕЙ СТРАНЕ. ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ

Т. Н. Овчинникова

Московский социально-гуманитарный институт
(Россия, Москва)

В работе с диалектических позиций рассматриваются особенности развития духовной жизни людей, а также условия жизни, способствующие и препятствующие этому процессу. На основании анализа механизма взаимодействия живого развивающегося субъекта с окружающим миром, развитие которых происходит по различным законам, показаны препятствия в овладении человеком своими возможностями, трудности в управлении ими. Анализ условий жизни людей в стране позволяет охарактеризовать особенности их духовной жизни, наметить возможные пути преодоления указанных трудностей с целью поиска путей развития духовности.

Ключевые слова: диалектическое взаимодействие, духовность, личностный смысл, переосмысление, самоопределение, сознание.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SPIRITUAL LIFE IN OUR COUNTRY. DIALECTICAL APPROACH TO THE PROBLEM

T. N. Ovchinnikova

Moscow Social and Humanitarian Institute
(Russia, Moscow)

In the work with the dialectical positions of the peculiarities of the development of the spiritual life of the people and living conditions that promote and impede this process. On the basis of the analysis of the mechanism of interaction of the living developing subject with the surrounding world, the development of which takes place according to different laws, the obstacles in the mastery of human capabilities, difficulties in managing them are shown. The analysis of living conditions of people in the country allows to characterize features of their spiritual life, to outline possible ways of overcoming of the specified difficulties for the purpose of search of ways of development of spirituality.

Keywords: dialectical interaction, spirituality, personal meaning, rethinking, self-determination, consciousness.

Духовностью психологи называют «поиск, практическую *деятельность* и *опыт*, посредством которых субъект осуществляет в *самом себе* преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Точнее, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без нее невозможно ни самостояние человека, ни величие его» [6, с. 149].

Работа выполнена в контексте *диалектического* подхода к исследованию психики человека (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов), что позволяет судить *о развитии духовности*.

Состояния *души* являются наиболее *подвижными*: это и *содержание*, и *процесс* (В. С. Библер), *субъективное* и *объективное* одновременно. Основываясь на таком *диалектическом* понимании *духа*, нетрудно сделать вывод о том, что *имеющиеся* у субъекта *знания* не являются единственным, и даже основным, показателем развития *духовности* человека: главное, – *процесс* его развития, что позволяет человеку постоянно преобразовывать собственные возможности.

Рассмотрим развитие *духовной жизни* и необходимые для этого условия с позиций *диалектического* подхода. Но предварительно раскроем понимание процесса *развития* психики в этом контексте.

Поскольку человеку приходится осваивать этот, *двойственный* по своей природе, мир (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. М. Лотман и др.), то любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать как *двойко детерминированную*, то есть как включающую в себя как минимум две составляющие: *личностно-смысловую* и *операционально-техническую* [8; 10].

Двойственный характер побудительности, соответствующий *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в ориентации человека *на внешний* и *на внутренний* мир, в умении согласовывать характер их побудительности между собой. И, если один мотив, направленный на решение *внешней* задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную *конкретную цель* (*то, что делается*), то другой мотив отражает глубинную *смысловую* ориентацию личности (*то, ради чего что-то делается*). Тогда выполняемую человеком деятельность можно рассматривать как *равнодействующую* двух факторов, в результате *взаимодействия* которых порождается «я» субъекта, развивается его психика, а на определенном этапе развития начинает расти его *духовный личностный* потенциал.

Развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих; состоит как бы в *дейтельном проживании* осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление личностных *смысловых* и *операционально-технических* свойств в *их единстве*.

Только в этом случае *чувственная* и *рациональная* ткани сознания реализуют себя в *совместной* одновременной работе, в *творческом поиске*, обращаясь то к *прошлому* (имеющийся *опыт*), то к *будущему* (*цели* и *смыслы*), составляющим одно *единое целое*.

При этом феномен развития, или иначе – *взаимодействие субъективной* и *объективной* сфер сознания, ответственных за выполнение осуществляемой человеком активности, можно охарактеризовать следующим образом: «Сознание предполагает – по своему смыслу – невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой – общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого – со мной завершённым, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, могущим быть «перерешенным». В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» [2, с. 126]. Именно в этом и состоит феномен *духовного развития*, или иначе – *взаимодействия субъективной* и *объективной* сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой деятельности.

Итак, формирование, становление личности субъекта в процессе *творческой* деятельности, в отличие от *функциональной*, происходит как бы в «зазоре» между *внешней* и *внутренней* целью деятельности⁴. Ситуация же преодоления *внутренними субъективными* факторами *внешних (ситуативных)* факторов или условий, (но не наоборот!), может считаться *развивающей* личностью⁵. Именно эта борьба за реализацию *смыслов*, позволяющая человеку *овладеть собственным поведением*, и является основой развития *духовности*. Близость по содержанию этих двух планов, – когда «зазор» между ними практически отсутствует, т. е. как бы происходит совпадение *внешнего* и *внутреннего* планов, или доминирование *внешнего* плана, – ведет к развитию *функциональных* отношений вместо становления *личностных*, и тем самым к подчинению социуму в ущерб *личностному* и *духовному* развитию.

Поэтому о полноценном *развитии духовной жизни* субъекта мы будем говорить только тогда, когда задействованы обе составляющие, т. е. когда субъект способен одновременно изменять *себя* и *внешний мир*. В этом случае «...сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это – способность выйти за свои собственные пределы в своей

⁴ Эти положения и принципы диалогического общения были положены В. С. Библером в основу концепции «Школы диалога культур», реализованной им с сотрудниками на практике [4].

⁵ Так, например, развивающее обучение (школа В. В. Давыдова), реализующее себя в процессе общения, предполагающего возможную смену ролей у учащихся, как бы увеличивая этот «зазор», способствует более полноценному развитию каждого из этих планов, а также их взаимодействию, успешно воздействуя на развитие личности ребенка. Происходит это, видимо, потому что дети, обучающиеся в школе развивающего обучения, имеют возможность постоянно менять позицию (учителя, собеседника, учащегося, наблюдателя) в течение урока. Аналогичную роль может выполнять ролевая игра детей, способствующая увеличению «завора». Игровая деятельность, согласно исследованиям И. Е. Берлянд [5], в различных ее формах (особенно ролевая игра), согласно концепции В. С. Библера, способствует развитию указанной способности переключения.

деятельности» [3, с. 49]. При этом субъект развивается в процессе достижения *лично значимых целей*, корректируемых принятыми в окружающем социуме требованиями, реализуя себя как *целостная личность*, а не наоборот: двигаясь от принятия норм и правил к поиску *себя*. При этом способность *переосмысления* ситуации является одной из основных возможностей проявления *духовной* силы. «Не можешь изменить ситуацию, измени отношение к ней», – говорится в одной из мудростей.

В нашем понимании проявление *духовности*, – это своего рода характер жизнедеятельности человека, направленный на поиск *смысла* и подчинение ему осуществляемой активности, что прокладывает путь к *свободе* действий. В отличие от этого, *ситуативное* подчинение *смыслов* сложившимся обстоятельствам проявляется в том, что человек как бы «*плывет по течению*»: *не он владеет ситуацией, а ситуация владеет им*.

Рассмотрим подробнее эти тенденции в жизнедеятельности человека.

Если субъект руководствуется, в основном, побуждениями, направленными на решение *внешних*, поставленных (кем-то) *извне*, задач (таковы, например, особенности *потребительского* общества, в котором мы живем), то развитие *смысловой* сферы сознания человека значительно замедляется и даже прекращается, что переводит активность людей на *функциональный* уровень.

Главным, например, для работодателя становится объем выпускаемой продукции и скорость ее производства, а для исполнителя, – желание поскорее закончить работу. Это скорее, желание *зарабатывать*, а не *работать*.

В случае же иной расстановки акцентов на приоритеты в обществе, когда, например, в центре его интересов находится *живой, постоянно развивающийся* человек, силы такого общества направлены на развитие *творческих* способностей людей, а в связи с этим – и на развитие *духовности* народа. А создаваемые в таком обществе условия, предполагающие *свободный выбор*, открывают пути для *реализации* имеющихся у людей возможностей, а также способностей *порождения нового* и умения *вкладывать Душу в свое дело*.

Но всегда ли это возможно? Вернее, все ли зависит только от человека? Каково здесь влияние особенностей культуры и социальных условий? Рассмотрим эти вопросы на примере состояния дел в нашей стране.

Характерной чертой жизнедеятельности людей современной России является почти полное отсутствие у них *общих целей*, что влечет за собой отсутствие инициатив, направленных на *созидание*, на *совместный* труд. (Ни для кого не секрет, что человек в процессе *совместной* деятельности значительно обогащает, как чужой, так и свой *творческий потенциал*.) У нас же человек рассматривается как *средство* воплощения идей, направленных на строительство *системы* (ранее – коммунизма и социализма, затем – экономики). А это, ограничивая его силы, а также лишая возможности наращивания *творческого* и *духовного* потенциала, делает его *самодостаточным*, способствуя *замыканию на себя*, на свои *собственные дела* и интересы, включая *семью*.

В результате возникает *адаптация* к окружающей действительности, когда субъект готов подчиниться *любым внешним* требованиям ради получения чего-то для него в настоящее время желанного (статуса, высокого дохода, нужной ему должности и пр.). Происходит же это, видимо, потому, что *живой* человек с его мотивами, потребностями и способностями, развивающийся по законам одной логики – логики *органических систем* – оказывается включенным в развитие *системы* социальных и экономических отношений, строящихся по совершенно иной (*противоположно направленной*) логике – логике *механических систем*, или логике *вещных отношений*. В результате *взаимодействие* этих двух различных *систем* происходит в процессе их *противостояния*. Особенно явно этот конфликтный характер взаимоотношений проявляется в сферах деятельности, направленных на работу с людьми (образование, медицина, наука, культура и пр.), где наиболее частыми являются случаи обращения с *живым развивающимся* человеком по аналогии с *неодушевленным* предметом (*вещью*).

Суть возникающего *противостояния* заключается прежде всего в значимом противоречии между потребностью субъекта в *самовыражении* (и в *самореализации*) и навязываемым ему способом *функционального* существования. Противоречие это столь сильно потому, что *устремленность* человека в *будущее*, к своей *цели*, к мечте, даже, если она им не осознана, наталкивается на процветающую во всех сферах жизни логику *механических систем*, где господствуют *причинно-следственные* отношения и детерминация *прошлым*. Значимость этого факта очень велика, потому что в России уже столетие господствует именно *плановое* ведение хозяйства *абсолютно во всех* сферах деятельности, включая те, которые направлены на работу с людьми (медицина, образование, культура и пр.).

Такое положение дел в стране на протяжении столь длительного периода времени способствовало формированию определенного склада мышления основной массы людей. И это несмотря на то, что *гуманитарные* области знания в совокупности с культурой и искусством, в отличие от *технических*, основываются (при нормальных условиях) на противоположной по характеру логике развития отношений: на логике *органических систем* с ее ориентацией на *будущее* (на *цели* и *смыслы*) в отличие от логики *механических систем* с ее ориентацией на *прошлое* (на *причины*) (подробнее см. [1]).

Остановимся кратко на возможных формах взаимодействия и проявления указанных сфер сознания (деятельности) при *доминировании* их в реальной жизни человека.

Наблюдения показывают, что *смысловая* и *операционально-техническая* сферы сознания в их *взаимодействии* проецируются *вовне*, соответственно, в виде *целенаправленной* и *плановой* деятельности. Если доминирование *смысловой* сферы сознания субъекта находит свое проявление в *целенаправленной* деятельности; то доминирование *операционально-технической* сферы сознания – в *плановой* деятельности. Различия между ними очень важны для понимания особенностей развития *сознания* субъекта, а также для возможностей ведения коррекционной работы. Ведь только понимая *плановую* и *целенаправленную* деятельности как соответствующие *проекции* работы сознания, можно, воздействуя на них, корректировать процесс развития психики субъекта. Рассмотрим их подробнее.

Так, например, **планомерная деятельность** выстраивается (по плану) в виде «цепочки» в порядке выполнения следующих друг за другом действий, намеченных *изначально*. При этом выполнение одного «звена» запланированной деятельности как бы подталкивает к исполнению следующее ее «звено», из него вытекающее или с ним связанное. То есть *план* отражает *намеченные заранее* этапы воздействия на *внешнюю* действительность: при этом не предполагается, например, изменение условий, а также *изменение* потребностей и желаний исполнителя в процессе деятельности. Таким образом, *план*, отражая как бы фиксированную *заранее* последовательность осуществляемых действий, нацелен на довольно жесткое их выполнение. При этом содержащиеся в *плане* действия более зависимы *от результата* выполнения действий предшествующих, нежели от поставленной *цели*, т. е. имеет место *детерминация прошлым*, а не *будущим*.

В результате оказывается сформированным такой стиль жизни, когда человек действует, практически не обращаясь к себе, к своему «я». Он довольствуется чувством достигнутого результата, который вынесен во *внешний* план, практически, минуя *внутренний, смысловой*. В итоге развитие субъекта сильно замедляется или прекращается, затрудняя возможности его *самовыражения* и перекрывая тем самым путь развития его *смысловой* сферы, являющейся *исток*ом – или, можно сказать, даже *условием порождения* – *духовной жизни*.

При этом важно отметить, что **смысловая** сфера сознания (деятельности) проявляет себя не только в *осмыслении*, но и в *переосмыслении*, а также в **проживании** будущей *цели* (мечты), в поиске *средств* ее достижения, а также путей и способов дальнейших действий. Поэтому доминирование **смысловой** сферы сознания, являясь по сути одним из способов **самовыражения** действующего субъекта, проявляется часто в **целенаправленной** деятельности, значительно более *гибкой, способной к корректировке и уточнению выбранных шагов*. Можно сказать, что именно **целенаправленная** деятельность, формируя способность *осмысления и переосмысления* событий и фактов, вынуждает человека обращаться к *самому себе, управлять собой*, развивая свои возможности и потребности в *духовной жизни*.

Наиболее благоприятным условием для развития человека и его *духовности* является *гармония* в развитии выделенных сфер сознания (деятельности), когда *операционально-техническая* и *смысловая* сферы развиты примерно в равной степени, что позволяет субъекту *переключаться и делать акцент* на той из них, которая в данный момент необходима. Но *управлять* происходящим при этом должна *смысловая* сфера: делать акцент и менять его в нужный момент способна только она с присущей ей логикой *целесолагания* [8; 10]. А это позволяет *оборачивать доминанту* в применяемой деятельности с одной сферы сознания на другую, в зависимости от того, на что эта деятельность направлена: на *живого субъекта* или на неодушевленный предмет, на *вещь*.

Даже взрослый человек, например, в процессе обучения детей может, как бы *переключать* свое внимание с достижений обучаемого на его личность и обратно, – все зависит от того, чего он хочет добиться: хорошо выполненного *конкретного результата* или *развития* у ребенка *интереса* и *способности* к выполнению подобных дел [8].

А теперь, рассмотрим, хотя бы кратко, механизм *взаимодействия* человека с окружающим миром, поскольку *целостное* его рассмотрение, согласно *диалектическому* подходу к его развитию, возможно лишь при соблюдении этого условия.

Существуя в тесном единстве, *смысловая* и *операционально-техническая* сферы деятельности способны *оборачиваться*, подменяя друг друга в роли *цели* и *средства*. При этом *творческое* развитие, где существенную роль играет *потребность в обновлении* имеющегося опыта, можно охарактеризовать также как *постоянное* взаимодействие *субъективной и объективной* сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой субъектом деятельности. Рассмотрение этой деятельности в качестве *равнодействующей* двух ее сторон акцентирует наше внимание на их *постоянном взаимодействии*. Случаи же постоянной активации двух указанных составляющих провоцируют *деятельное проживание* осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление личностных *смысловых* и *операционально-технических* свойств в их *единстве*.

Только в этом случае *чувственная* и *рациональная* ткани сознания реализуют себя в совместной работе, в *творческом поиске*, обращаясь то к *прошлому* (имеющийся *опыт*), то к *будущему* (*цели* и *смыслы*), составляющим одно единое целое.

Сходную роль может выполнять игровая деятельность в различных ее формах. Активное и заинтересованное участие детей в занятиях, делая их *субъектом* учения, а не *объектом* обучения, способствует развитию их личности в процессе реализации и поиска адекватных создавшейся ситуации отношений, мыслей, поступков. В процессе такого свободного по своему характеру обучения, когда ребенок *самостоятельно* руководит собственным процессом учения, занимаясь **по собственной программе**, его интеллектуальная и личностная сферы развиваются параллельно в их взаимодействии; обогащая друг друга и создавая условия для *гармоничного* развития его сознания. Условия же эти являются основными, способствующими развитию *духовности* субъекта.

При этом *цель*, являясь сначала *смутной, еле определенной*, постепенно *конкретизируется* в процессе ее достижения, *от общего*, еще неопределенного, ко все более явному и *конкретному*. Такое постепенное прояснение устремленности *от общего*, не совсем ясного, к *более явному и конкретному*, характерно как для развития *смысловой* сферы создания (деятельности), так и для развития *духовной* жизни. А это соответствует логике развития *органических систем*, определяющей законы развития всего *живого* [1; 3].

Подчеркнем, что именно развитие *целенаправленной* активности, являясь характерной для *духовной* жизни особенностью, позволяет человеку овладеть собой, подчинив осуществляемые действия *собственной воле*. В противном же случае осуществляемая субъектом деятельность, спустя некоторое время, начинает руководить им, подчиняя его действия своим законам [8].

Однако, несмотря на то значение, которое играет *целенаправленная* активность в жизнедеятельности человека, многие люди у нас в стране о ней понятия не имеют. (Так, например, большинство людей считает *логичным* только то действие или утверждение, *где из причины следует соответствующее следствие*; *направлен-*

ность субъекта на цель не учитывается.) Да это и не мудрено: уже не одно, не два и не три поколения у нас в стране ведет только *плановое* хозяйство абсолютно во всех сферах деятельности. Но не все можно *запланировать*. Особенно остро это касается работы с людьми (образование, медицина, культура и пр.), где почти невозможно предвидеть заранее число желающих получить, например, какую-то профессию, численность больных определенным заболеванием, смертность и пр.

Поэтому *планирование* должно использоваться только в практической деятельности с *неодушевленными* предметами (*вещами*), а при работе с людьми это часто вредит делу.

Так, например, обучение, как дома, так и в *традиционных* учебных заведениях (в детском саду, в школе, в вузе), осуществляется обычно по логике *причинно-следственных* отношений «я показал, а ты повтори», которая применима лишь в случае отработки *навыков* у субъекта. А общепринятое *планирование* возможно лишь в отношении *вещных* предметов, затрудняя различные формы обращения с *живым развивающимся* миром, с людьми, животными, растениями и пр., где приходится часто искать совершенно *новые* решения.

А теперь о благоприятных условиях для развития *духовности*.

Одним из таких условий развития человека и его *духовности*, как уже было сказано выше, является *гармония* в развитии выделенных сфер сознания (деятельности), когда *операционально-техническая* и *смысловая* сферы развиты у субъекта примерно в равной степени. Но «руководить» процессом при этом должна *смысловая* сфера сознания (деятельности). А это позволяет *оборачивать доминанту* в применяемой деятельности с одной сферы сознания на другую, в зависимости от того, на что эта деятельность направлена: на *живого субъекта* или на *неодушевленный предмет*, на *вещь*.

При этом наиболее плодотворной во всех отношениях деятельностью, как для субъекта, так и для начатого им дела, является деятельность, в которой сам процесс ее осуществления, *оборачиваясь*, т. е. осуществляя замену *средства* и *цели*, как бы полезен *вдвойне*: помимо практической реализации, процесс этот способствует также развитию *субъективности* в процессе *самовыражения*. Собственно, это и есть механизм *самоактуализации*, позволяющий человеку трудиться без ущерба для себя и других: *творческий* и *духовный* потенциал только наращивается в этом процессе. (Даже чувство усталости начинает уходить.) Это, собственно, и есть та *точка роста*, активация которой позволяет человеку, развиваясь самому, преобразовывать мир. Такой подход к делу может быть взят за основу воспитания *духовности*. Но сделать это можно только на основе демонстрации *живого* примера.

Говорить же о развитии *духовности* можно в случае *доминирующего* развития *смысловой* сферы сознания человека, когда действия субъекта подчиняются *избранной им цели*. Обратная же ситуация, в случае доминирования *операционально-технической* сферы сознания (деятельности) с ее логикой *причинно-следственных* отношений, препятствуя возможности *осмысления* и *переосмысления* активности в процессе ее осуществления, мешает развитию *духовной* жизни человека.

Подводя итог сказанному, отметим, что доминирование *операционально-технической* стороны сознания над *смысловой*, проявляющееся в *плановой деятельности*, где отсутствует возможность *свободного выбора*, является результатом общепринятой системы обучения. Здесь основной акцент делается на *усвоении* ребенком предлагаемого материала в качестве отработки навыка. Такая традиция в обучении, развивая *функциональный* подход к делу и не способствуя формированию *целенаправленной* деятельности, препятствует развитию *смысловой* сферы сознания, затрудняя тем самым развитие *духовности* субъекта.

С целью же воспитания *духовности* необходимо закладывать ее основы уже в детском возрасте. Поэтому детей уже в раннем детстве следует учить выражать свои мысли и чувства, что позволит им в процессе *самовыражения* также «нащупать» *образ себя*, сформировать свое «я». Большое значение при этом имеет *ролевая игра*, позволяющая ребенку «выходить за свои пределы» в реальной ситуации, тем самым как бы увеличивая «зазор» между *смысловой* и *операционально-технической* сферами сознания [5]. Более того, *ролевая игра*, вызывая *перевоплощение* ребенка и усиливая развитие *смысловой* сферы его сознания, как бы перекрывает тем самым пути развития *функциональной* активности. А это, в свою очередь, способствует развитию *саморегуляции* и творчества, являющимися основой *духовной* жизни.

Однако детям необходим реальный пример, желателен в разнообразных формах. Видимо, прежде чем браться за преподавание подобных дисциплин, например, школьникам и студентам, следует позаботиться о том, чтобы среди взрослых, например, в школе и дома, можно было хотя бы изредка находить взрослых людей, обладающих подобными *возможностями*.

Поэтому желательна также специальная работа со взрослыми людьми, с их сознанием, что, расширив их возможности в этом отношении, поможет, на наш взгляд, многого добиться с целью улучшения создавшейся в стране атмосферы.

Ниже мы кратко изложим возможные формы подобной работы. Они направлены прежде всего на пробуждение *инициативы* у *взрослых* людей, с целью развития у них способностей ставить *цели*, реализуя свои силы в этом процессе, подчиняя им собственные действия.

Так, например, мы видим возможные пути *пробуждения* подобной *инициативы* людей в случае, если различные учреждения (библиотеки, центры, сообщества, союзы и пр.), изменят – или введут дополнительно – *новые методические приемы* в ставшую привычной и жестко фиксированную форму работы с людьми. В последние годы, например, наиболее распространенным способом привлечь людей, например, в библиотеки, является предложение различных курсов, лекций, практических занятий и пр. Однако наиболее полезной и востребованной формой работы, как нам кажется, будет проведение мероприятий, предоставляющих возможность собравшимся *проявлять собственную инициативу* в процессе столь редкого сейчас *общения*. А это также поможет людям *выразить себя* и *понять других* в различных вопросах, расширив свой кругозор. Наиболее эффек-

тивным, например, может быть участие людей во всевозможных *дискуссиях*, обсуждениях на злободневные темы, где важна заинтересованность участников.

Вполне вероятно, что подобные мероприятия позволят породить интерес к решению проблем в нашем обществе, в жизни современного человека.

Возможность познакомиться с отношением и со способами решения этих проблем другими людьми, на наш взгляд, способна возродить естественную для русского человека *потребность поделиться* своим опытом с другими, с одной стороны, и *почувствовать себя нужным* – с другой.

Здесь следует подчеркнуть важность *экспромта* в проведении подобных мероприятий. (Сейчас подобные формы общения почти не встречаются: все проводится слишком *формально*. Создается впечатление, что люди разучились спорить и отстаивать свое мнение.) Поэтому так важен *экспромт*, способствующий *порождению новых* мыслей и идей, позволяющий людям не только сообщить об известных им фактах, но и обсудить волнующие их вопросы, узнать иные точки зрения, «померяться силами» в споре, лучше понять *себя*, поучиться *отстаивать свою точку зрения*, научиться отказываться от уже имеющихся заблуждений и пр. Подобные дискуссии, способствуя *осмыслению и переосмыслению* обсуждаемых вопросов, позволяют людям *самоопределиваться*, лучше понять как *себя*, так и *других*, научиться ставить *цели и следовать им*.

Такая работа может быть эффективна в случае предоставления участником полной *свободы в выборе* тем. Стоит отметить, что подобных мероприятий для обычных людей сейчас нигде нет. Создается впечатление, что люди разучились общаться, вести дискуссии, убеждать других и менять собственное мнение в процессе ведущихся обсуждений.

Аналогичную работу – *не директивную* по форме, а призывающую приглашенных проявить *собственную инициативу* – можно организовать с людьми в любых учреждениях. Так, например, в различных советах, объединяющих ученых, особенно *гуманитариев*, которые в настоящее время работают практически без *обратной связи* [6], например с регионами. Основным видом активности в такой работе является проведение конференций, симпозиумов, совещаний и пр. При этом *головным* учреждением, например НИИ, обычно *назначается* какая-либо тема, выбираемая, чаще всего, в соответствии с ближайшей юбилейной датой известного в этой области ученого. И делается это вместо того, чтобы по инициативе регионов найти наиболее острые и злободневные для них темы, требующие как решения, так и обмена опытом. Безусловно, инициативу, например, региональных учреждений следует с этой целью породить, на что потребуются силы и время. В этом случае различные общества (социологов, психологов, философов и пр.) вместо демократической ознакомительно-коррекционной работы с другими территориями берут на себя роль руководящего органа, диктующего свои *правила игры*, практически без учета запросов регионов.

Следует отметить, что в изложенных нами формах работы – а мы привели *типичные* для настоящего времени примеры – предлагается *закрепленный однозначно* за органом (или мероприятием) метод работы, менять который в зависимости от обстоятельств и ситуаций сейчас не принято. В результате *однозначно закрепленная позиция* «законодателя» и «исполнителя» работает не на обогащение возможностей каждого, а на их истощение по причине уменьшения спектра возможностей каждого и отсутствия способности *переключаться* с одной инициативы на другую.

Подводя итог всему сказанному, следует отметить, что способствовать развитию *духовной жизни* людей можно, лишь координируя *комплекс* предпринимаемых *разнообразных мер*, способствующих *гармоничному* развитию различных форм *взаимодействия* человека с социумом.

Список литературы

1. Арсеньев А. С. Философские основания развития личности. – М., 2001.
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. – М.: Прогресс: Гнозис, 1991.
3. Библер В. С. Самостоянье человека. – Кемерово, 1993.
4. Библер В. С. Школа диалога культур. Опыт. Идеи. Проблемы. – Кемерово, 1993.
5. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.
6. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб, 2007.
7. Лотман Ю. Н. Беседы о русской культуре. – СПб, 1994.
8. Овчинникова Т. Н. Диалектический подход к зоне ближайшего развития // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации: материала международного симпозиума. – М., 2016. – С. 278–288.
9. Овчинникова Т. Н. Истоки криминального поведения в современной России // Психотерапия. – 2014. – № 3. – С. 95–100.
10. Овчинникова Т. Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 63–70.

ПРОБЛЕМЫ ХОЛИСТИЧЕСКОГО (ЦЕЛОСТНОГО) ПОДХОДА В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ АДДИКТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Н. Н. Теленова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

М. Н. Теленов

Центр развития образования
(Россия, Самара)

В статье авторы анализируют различные подходы к исследованию аддикции и различные методы лечения, восстановления и коррекции личности человека, попавшего под влияние аддикции. Авторы статьи говорят о холистическом (целостном) подходе, включающем в себя психологическую, физиологическую социальную, духовную сущность человека, что особенно важно для юношеского и подросткового возраста, когда происходит идентификация своего «Я». В статье приводятся доводы в качестве доказательств эффективности данного подхода в процессе восстановления личности аддикта, а также анализируются причины возникающих проблем использования холизма в системе реабилитации аддиктов.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, подходы к реабилитации и профилактике, холистический подход, аспекты выхода из аддикции.

PROBLEMS OF HOLISTIC APPROACH IN THE REHABILITATION OF YOUNG ADDICTS

N. N. Telepova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

M. N. Telepov

Center for the Development of Education
(Russia, Samara)

In the article the authors analyze various approaches to the study of addiction and various methods of treatment, recovery and correction of the personality of a person who has fallen under the influence of addiction. The authors of the article speak of a holistic (holistic) approach, which includes the psychological, physiological social, spiritual essence of man. That is especially very important for the teenagers and youth as at this life period the "SELF" identification is formed. The article cites arguments as evidence of the effectiveness of this approach in the process of restoring the personality of the addict, as well as analyzes the causes of the emerging problems of the use of holism in the system of rehabilitation of addicts.

Keywords: addiction, addictive behavior, holistic approach, aspects of recovery.

В настоящее время в науке прослеживается тенденция к все большей неоднозначности восприятия аддикции как явления. В системе МКБ до сих пор положение аддиктивных расстройств достаточно неопределенно. А в американской классификации DSM термин «аддикция» упрочил свое положение только в 2013 году. До сего момента были активны другие термины: abuse (злоупотребление) и dependence (зависимость). Первый был употребляем для химических видов зависимости, а второй – для нехимических. Более того, в настоящее время существует путаница по поводу того, чем отличается аддикция от аддиктивного поведения. Анализируя дефиниции этих терминов, можно прийти к выводу, что в большинстве своем авторы употребляют их синонимично. Да и сами дефиниции того, что есть «аддикция» и «аддиктивное поведение» также далеко не однородны. Приведем несколько иллюстраций на эту тему.

Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева определяют аддиктивное поведение как «стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния» [3, с. 291]. С ними созвучны В. Я. Семке, А. В. Гоголева, С. Ф. Смагин, А. Харрингтон, Р. Франсес и другие исследователи.

С. В. Березин, К. С. Лисецкий утверждают, что «зависимость – это самоподдерживающаяся форма активности, порождающая специфическое личностное образование» [1, с. 7]. Аддикцию как некий жизненный стиль также изучают М. Прей, Г. Адамс и другие.

Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина дают такое определение: «аддикция – это пристрастие к некоему веществу или деятельности» [2, с. 45]. Этой же позиции восприятия аддикции как пристрастия, привычки придерживаются К. Холлен, Сассман и другие.

И. П. Анохина считает, что зависимость – это «заболевание мозга, сходное по своему течению с другими хроническими болезнями» [6, с. 33]. Что аддикция – это в первую очередь болезнь, подчеркивает в своих трудах и Г. Кооб.

Б. Хагедорн считает, что «аддикция представляет собой множественные дезадаптивные формы неконтролируемого, импульсивного, прогрессирующего поведения, имеющие негативные последствия» [9, с. 67]. Акцент

на аддикцию как на деструктивное поведение делают также Гвиннел, К. Бергер, А. В. Смирнов, В. Д. Менделевич и др.

Э. Росси, М. Дай, П. Фенчер, Н. Н. Телепова, М. Н. Телепов считают, что аддикция – это «подмена реальных отношений и естественных сенсорных ощущений» [7, с. 4]. То есть во главу угла поставлены ценностно-смысловые ориентиры личности.

Суммируя все вышесказанное, мы приходим к выводу, что аддикция – это явление, которое охватывает всю сущность человека: его поведение, ценностно-смысловые и личностные ориентиры, волевой и эмоциональный компонент, физиологию, нейрофизиологию (мезо-кортико-лимбическую систему). То есть аддикцию мы воспринимаем не только как болезнь, но и как результат неверно сделанного выбора, деструктивного поведения. Следовательно, помощь, оказываемая аддиктам, может включать в себя всевозможные виды терапевтического и медикаментозного вмешательства, чтобы охватить максимальное количество феноменов, имеющих отношение к этому явлению. Более того: чем шире будет охват терапевтических подходов, тем эффективнее будет результат. Причем не только в процессе реабилитации, но и в профилактическом психолого-педагогическом сопровождении клиентов. Особенно важно учитывать данные аспекты в работе с юношеским и подростковым возрастом, потому что этот период жизни особенно чувствителен к идентификации собственного «Я».

С нашей точки зрения, холистический подход наиболее эффективен в отношении работы с аддиктами, особенно с молодыми людьми, которые, как правило, попадают в аддикцию по причине экзистенциального вакуума. Холистический (целостный) подход представляет собой совокупность принципов изучения психики, сознания и поведения как целостных феноменов [4].

Иными словами, работая с психологической составляющей человека, следует ожидать изменений и в его поведенческой, и в его физиологической, и в его духовной сферах. Точно так же, работая над его духовной составляющей, следует ожидать изменений и в других сферах. Отсутствие положительной динамики во всей целостной человеческой природе является показателем того, что выбрана неподходящая для конкретной личности методика. Феномен человека определяется многогранностью его личности, его сложной организацией как природного, социального и душевно-духовного образования. Личности человека в подростковом и юношеском возрасте максимально поддается коррекции духовных сфер сознания, а также связанных с этими сферами ценностно-смысловых ориентиров, психологических и социальных сторон человеческого бытия. К сожалению, в психологии по традиции используется нецелостный подход, то есть происходит фрагментарное изучение психических функций. Это обусловлено тем, что психология родилась в недрах естественно-научного подхода и, следовательно, переняла ту же методологию. По мнению Н. И. Непомнящей, базовые основания каждой личности представляют собой психологическую форму воплощения сущностных свойств человека. Перечислим эти свойства: универсальность, бесконечность, способность отождествлять себя с другими и склонность к обособлению. При всем этом центральным системообразующим фактором является личностная ценность, которая характеризует ту обобщенную сферу действительности, сторону жизни человека, которая для него наиболее значима и через отношение к которой он осознает, выделяет и утверждает свое «Я» [5]. Причиной различных отклонений, в том числе неврозов, аутизма, аддикций и других – автор считает тот факт, что большинство людей достигают в своем развитии лишь средних и низких уровней и типов базовых оснований личности. При этом центральной основополагающей установкой целостного подхода является вера в безграничные возможности человека и в Творца, дающего ему такую возможность и надежду на вечное существование.

В. Франкл утверждал, что осознание смысла жизни есть важная необходимость для личностного становления и качественного бытия. При этом он выделял три вида ценностей, которые присутствуют в жизни человека: ценность творчества, ценность переживаний и ценность отношений. При этом ценность отношений В. Франкл ставил во главу угла. Потому что именно эта ценность остается с человеком всегда – даже когда он лишен физического и ментального здоровья. То есть даже в тех условиях, когда ценности творчества и переживаний в его жизни уже теряют свою значимость, когда разрушается способность человека к взаимодействию с социумом, ценность отношений человека с Богом остается незыблемой [8].

Аддиктивный человек – это в первую очередь тот, кто не осознает свою ценность. Не осознает ценность жизни. Не осознает свою ответственность перед Богом за качество жизни. Существуют пять аспектов бытия, которые определяют здоровую личность. Кроме того, эти же пять аспектов обеспечивают личность целостностью и, следовательно, здоровьем. Перечислим эти аспекты:

1) верность себе, своей мечте; иными словами – осознание своей ценности, своего жизненного предназначения, что в юношеском и подростковом возрасте является основополагающим, так как умение планировать жизненную перспективу становится одним из основных сторон формирования личности;

2) верность людям; это ответственность перед окружающими людьми за качество проживаемой жизни среди них, за соблюдение собственных обязательств (как отца/матери, как дочери / сына, как профессионала, как друга и т. п.);

3) открытость; под открытостью понимается умение быть самим собой, не стесняясь себя, при этом быть готовым признать собственное несовершенство и корректировать свои недочеты, что, так же как и вышеназванные аспекты, является основополагающей стороной социального качественного функционирования;

4) подотчетность; то есть готовность держать отчет за проделанную работу, за допущенные ошибки, за неверно сделанные шаги; а также дать возможность окружающим людям контролировать свои компульсивные желания, которые мешают движению к мечте, открытости и верности людям, причем этот аспект в юношеском и подростковом возрасте крайне необходим из-за серьезных гормональных перестроек в организме, когда эмоциональный фон слишком высок;

5) модус служения, когда свою жизнь и достижения человек измеряет не материальными или статусными категориями, но категориями включенности в духовную сущность бытия.

Все перечисленные аспекты имеют прямое отношение не только к процессу реабилитации, но и к профилактике аддиктивного поведения у людей юношеского и подросткового возраста, как первичной, так и вторичной и третичной. В настоящее время многие реабилитационные программы для аддиктивных людей взяли холистический подход в качестве основы для реализации реабилитационной программы и теоретической базы. Мы наблюдали положительную динамику у реабилитантов центра "Come Back" в Германии в г. Циттау, Самарской общественной организации «Спасение», групп АА и АлАнон, и др. – тех организаций, которые придерживаются принципов холизма. В программу холистического подхода, как правило, включены следующие составляющие: трудотерапия, психологические тренинги, духовные занятия со священнослужителями, творческие мастерские, построение отношений.

Проблема, с которой сталкиваются программы, основанные на холистическом подходе, с нашей точки зрения, заключается в двух основных моментах.

Первый: в холистическом подходе невозможно производить точные замеры эмпирических исследований и достигнутых результатов. Следовательно, результаты этого подхода оказываются часто малоубедительными. Работа ведется сразу в нескольких направлениях: духовном, социальном, психологическом, физиологическом – с использованием разнообразных методик, вне рамок отдельных направлений в психологии. То есть специалисты, которые придерживаются данного подхода, рискуют оказаться в числе «псевдонаучных теоретиков и практиков».

Второй: холистический подход предполагает активную включенность человека в процесс восстановления своей личности, коррекции собственных духовных и душевных состояний. То есть основным требованием для прохождения реабилитационной программы должно быть активное желание аддикта научиться жить без своей «дозы». Для справки: до 90-х годов прошлого века в нашей стране существовала государственная система ЛТП (лечебно-трудовых профилакториев) для алкогольных аддиктов. В эту систему были включены и медицинская, и психологическая помощь, и социальная поддержка, и трудотерапия. Большинство современных эффективных реабилитационных центров работают по такой схеме. Но в системе ЛТП отсутствовали два важных компонента, необходимых для реализации холистического подхода: во-первых, добровольность клиента нахождение такой программы; во-вторых, признание духовной составляющей личности клиента. В результате система ЛТП при всей своей доступности и четкой организации оказалась малоэффективной и служила скорее как метод устрашения, нежели как система поддержки и исцеления.

Суммируя вышесказанное, сделаем следующие выводы:

1. В науке понимание аддикции и аддиктивного поведения неоднозначно. Это явление воспринимается как зависимость от вещества или какой-то деятельности (а также человека), как уход от реальности путем изменения своего сознания, как специфическая самоорганизующаяся форма активности человека, как одна из форм деструктивного (дезадаптивного, девиантного) поведения, как сверхценная привычка, стремление к употреблению своей «дозы», как заболевание в результате изменения функций нейротрансмиттеров в мезокортико-лимбической системе.

2. При таком разнообразии подходов к пониманию сути аддикции предполагаются и различные методы для лечения, восстановления и коррекции личности человека, попавшего под влияние аддикции. При этом зачастую одна методика противоречит другой и каждая из них затрагивает только часть проблемы, исходя из понимания сути аддикции.

3. Холистический (целостный) подход, который включает в себя и психологическую, и физиологическую, и социальную, и духовную сущность человека, является эффективным и способным интегрировать в себе все подходы к проблеме аддикции: начиная с понимания того, что это за явление, и заканчивая поиском эффективной методики для восстановления личности аддикта. Особенно это актуально для аддиктов юношеского и подросткового возраста, потому что именно в этом возрасте идентичность «Я» является тем самым основополагающим выбором, формирующим качественное личностное новообразование.

4. Для активной реализации реабилитационных программ, основывающихся на целостности (холизме), необходимо, во-первых, с осторожностью пользоваться принятыми методами естественно-научного эмпирического подхода в науке и, во-вторых, не исключать добровольность и духовность как важные составляющие холистического подхода.

Список литературы

1. Березин С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости: монография. – М.: МПА, 2001.
2. Калмыкова Е. С. Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения: постановка проблемы (часть 2) / Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина // Психологический журнал. – 2007. – № 1.
3. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2012.
5. Непомнящая Н. И. Проблемы бытия личности // Развитие личности. – 2001. – № 34. – С. 61–81.
6. Руководство по наркологии: практическое пособие: в 2 т. Т. 1. – М.: Медпрактика, 2002.
7. Телепов М. Н. Диагностика степени приверженности к аддиктивному поведению: интегрированный тест / М. Н. Телепов, Н. Н. Телепова. – Самара, 2005.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
9. Hagedorn B. W. Treating the sexually addicted client // Journal of addiction. – April 2005. – Vol. 25.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

С. Г. Тимченко

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
(Россия, Санкт-Петербург)

В связи с современными требованиями, предъявляемыми российским государством к реализации задач духовно-нравственного воспитания в школе, особую роль приобретает роль учителя. В статье представлены некоторые результаты исследования профессионально-личностной готовности педагогов, планирующих и осуществляющих деятельность в области духовно-нравственного воспитания. Выявленные зоны риска будут способствовать наиболее эффективной подготовке учителя к реализации данных задач.

Ключевые слова: профессионально-личностная готовность учителя, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, цивилизационно-антропологический подход, личные качества педагога.

FEATURES OF PROFESSIONAL-PERSONAL TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENTATION THE TASKS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

S. G. Timchenko

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
(Russia, Saint Petersburg)

In connection with the modern requirements of the Russian state to the implementation of the tasks of spiritual and moral education in school, a special role is played by the role of the teacher. The article presents some results of the study of professional and personal readiness of teachers who plan and carry out activities in the field of spiritual and moral education. The identified risk areas will contribute to the most effective preparation of teachers to implement these tasks.

Keywords: professional and personal readiness of the teacher, spiritual and moral education, spiritual and moral development, civilizational and anthropological approach, personal qualities of the teacher.

Среди ценностей отечественной культурно-исторической педагогической традиции личность учителя занимала главенствующее место в деле духовного воспитания и нравственного развития детей. Ответственность за воспитание и обучение детей практически полностью было возложено на наставника, воспитателя, учителя.

На современном этапе духовно-нравственное воспитание является приоритетной государственной задачей в области образовательной политики, требующей консолидации усилий семьи, школы и социальных партнеров. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее – Концепция) подчеркивается: «Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации» [1]. Концепция является методологической базой федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), она раскрывает понятие духовно-нравственного развития и воспитания, его содержание и условия. Содержанием духовно-нравственного развития и воспитания (далее – ДНРВ) Концепция определяет ценности, хранимые в традициях (религиозных, этнических, профессиональных, семейных, социальных) и передаваемые из поколения в поколение.

Согласно ряду российских нормативных документов второго десятилетия XXI века, традиционные ценности стали ориентиром государственной политики. Так, например, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025» духовно-нравственное воспитание стоит в одном ряду с гражданским и патриотическим воспитанием. Содержательно данное направление раскрывается посредством развития у подрастающего поколения нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра [3].

Понятие «духовно-нравственное развитие» в Концепции определяется через идею «расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности», через ее вхождение в систему отношений, выстроенных на основе традиционных моральных идеалов и норм, т. е. вхождение в пространство традиции необходимо осуществить усилиями всех социальных субъектов воспитания [2].

Идея о педагогической ответственности коллектива образовательной организации пронизывает положения Концепции, так как ценностные ориентиры образовательного процесса задаются именно педагогами посредством речи, стиля общения, подачи учебного материала, интерпретации фактов и событий, составляющих предмет обучения, создаваемой в классе атмосферы. Личностная ответственность учителя высока, так как он становится носителем заявляемых ценностей. При возникновении рассогласования между декларируемыми и являемыми в образе учителя ценностями у детей может возникнуть опасный ценностно-смысловой диссонанс. Поэтому особую важность в педагогическом коллективе приобретает особая работа по согласованию ценностных ориентиров всего педагогического коллектива и каждого его члена в отдельности. Данная работа, несомненно, будет в дальнейшем способствовать формированию полноценной культурно-развивающей среды, питающей духовно-нравственное развитие детей.

По мнению современных исследователей, достаточно часто даже взрослые люди не задумываются о своей ценностной системе, их ценности системно не осознаны. Поэтому особую важность при организации духовно-нравственного воспитания детей приобретает задача предваряющего духовно-нравственного воспитания взрослых. Важно выстроить взаимодействие между представителями разных поколений, работающих в одном педагогическом коллективе, восстановить преемственность ценностного сознания поколений, согласовать педагогические позиции [2].

Работу над процессом согласования ценностных ориентиров, на наш взгляд, необходимо начать педагогу лично с себя, с определения своих жизненных приоритетов и педагогических подходов к воспитанию.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей профессионально-личностной готовности педагогов к реализации духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Педагогам школ Санкт-Петербурга было предложено ответить на вопросы опросника, сконструированного нами с использованием современных требований к реализации данной задачи.

Результаты оценивались нами в сравнении двух групп педагогов:

– начинающие педагоги в области духовно-нравственного воспитания: без опыта работы в области ДНРВ (не вели модули курса ОРКСЭ, не занимались ДНРВ на ценностной основе православной культуры, не прошли или находились во время опроса в процессе прохождения курсов повышения квалификации по ДНРВ);

– педагоги с опытом работы: педагоги начальной школы, педагоги средней школы, ведущие основы православной культуры в 4-м классе, педагоги дополнительного образования, осуществляющие деятельность в начальной школе, методисты, имеющие опыт данной деятельности более 2 лет.

Всего в опросе принял участие 81 педагог (61 и 20 соответственно). Анкетирование содержало несколько разделов.

В разделе профессиональных предпочтений в отношении знаний, необходимых для реализации задач в области духовно-нравственного воспитания, педагоги, имеющие опыт деятельности, отдали предпочтение освоению знаний на углубленном и общекультурном уровне в логике цивилизационно-антропологического подхода: традиции христианской (православной) антропологии, отечественной педагогической и психологической антропологии. Мнение начинающих педагогов достаточно разбросано, оно ориентировано на более поверхностный уровень усвоения подобных знаний, предпочтение отдается методам информирования, а не развития. Стоит отметить, что представленные в опросе три основополагающих позиции методологии цивилизационно-антропологического подхода (1 – закономерности духовного, личностного и физического развития подрастающих поколений в контексте христианской (православной) антропологии; 2 – педагогика семейного воспитания на традициях православия; 3 – основы законодательства о свободе совести и религиозных объединениях, нормативные правовые положения, регламентирующие преподавание курсов, направленных на формирование знаний о нравственных принципах, ценностях, исторических и культурных традициях христианства, других традиционных религий России) начинающие педагоги фактически не рассматривают, так как им присваивается факультативный и / или элементарный уровень усвоения. Однако именно на эти три позиции как на основополагающие обращают внимание педагоги с опытом работы. Существенная разница в приоритетах начинающих педагогов и педагогов с опытом выявлена по позициям: теория и методология православной педагогики, православной антропологии и знание культуры общения в православном сообществе; знание об укладе церковной жизни – они представлены с большим отрывом преимущественных значений у педагогов с опытом.

Все это говорит о том, что начинающие педагоги область духовно-нравственного воспитания не рассматривают как особенную, отличающуюся от какой-либо другой предметной области, требующую уже на уровне знаниевого компонента осознания своего отношения к ценностям религиозной традиции.

При оценке блока личностных качеств респондентам был предложен к ранжированию по степени значимости список из 10 качеств, достижений, необходимых для работы в области духовно-нравственного воспитания.

В данный перечень вошли такие личные и профессиональные качества, как наличие педагогического образования; наличие богословского / теологического / религиозного образования; интерес к подростковым и молодежным проблемам; осуществление уклада личной жизни на основе религиозного (православного) мировоззрения, единство слова и дела; личная вера в Бога; пребывание под духовным наставничеством; обладание широкой эрудицией в области гуманитарных, естественных и социальных наук; самостоятельные упражнения в духовных практиках; принятие евангельского идеала духовного совершенства и стремление руководствоваться им в осуществлении своей собственной жизни; быть высоконравственным, творческим, компетентным гражданином России.

Содержательный анализ персональных выборов говорит о достаточно выраженных различиях между педагогами с опытом работы и начинающими педагогами. Причем эти различия имеют принципиальный на наш взгляд, сущностный, характер. Педагоги с опытом работы в качестве ведущих позиций выбирают п. 5 (вера в Бога), п. 9 (принятие евангельского идеала), п. 4 (уклад личной жизни). Таким образом, они ориентированы на персональную ответственность за собственный духовный рост, стремятся руководствоваться евангельским идеалом в осуществлении своей собственной жизни, с чем, очевидно, и связывают становление религиозного мировоззрения, определяющего личный облик и уклад личной жизни.

Начинающие педагоги, судя по первым рангам, с одной стороны, демонстрируют активную деятельностную педагогическую позицию, выбирая п. 1. и п. 3, а с другой – характерную для постатеистической эпохи девиантных – ориентацию на некие духовные поиски (п. 8), не основанные на ценностях культуuroобразующей религиозной традиции.

Единственной личной позицией, выделенной среди приоритетных обеими группами, является п. 10 (быть высоконравственным, творческим, компетентным гражданином России). Этот факт отражает в т. ч. и тенденции

«моды» на патриотизм в становлении нового гражданского самосознания всех жителей нашей страны и вряд ли может быть принят в качестве самостоятельного решения лично развиваться в духовно-нравственной сфере.

Выявлены две позиции, в отношении которых наблюдается существенная разница. Это п. 2 (иметь теологическое / религиозное образование) и п. 3 (быть в курсе подростковых и молодёжных интересов и проблем). Данные позиции указывают на точки разрыва и зоны педагогических рисков.

При сравнении средних рангов обеих групп педагогов, выявлено, что в группе начинающих педагогов наличие теологического образования не является приоритетной задачей развития педагогической компетентности области ДНРВ, причем это мнение достаточно консолидировано, имеет небольшой разброс. Для группы педагогов с опытом данный пункт является конфликтной зоной, так как разброс мнений значительный: среди ответов присутствуют как первые, средние ранги, так и последние. Фактически в этой группе, по нашим данным, нет единого мнения, необходимо ли педагогу, осуществляющему духовно-нравственное воспитание, теологическое образование, более того, возможно, точки зрения на этот счет могут кардинально отличаться. Выявленная тенденция, безусловно, требует дальнейшего исследования.

В отношении п. 3 (быть в курсе подростковых и молодёжных интересов и проблем) наблюдается иная картина. Разница между группами заключается в том, что начинающие педагоги однозначно отмечают задачу понимания подростков и молодёжи с точки зрения их интересов и проблем, выставляя позиции 3 более значимый ранг. В группе педагогов с опытом не только нет единого мнения, необходимо ли педагогу ДНРВ понимание подростковых проблем, но и сама эта проблема незначима – она отодвигается на менее значимые позиции. Таким образом, фактически эти группы педагогов по данной позиции в значительной степени расходятся.

Таким образом, выявлены два типа рассогласований между разными компонентами профессиональной готовности в группах начинающих и опытных педагогов:

1. В группе опытных педагогов: на уровне профессионального (теоретико-методологического) компонента декларируется приоритетная необходимость освоения знаний о закономерностях развития (духовного, личностного и физического) подрастающих поколений в контексте христианской (православной) антропологии. На уровне личностного компонента готовность применять знания из этой области к решению профессиональных задач по взаимодействию с подростками не выявлена в явном виде.

2. В группе начинающих педагогов на уровне личностного компонента готовность ориентироваться на подростковые и молодёжные потребности как факторы возрастного развития выражена достаточно четко, однако, в силу игнорирования педагогами этой группы методологии антропо-цивилизационного подхода в пользу компетентного подхода, возрастные особенности детей и подростков не оцениваются ими как задачи духовного взросления. Также при отсутствии выраженной ориентации в личностном развитии на принятие ценностей и уклада культуuroобразующей религиозной традиции в пользу самостоятельных духовных практик, группа начинающих педагогов оказывается ограничена рамками «инструкций» либо форматом собственных критериев о должном, истинном, что может стать как препятствием в освоении содержания ДНРВ, так и ресурсом личностной интеграции.

Исходя из полученных данных, возникает необходимость разработки и осуществления дополнительных пропедевтических мер по преодолению выявленных затруднений и некомпетентности учителя в области духовно-нравственного воспитания прежде, чем оно будет осуществлено в педагогическом процессе с детьми.

Это могут быть такие меры, как:

1. Раскрытие теории и методологии антропо-цивилизационного подхода в области возрастных особенностей детей и подростков как задач духовного взросления в контексте подростковых и молодёжных потребностей.

2. Раскрытие практической значимости и разработка методики работы с детьми, отражающей связь знаний о закономерностях развития (духовного, личностного и физического) подрастающего поколения в контексте христианской (православной) антропологии и их практического применения в решении профессиональных задач педагога, создания благоприятной среды для духовно-нравственного возрастания детей.

3. Формирование ориентации педагога в личностном развитии на принятие ценностей и уклада культуuroобразующей религиозной традиции как потенциала в освоении содержания духовно-нравственного развития и воспитания и ресурса личностной интеграции.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Интеграция основного и дополнительного образования для решения задач духовно-нравственного развития и воспитания: методическое пособие / М. В. Захарченко, Н. В. Еремина, С. Г. Тимченко, Н. В. Прозорова; под общ. ред. М. В. Захарченко. – СПб: СПб АППО, 2017. – 156 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. – Загл. с экрана.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ

Е. Н. Устюжанинова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал
(Россия, Самара)

В статье проанализированы наиболее часто встречающиеся в практике школьного психолога проблемы, приводящие к снижению учебной мотивации. Приведены краткие рекомендации родителям детей со сниженной мотивацией, направленные на помощь в коррекции отношения детей к учебе. Определена эффективность проведенной системы психологического консультирования.

Ключевые слова: снижение успеваемости, нарушение учебной мотивации, иерархия ценностей, инфантилизм, внутренняя мотивация, внешняя отрицательная мотивация к обучению, совместная деятельность.

OVERCOMING OF THE PROBLEM OF VIOLATION OF CHILDREN'S EDUCATIONAL MOTIVATION

E. N. Ustyuzhaninova

Moscow City University, Samara Branch
(Russia, Samara)

Author of the article analyzes the problems school psychologist's often meet in their practical work dealing with the decrease of educational motivation. Recommendations to parents of children with reduced motivation are provided in the article. Recommendations deal with correction of students' attitude to study process. Efficiency of the carried out system of psychological consultation is defined.

Keywords: decrease in progress, violation of educational motivation, hierarchy of values, infantilism, internal motivation, external negative motivation to training, joint activity.

Снижение успеваемости у школьников в большинстве случаев свидетельствует о плохом усвоении знаний, получаемых в рамках школьного обучения. Связано это может быть со способностями учащихся или с мотивацией обучения.

Профилактика и коррекция учебной мотивации является одной из основных проблем в работе школьного психолога. Особенно актуальной эта проблема становится среди учащихся 3–4-х классов и подросткового возраста, когда по каким-либо причинам школьник начинает учиться не так хорошо, как позволяют его способности, когда теряется интерес к учебе.

Важно понять, как родители, учителя, психологи могут помочь детям в преодолении этой проблемы. Очевидно, что их роли в решении этой непростой задачи различны. Работа школьного психолога должна проходить в трех направлениях: в индивидуальной и групповой работе с учащимися, в работе с учителями и в работе с родителями.

В пределах представленной статьи будут представлены некоторые результаты трехлетней психодиагностической и консультативной практики психолога с родителями.

Чтобы спланировать эффективную коррекционную программу, психологу необходимо провести анализ причин и определить истоки нарушения продуктивной мотивации учения.

Консультирование на протяжении нескольких лет детей, родителей и педагогов по разнообразным школьным проблемам позволило на первом этапе при помощи наблюдения и сопоставления его с результатами теоретического анализа выделить некоторые основные причины снижения учебной мотивации. Одним из важнейших направлений в этом контексте являются проблемы с ценностными ориентациями.

По мнению Д. А. Леонтьева, ценностные ориентации занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мировоззренческих структур сознания, с одной стороны, и мотивации – с другой [3]. Ценностные ориентации занимают достаточно высокое положение в иерархической структуре регуляции деятельности человека. Система ценностных ориентаций в целом определяет содержание направленности личности, составляя основу ее отношений к окружающему миру, к самой себе, к другим людям, является основой мировоззрения и ядром мотивации и активности в жизни.

Наиболее распространенной и глубокой причиной нарушения учебной мотивации у российских школьников является деформированная за три последних десятилетия система ценностей, а точнее, иерархии ценностей, которые отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций – жизненных стратегических целей, а также общих мировоззренческих ориентиров.

Глубочайшие изменения в российской экономике и государственном устройстве повлекли за собой перемены в отношении к миру у российских граждан в целом и у школьников в том числе. Это проявляется в переориентации внимания личности с интеллектуальной, духовной сферы на материальную, на телесно-вещную. Происходит трансформация культа глубоко полезных знаний и просвещения в культ удовольствий, в культ освобождения от стремления к идеалу. У людей возрастает прагматизм и утилитаризм, творчество подменяется потреблением, жизнь – игрой, реальные отношения – виртуальными [2]. И особенно осложняется проблема тем, что многие родители нынешних школьников уже поддерживают в своих детях подобную ценностную деформацию. Это видно из того факта, что на консультировании приходится сталкиваться с таким родительским мнени-

ем: духовные ценности для ребенка в современном мире опасны тем, что его будут использовать в корыстных целях. Это, в частности, свидетельствует о том, что родители отказывают своим детям в научении, а в дальнейшем – в умении различать отношение людей к себе. Такие родители считают, что ребенок не сможет разобраться в том, с какими людьми он будет контактировать в жизни – с корыстными, которые будут стремиться использовать его, или выберет достойных друзей.

Большое влияние на формирование искаженной иерархии ценностей оказывают СМИ, которые насыщены изображением актов насилия, агрессии, жестокости.

В. Н. Игнатов считает, что на ментальность современного человека постоянно воздействуют рекламные акции и прочие раздражители, заставляющие направлять мысли в разные, часто противоположные стороны, что порождает синдром «разорванного сознания» и приводит к утрате внутреннего духовного стержня [2]. Это опасно даже для взрослого человека.

Но не только рекламные ролики оказывают подобное влияние. Даже мультфильмы (и не только иностранные) содержат большое количество таких сцен, которые не полезно смотреть детям «наедине с экраном». Им необходимо даже на первый взгляд безобидные фильмы обсуждать с близкими взрослыми. Например, в начале 90-х годов мне приходилось сталкиваться с мнением некоторых родителей по поводу того, что замечательный советский мультфильм «Каникулы в Простоквашино» является фильмом для родителей, но не полезен детям. Фильм, очень любимый несколькими поколениями детей нашей страны, в 90-х годах вдруг стал, по их мнению, руководством к проявлению таких протестных форм поведения, как уход из дома уже в подростковом возрасте. Можно было бы не отнестись к такому мнению серьезно. Но в этом контексте можно вспомнить мнение В. Сатир о том, что взрослые настолько заняты тем, что без конца диктуют детям и друг другу, что необходимо и чего не должно делать, что возможности для *радостного* общения у них просто не остается [8]. Таким образом, детям недостает радостного общения с родителями, возможности в ненавязчивой доброжелательной форме услышать и принять родительскую позицию по поводу поведения героев фильма.

На одном из сеансов консультирования 7-летний ребенок на вопрос, нравится ли ему Маша из мультсериала «Маша и Медведь», ответил, что она его раздражает, потому что от нее слишком много проблем у Медведя. Мультфильмы, как в большинстве консультируемых семей, он смотрит один, и разбираться в том, что хорошо и что плохо в поведении Маши, его никто не учил. В этом случае синдром «разорванного сознания» возникает на основе того, что, на первый взгляд, симпатичная, активная, инициативная, любознательная и в общем добрая (перечисленные качества, безусловно, положительные) Маша является источником раздражения.

Таким образом, оставляя детей наедине с возрастающим объемом различного рода информации и не обучая их в ходе «совместной деятельности» [4] ее анализировать, взрослые совершают очередную ошибку в воспитании.

В 90-е годы большинство семей в России были вынуждены изменить свой привычный образ жизни. Это диктовалось необходимостью зарабатывания денег. Если прежде в культуре многих семей были частыми совместные просмотры и обсуждение мультипликационных и художественных фильмов, познавательных телевизионных передач, чтение книг, совместные прогулки, то в 90-е у большинства родителей общение с детьми стало ограничиваться в лучшем случае совместным приготовлением домашнего школьного задания (в младшей школе) или проверкой его выполнения. При этом, как показывает консультативная практика с родителями школьников со сниженной мотивацией учения, большинство таких родителей после трудового дня раздражены тем, что им еще необходимо заниматься школьными проблемами детей. Соответственно, многие дети, испытывая на себе негативное состояние родителей в момент проверки «школьных успехов», переносят неприязнь на обучение в целом. В такой ситуации у детей начинает складываться внешняя отрицательная мотивация по отношению к обучению [7].

В исследованиях российских ученых А. А. Реана, В. А. Якунина, Н. И. Мешкова установлено, что «слабые» и «сильные» учащиеся отличаются не по уровню интеллекта, а по качеству, силе и типу мотивации учебной деятельности. Для успешных учащихся характерна внутренняя мотивация. Студенты с такой мотивацией, например, ориентируются на получение прочных глубоких знаний и практических умений. Мотивы слабых учащихся в большинстве случаев внешние, ситуативные. Им в первую очередь важно избежать наказания или осуждения за плохую учебу (внешняя отрицательная мотивация). Выделяется и внешняя положительная мотивация, проявляющаяся в желании получить хорошую оценку, похвалу, признание. По этому типу мотивации нет однозначных результатов исследований.

В. Э. Мильман к внутренним мотивам учения относит прежде всего совместные действия с другими и действия *для других*; творческое развитие учащегося в предмете учения; познание неизвестного нового. Полезными и вполне естественными в учебном процессе являются мотивы: понимание того, что учение необходимо для жизни; процесс учения – это в том числе возможность общения, похвала от значимых лиц. Но эти мотивы уже не могут быть однозначно отнесены к внутренним формам учебной мотивации. Еще более внешними оказываются мотивы: процесс учебы как привычка, учеба как вынужденный долг, степень успешности учебы – как основа для лидерства и/или престижности, демонстративность, устремленность закрепиться при помощи учебы в центре внимания. Подобный тип мотивированности может оказаться и негативным в плане влияния на результаты учебного процесса. Наиболее сильно инвертируют внутреннюю предметную структуру во внешнюю мотивы: учеба за материальное вознаграждение, избегание неудач как мотив учения [5].

Часто от родителей неуспешных учеников можно слышать, что они пытаются мотивировать своих детей дорогими подарками, дополнительными карманными деньгами, дорогими развлечениями. Встречаются родители, которые наказывают детей лишением этих благ. К сожалению, ошибочность выбора стимуляторов учения родителями не осознается. Они руководствуются «благими намерениями», создавая при этом у своих детей са-

мую низкопродуктивную – негативную – мотивацию учения. Когда подобная мотивация становится ведущей, для ребенка складывается представление: скорее бы закончить учебу – тогда меня перестанут наказывать.

Серьезной проблемой у родителей является неумение разговаривать на «языке ребенка». При консультировании высокообеспеченного материально 10-летнего ребенка – учащегося одной из элитных школ города произошел диалог с ребенком, который свою неуспешность обучения уже успел проявить в резконегативном демонстративном отношении к учебе и некоторым преподавателям. Часть диалога:

- Как ты понимаешь, зачем тебе нужна учеба?
- Чтобы заработать на кусок хлеба.
- У тебя нет куска хлеба?
- Есть.
- Тогда зачем?
- Чтобы получить высшее образование.
- А что такое высшее образование?
- Не знаю.

Из этого диалога видно, что достаточно высоко профессиональноуспешные, глубоко любящие, заинтересованные в успешности своего единственного ребенка, при этом чрезвычайно занятые профессиональной деятельностью родители, просто не понимали, как объяснить своему чаду, почему учеба для его будущей жизни является необходимостью. В ходе беседы с мамой выяснилось, что ребенку их работа представляется так, что они до изнеможения трудятся, чтобы заработать деньги, чтобы в семье «все было», как они устают, как им тяжело (в подобной интерпретации из иерархии ценностей вычленен лишь низший уровень – витальный). Но не звучало ни слова о том, какую радость ей и папе приносит работа по своей сути; о той радости, которую они получают от сделанного; о возможности при помощи заработанных уважении и материальных благ доставить Радость близким, в том числе самому ребенку. Удивительное для себя самой открытие сделала для себя мама, когда ей был задан вопрос: «Вы уверены, что преподнеся своему ребенку свою работу как неблагодарный, не приносящий никаких радостей, кроме денег, тяжелый труд, вам удастся привить желание у ребенка трудиться (учиться) и повторять ваш путь? И так ли ваш трудовой путь безрадостен?». В суетливой занятости родителям некогда задуматься о том, что, приучая детей к труду, нужно не забывать говорить не только о тяжести труда, но и о радости от получаемых результатов.

Наконец, следует вспомнить и о том, что у подрастающего в современном обществе поколения стал тенденцией феномен инфантилизма. Суть его специалисты видят в бегстве от реализации выбора и перекладывании собственной ответственности на плечи других людей. Подобная социальная роль «вечного ребенка» свидетельствует о стремлении личности к уходу от ответственности за совершенные поступки (А. Г. Асмолов). Для инфантильного ученика характерны: незрелая эмоционально-волевая сферы, ослабленная потребность в достижениях, сниженная трудовая и учебная мотивация, плохо развитая рефлексия, позиция иждивенчества, хаотичность поведения, гедонизм, зависимость самой личности от других, несформированность преодолевающего поведения [9].

В этом контексте А. А. Реан говорит о взаимосвязи инфантилизма психического и культуральных особенностей общества. Человек как личность, по его мнению, формируется в определенном социальном пространстве и историческом периоде, в процессе практической деятельности и, что очень важно, воспитательных мер [7].

Наиболее часто инфантилизм ребенка развивается при гиперопеке, которая способствует эмоционально-волевой незрелости ребёнка, формированию повышенной внушаемости и импульсивности, ограниченного уровня знаний и представлений, являющихся необходимыми для успешного обучения в школе. При потворствующей гиперпротекции речь идет об обожании родителями ребенка, немедленном удовлетворении его желаний, преувеличении его достоинств, стремлении уберечь его от любых трудностей и освободить от неприятных обязанностей. Все это в сочетании с не критичным отношением к нарушениям поведения у ребенка приводит к формированию эгоистичности, получению незаслуженных льгот. Родители не готовы принимать во внимание общественные порицания своих детей, стремятся оправдать их поступки, обвинить других. Гиперпротекция не позволяет ребенку учиться на собственном опыте, пользоваться свободой, не приучает к самостоятельности и ответственности. Более того, гиперпротекция подавляет чувство ответственности, долга, мешает выработке навыков систематического труда, упорства в достижении цели, умения постоять за себя. Психологические причины отклонений в семейном воспитании различны. Наиболее частые из них: низкая педагогическая культура родителей, их личностные особенности. В классификации В. М. Миниярова инфантильный социально-психологический тип личности ребенка воспитывается в условиях предупредительного стиля семейного воспитания, в основе которого лежит стремление родителей к удовлетворению всех потребностей ребенка [6]. Таким образом, одной из причин формирования детского инфантилизма может являться нарушение детско-родительских отношений.

Описав, таким образом, наиболее часто встречающиеся причины нарушения учебной мотивации, мы не рассмотрели еще одной важной причины. В практике начальной школы на протяжении 2 лет у учащихся 1-го класса при согласии родителей проводится психодиагностическое исследование по методике ММД Тулуз – Пьерона. Результаты диагностики показывают наличие патологии у 10–15 % детей. Дети средней школы ранее не были обследованы, а родители в большинстве случаев либо не знают о проблемах такого плана у детей, либо просто не идут к психологу. И не каждый родитель, даже при настоянии педагога, приходит к психологу. В итоге в средней и даже старшей школе по инициативе педагогов таких детей отправляют на ПМПК, поскольку проблемы нарастают настолько, что школьник совершенно не справляется с учебной программой, не хочет учиться,

пропускает школьные занятия. Для таких детей создаются индивидуальные программы сопровождения. И это – тема отдельная.

Таким образом, при консультировании родителей детей, у которых есть проблемы с учебной мотивацией, следует акцентировать их внимание на том, что ценности не воспитываются в назидательном тоне. При воспитании духовно-нравственных ценностей (при коррекции иерархии ценностей) доступной и эффективной является совместная деятельность, которую Ляудис В. Я. считает продуктивным методом соразвития личности взрослого и ребенка. Может быть рекомендована совместная деятельность по оказанию помощи нуждающимся родным, друзьям, близким, совместные просмотры фильмов и научно-популярных передач, чтение книг с обязательным обсуждением и расставлением акцентов в просмотренном и прочитанном. Таким образом, при ориентации детей на духовные ценности, родители способствуют тому, что знания и умения будут становиться необходимыми детям для оказания помощи, знания будут становиться важнейшей ценностью.

Для коррекции сложившейся внешней отрицательной мотивации к обучению родителям следует осознать, что до некоторой степени они сами являются источником негативного отношения к обучению у своих детей. Поэтому при желании проконтролировать, организовать, помочь детям в решении школьных проблем родители должны следить за своим состоянием, контролировать свои эмоции. Важным для таких родителей является пересмотр системы наказания. Например, не следует наказывать ребенка, проявляющего элементы зависимости к гаджетам, отлучением от них, противопоставляя тем самым удовольствие от гаджетов и негатив к учебе.

Для формирования наиболее продуктивного внутреннего мотива учения родителям следует учиться (при помощи психолога) создавать ситуации успеха и радостного настроения при занятиях любыми видами познавательной деятельности, и прежде всего учебной. Рассказывать с удовольствием о том, какую помощь в их жизни, в профессиональной деятельности оказывают знания. Отказаться, если такое сложилось, от материального стимулирования успешной учебы, от постоянного проявления неудовольствия от неуспешности детей.

Для профилактики и коррекции инфантилизма у детей родители должны перестать некритично выполнять любые желания ребенка и тем более предупреждать их; исключить постоянный предупредительный контроль, лишаящий ребенка активной деятельности; прекратить ограждать детей от любых трудностей. Родителям необходимо помнить, что их помощь должна носить пассивный характер и не замещать активности ребенка; что ребенок должен быть оптимально загружен (если позволяет здоровье – кружки, секции, домашние обязанности). Очень важно приучать детей приносить пользу другим.

В заключение приведем результаты мониторинга динамики успеваемости и личностного роста детей, родители которых получали консультации школьного психолога. Мониторинг проводился в течение двух лет. Личностный рост диагностировался по методике Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой, П. В. Степанова. Наблюдались 20 семей с детьми 11–14 лет.

Статистический анализ проводился методом Манна – Уитни и определил увеличение уровня успеваемости у детей ($p \leq 0,05$). Изменилось отношение учащихся к семье ($p \leq 0,01$) от потребительского к тому, что они стали помнить о мелочах, приятных для членов семьи, и стараться делать приятное. Скорректировалось отношение к Отечеству ($p \leq 0,05$): от обывательского «я тут просто живу, но ничем не обязан» к более развитому чувству патриотизма. Отношение к человеку и к своему духовному «Я» от ситуативно-негативного переросло к ситуативно-позитивному ($p \leq 0,05$).

Таким образом, теоретический и психодиагностический анализ, консультативная работа с родителями и их детьми подтвердили эффективность психологического консультирования по разработанной схеме и могут быть полезными в практике психолого-педагогической деятельности школ.

Список литературы

1. Баева Л. В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей. – Астрахань: Астраханский университет, 2008.
2. Игнатов В. Н. Социально-философские концепции постсовременности // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития: монография / А. М. Аматы [и др.]; под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж, 2009.
3. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
4. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
4. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 42–47.
5. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
6. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: учебное пособие. – СПб, 2001. – 224 с.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика-пресс, 1992.
8. Утенков А. В. Психолого-педагогические условия коррекции инфантилизма студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.07. – М., 2014.

ИДЕАЛ УСПЕШНОСТИ РАСТУЩЕЙ ЖИЗНИ

Е. В. Шестун (архимандрит Георгий)
Самарская православная духовная семинария
(Россия, Самара)

В статье раскрываются подходы к пониманию идеала, значимого для растущего человека, который рассматривается с позиции светского и духовного дискурсов. Основное их отличие состоит в целеполагании и понимании «критериев» успешности человека. Рассматривается идеал святости, понимаемый как «зона роста», доминанта и устремленность.

Ключевые слова: семья, образование, вечная жизнь, успешность, святость, ценности православия, ребенок, растущая жизнь.

IDEAL OF SUCCESS IN GROWING LIFE

E. V. Shestoun (Archimandrite Georgy)
Samara Orthodox Seminary
(Russia, Samara)

The article reveals the approaches to understanding ideal, which is significant for a growing person. Ideal is considered from the perspective of secular and spiritual discourses. Their main difference is in goal setting and understanding of the “criteria” of human success. The author considers ideal of Holiness, which is understood as a “growth zone”, dominant and aspiration.

Keywords: family, education, eternal life, success, Holiness, values of Orthodoxy, child, growing life.

Ни для кого не секрет, что современная система образования зачастую стимулирует молодых людей к достижению земной успешности. Это стремление благое, если являет собой результат служения Богу, народу и ближнему своему. Однако очень редко люди, нуждающиеся в помощи, не обращаются за советом в решении жизненных трудностей к таким «успешным» людям, которым мало кто открывает свое сердце и не говорит о самом важном. Все же в тупиковые моменты жизни, в дни скорбей и испытаний, многие стремятся за советом и молитвами к духовным наставникам, к старцам, не имеющим ничего, кроме любви и благодати. Почему так происходит?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к проблеме идеала успешной жизни, которая будет решаться в зависимости от того, на какой онтологической позиции находится человек, что он выделяет в качестве базового основания. В этой связи вспомним о векторах, в рамках которых может разворачиваться личностное бытие – это горизонтальное и вертикальное измерение. Горизонтальное развитие предполагает овладение необходимыми для жизни компетенциями, позволяющими решать человеку насущные проблемы: социальные, коммуникативные, практические – все то, что позволяет стать профессионалом, семьянином, другом, членом общества – успешным человеком. Да разве это плохо? Конечно, нет. Однако развитие по горизонтали замыкает человека на мирском, поверхностном уровне бытия, что порождает, казалось бы, необоснованное чувство неудовлетворённости жизнью, опустошённость, разочарованность (ведь все есть!). Однако вдумаясь в этимологию слова «человек», которое включает в себя две составляющие – «чело» и «век», что дает подсказку и, одновременно, указание на включенность личности в «век» – в жизнь вечную.

А это уже другой – вертикальный вектор развития. Но куда? По направлению к Богу, к святости. Стержень и одновременно доминантой, «зоной роста» подобного развития является устремлённость к иным (нематериальным) сферам человеческого бытия – сферам духовным, проявляющимся опосредованно через веру, любовь, сострадание ко всему живому, жертвенность, как возможность отдать жизнь свою «за други своя». Понятие «доминанта» [5] принадлежит академику А. А. Ухтомскому – одновременно являвшемуся тайным епископом Православной церкви. Это понятие приоткрывает нам завесу над пониманием «механизма» и конечной цели вертикального личностного развития. Доминанта, как всецелая устремленность, энергия, как стрела, выпущенная из лука, позволяет человеку встать на путь Богоуподобления, обожения, путь святости. Итак, другим онтологическим идеалом, особенно значимым для растущего человека, может стать святой. «Будьте святы, ибо Я свят» (Лев. 11:44), – призывает каждого Иисус Христос.

Кто же такой святой? Какого человека мы можем назвать святым? Святой – это друг Бога, это тот, кто близок Богу, кто предстоит перед Ним и является ходатаем за человека, обратившегося за помощью. Святой – это тот, чья душа обратилась в «голубя света, всегда стремящегося вверх» [2, с. 67]. Святой – это тот, кто путем тяжелейшей аскетической практики очистился от бремени и терний страстей. Вспомним одну из важнейших Заповедей блаженства, озвученных Господом Иисусом Христом в Нагорной проповеди: «Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят». Святой – это тот, кто пришел к совершенной любви. Святой – это тот, кто стяжал благодать Духа Святого. Святой человек говорит вместе с апостолом: «Не я живу, но живет во мне Христос» (Гал. 2:16).

Таким образом, идеал святости может стать главным идеалом для растущей жизни, для ребенка, так как задает вектор устремленности не только на временное, мирское бытие, а предполагает выход за его пределы, трансценденцию, прорыв в духовную сферу, к Богу, что влечет за собой необходимость усилий. Каких? Преодоление ветхой, страстной природы, борьбу со страстями, эгоизмом, глубоко укорененным в сердце человека. Без Божьей помощи сделать это непросто, да и практически невозможно. Результатом этих усилий станет стяжание

добродетелей (смирения, жертвенности, любви, потребности творить добро, мир в душе), которые будут указывать на верность выбранного пути.

Таким образом, необходимо дополнить жизнь мирскую идеалом святости, дать его растущему человеку, который так нуждается в подобных высоких образцах. Приоритет в этом принадлежит, конечно, семье и образованию. Известно, что родительская семья дает все необходимые для ребенка образцы и примеры. Но только какая семья? Семья, замкнутая на мирском, материальном даст соответствующие образцы, а семья, имеющая духовную доминанту-устремленность, будет показывать пример благочестивой жизни, ведущей к святости. И по большому счету можно много не говорить – можно показывать своим примером, да и всей своей жизнью те идеалы, которые предлагает нам православное вероучение. Тихая молитва под образами, участие в таинствах Церкви, любовь и уважение, которые испытывают члены семьи друг к другу, иерархичность («священноначалие»), заключающееся в предстоянии мужчины перед Богом, разумном соподчинении жены мужу, послушании детей родителям – вот те «скрепы» и одновременно образцы, которая дает православная семья своим детям.

Важнейшим основанием православной (да, впрочем, любой семьи) является ее включенность в жизнь рода, уходящего вглубь прошлого. «Род есть единый организм, и имеет единый, целостный образ. Он начинается во времени и кончается. У него есть свои расцветы и упадки. Каждое время его жизни ценно по-своему, однако род стремится к некоторому определенному, особенно полному выражению своей идеи, пред ним встает заданная ему историческая задача, которую он призван решить... Жизненная задача всякого – познать строение и форму своего рода, его задачу, законы его роста, критические точки, соотношение отдельных ветвей и их частные задачи, а на фоне всего этого – познать собственное свое место в роде и собственную задачу, не индивидуальную свою, поставленную в себе, а свою – как члена рода, как органа высшего целого» [6, с. 16]. Так о значении рода говорил священник Павел Флоренский.

Добавим, что связующей поколения нитью, является традиция, понимаемая нами как исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколения обычаи, порядки, правила поведения, предания [4]. И хотя сегодня многие говорят о том, что прежние традиции устарели, отжили свое, это не так. Ведь меняется не традиция, а способ ее передачи. По словам протоиерея, богослова Георгия Флоровского, «традиция – это обновляющееся достояние» [7, с. 123]. Поэтому главной задачей и семьи, и образования является передача от одного поколения другому традиции, присущей на протяжении многовековой истории нашего народа – традиции православной жизни, создающей условия для духовного становления личности, ее обожения.

Большая роль в этом принадлежит образовательной среде. На открытии XXI Всемирного русского народного собора Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл возвестил: «Если мы не воспитаем собственный народ, его будут воспитывать другие. Поэтому в такой важной сфере как образование важно восстанавливать и развивать собственные научные и педагогические школы, продвигать свои методологические разработки. Это будет вызывать сопротивление со стороны сторонников глобальных стандартов образования, но не нужно этого бояться, потому что одновременно с этим, это будет привлекать живой международный интерес. Русское образование вполне может стать образцом, таким же, как русская наука и литература. Опора на собственные культурные разработки и на свой способ мышления при учете общемировых тенденций и достижений в науке и технике позволит сохранить суверенитет в XXI веке... Сегодня борьба за будущее – это борьба за антропологию. Это борьба за определение того, что есть “человек”» [3].

Поэтому образование, этимологически связанное с понятием «образ» – образ Божий, призвано к тому, чтобы содействовать формированию у учащихся правильных ценностей и идеал, имеющих в своей основе православное мировоззрение. А они, в свою очередь, помогают растущему человеку стать действительно успешным и, преодолевая горизонтальное измерение, выйти из времени – в вечность, из тленного мира – в нетленный [1]. При таком подходе ключевым моментом становится не приобретение материальных благ и карьерный рост, а обретение добродетелей, стяжание Духа Святого, что является главным «критерием» успешности человека.

Поэтому главным содержанием и целью образования должно стать не только информационное насыщение (что тоже, конечно, является очень важным и значимым для растущего человека), а обучение жизни вечной – то, что составляет основной смысл и стержень всего земного бытия. А без этого знания все остальное утрачивает свое значения, превращаясь со временем в прах и пепел. История дает большое количество примеров богатых, «успешных» людей, обладавших всеми сокровищами мира, но после своей смерти не оставивших в памяти потомков и следа.

Отметим, что знание о вечной жизни в корне изменяет отношение человека к истории, как личной, так и всего Отечества, которая с православной точки зрения обретает целостность и смысловую наполненность даже в самые критические, сложные периоды времени. Вспомним, что все наши предки, герои и святые, бывшие по времени раньше нас, ушли не в прошлое, а в будущее: они ждут нас, смотрят, каковы мы есть. Перед очами Божиими и очами народа проходит наша жизнь. Великие предки смотрят на нас с надеждой, что они не напрасно положили свои жизни и в добрые руки попадет их наследие, составленное героическими трудами и жертвенными подвигами, и мы – продолжатели святой истории, хранители Святой Руси. Как величественно возрастает наша жизнь: из людей потребляющих мы становимся людьми мыслящими, и наши мысли возносят нас до состояния человека верующего! [1, с. 26].

Но, стоит забыть о бессмертии и предстоящей встречи с Богом, любой человек неизбежно окажется в яме потребления, комфорта и материальной успешности, откуда выбраться бывает очень непросто. Поэтому будем помнить о том, что самая главная успешность – стать святым в очах Божиих и глазах собственного народа. Святость по сути дела – это идеал для растущей жизни.

Но слово «святость» часто вызывает противоречивые чувства. Как можно достичь ее в настоящее время? Да и возможно ли это вообще? Но будем помнить о том, что ребенок, приходящий в школу, не сразу научается письму и чтению. Так и к святости следует стремиться постепенно, восходя по лестнице добродетелей, посто-

янно трудясь над собой, выкорчевывая с божьей помощью сорняки страстей из собственной души. И тогда со временем, ум будет направляться к истине, чувства – к красоте, а воля – к доброделанию. Поэтому станем трудиться не покладая рук и двигаться вперед, чтобы над нами не возобладали грехи, лень и расслабленность.

Список литературы

1. Архимандрит Георгий (Шестун). Успешным бывает только святой // Покров. – 2018. – № 1. – С. 25–39.
2. Евдокимов П. Этапы духовной жизни: От отцов-пустынников до наших дней. – М.: Свято-Филаретовская московская высшая православно-христианская школа, 2003. – 223 с.
Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XXI Всемирного русского народного собора (1 ноября 2017 г.). – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5052002.html>. – Загл. с экрана.
3. Шестун Е. В. Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историко-георетический аспект): дис. ... д. п. н. – Казань, 2006.
4. Ухтомский А. А. Доминанта. – СПб: Питер, 2003. – 449 с.
5. Флоренский П. А., священник. Воспоминания прошлых лет. Генеалогические исследования. – М., 1992. – 448 с.
6. Флоровский Г. В. Восточные отцы IV века. – Париж: YMCA-PRESS, 1931. – 328 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абсаттарова Эльвира Тальгатовна, заведующий муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад комбинированного типа № 399» городского округа Самара, Россия

Absattarova Elvira Talgatovna, Head of Municipal State Pre-School Educational Institution “Nursery School of Combined Type № 399” of Samara region, Russia

Аванесян Грант Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета, Армения

Avanesian Grant Michailovich, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology of State Yerevan University, Armenia

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии факультета психологии и специального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет», заслуженный деятель науки РФ, Россия

Akopov Garnik Vladimirovich, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology of the Faculty of Psychology and Special Education, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State University of Social Science and Education”, Honored Scientist of Russia, Russia

Акопян Любовь Суреновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет», Россия

Akopian Lyubov Surenovna, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State University of Social Science and Education”, Russia

Алексеева Виктория Григорьевна, магистрант кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет», Россия

Alexeyeva Viktoriya Grigorievna, postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State University of Social Science and Education”, Russia

Аникина Елизавета Вячеславовна, кандидат биологических наук, преподаватель кафедры судебной экологии с курсом экологии человека Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Anikina Elizaveta Viacheslavovna, Candidate of Biological Sciences, lecturer of the Department of Court Ecology with Human Ecology Course, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Peoples’ Friendship University of Russia”, Moscow, Russia

Ахрямкина Тамара Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической и прикладной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Akhriamkina Tamara Alexandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Беляков Владимир Иванович, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физиологии человека и животных Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва»

Belyakov Vladimir Ivanovich, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Human and Animal Physiology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev”, Russia

Бурмистров Виктор Вячеславович, кандидат медицинских наук, врач-педиатр, офтальмолог, доцент кафедры педиатрии Института профессионального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Burmistrov Victor Viacheslavovich, Candidate of Medicine, pediatrician, ophthalmologist, Associate Professor of the Pediatrician Department of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Medical University” Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, Армения

Berberian Asia Surenivna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Russian-Armenian (Slavonic) University, Armenia

Василевская Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Vasilevskaya Elena Alexandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник дирекции образовательных программ, Института системных проектов Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Россия

Veraksa Nikolay Evgenievich, Doctor of Psychology, Professor, Chief Research Officer, Directorate of Educational Programs, Institute for System Projects of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City Pedagogical University”, Russia

Викторов Евгений Андреевич, психоаналитический психотерапевт, Центр современного психоанализа городского округа Самара, Россия

Victorov Evgeni Andreevich, psychoanalytical therapist, Center of Modern Psychoanalysis of the city district of Samara, Russia

Воробьев Дмитрий Вениаминович, доктор медицинских наук, профессор, академик Международной академии наук экологии, безопасности человека и природы и Российской академии медико-технических наук, ООО «Центр медицинских инноваций доктора Воробьева Д. В.» городского округа Самара, Россия

Vorobiov Dmitri Veniaminovich, Doctor of Medicine, Professor, Academician of International Academy of Science of Ecology, Human and Nature Safety and of Russian Academy of Medical and Technical Sciences, “Doctor Vorobiov’s Center of Medical Innovations” of the city district of Samara, Russia

Вохрышева Евгения Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Vokhrysheva Evgenia Valerievna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the English Philology Department, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Глебов Виктор Васильевич, кандидат психологических наук, кандидат биологических наук, доцент кафедры судебной экологии с курсом экологии человека, Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия

Glebov Victor Vasilievich, Candidate of Psychology, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Court Ecology with Human Ecology Course, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Peoples’ Friendship University of Russia”, Moscow, Russia

Горохов Кирилл Викторович, аспирант кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Gorokhov Kirill Victorovich, postgraduate of the Department of General and Social Psychology of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Горохова Маргарита Юрьевна, доцент, кандидат психологических наук, декан психолого-педагогического факультета Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Gorokhova Margarita Yurievna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Psychological and Pedagogical Faculty, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Громова Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Частного образовательного учреждения высшего образования «Самарская гуманитарная академия», Россия

Gromova Darja Sergeevna, Senior Lecturer of the Department of General and Social Psychology, Private Educational Institution “Samara Humanitarian Academy”, Russia

Добровидова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и прикладной психологии, руководитель проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Dobrovidova Natalia Alexandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, Head of the project office “Psychological and pedagogical support of the educational process”, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Думчева Алла Германовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Россия

Dumcheva Alla Germanovna, Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Saint Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education”, Russia

Ерофеева Виктория Вячеславовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры экологии, безопасности жизнедеятельности и электропитания ордена Трудового Красного Знамени Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский технический университет связи и информатики»; ассистент кафедры судебной экологии с курсом экологии человека Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов», Россия

Erofeeva Viktoria Vasilievna, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Ecology, Safety and Electronutrition, Order of the Red Banner of Labor Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Moscow Technical University”; assistant of the Department of Court Ecology with Human Ecology Course, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Peoples’ Friendship University of Russia”, Russia

Жарикова Екатерина Владимировна, педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 465 городского округа Самара», Россия

Zharikova Yekaterina Vladimirovna, psychologist of Municipal Budget Institution “Kindergarten of compensation work № 465 of Samara region”, Russia

Жарикова Татьяна Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Zharikova Tatiana Petrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Захарченко Марина Владимировна (монахиня Александра), доктор философских наук, профессор, профессор межвузовской кафедры православной педагогики и психологии Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования «Самарская духовная семинария Самарской и Сызранской епархии Русской православной церкви», Россия

Zakharchenko Marina Vladimirovna (nun Alexandra) Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Interinstitutional Department of Orthodox Education and Psychology, Religious Organization – the Spiritual Educational Organization of Higher Education “Samara Theological Seminary of the Samara and Syzran Diocese of the Russian Orthodox Church”, Russia

Илиев Свиленов Явор, магистрант кафедры социальной, трудовой и педагогической психологии философского факультета Софийского университета «Св. Климент Охридски», Болгария

Iliev Svilenov Yavor, postgraduate of the Department of Labour and Pedagogical Psychology of the Faculty of Philosophy of Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Илиева Снежана, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, трудовой и педагогической психологии философского факультета Софийского университета «Св. Климент Охридски», Болгария

Ilieva Snezhana, PhD, DSci, Professor, Professor of the Department of Social, Labor and Pedagogical Psychology of the Faculty of Philosophy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Россия

Karpova Svetlana Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Russia

Карпова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Самарский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Россия

Karpova Yulia Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pre-school Education, State Autonomous Institution of Additional Vocational Education “Samara Institution of Educational Specialists Qualification Improvement”, Russia

Карпухина Светлана Борисовна, заведующий детским психиатрическим отделением Государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Самарская психиатрическая больница», главный детский психиатр Министерства здравоохранения Самарской области, Россия

Karpukhina Svetlana Borisovna, Head of the Youth Department of State Budgetary Health Care Institution of Samara Region “Samara Psychiatry Hospital”, Chief Children’s Psychiatrist of the Ministry of Health of Samara Region, Russia

Клящина Ирина Владимировна, заведующий муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 94» городского округа Самара, Россия

Klyashchina Elena Vladimirovna, Head of Municipal State Pre-School Educational Institution “Nursery School № 94” of Samara region, Russia

Козловская Галина Ефимовна, доктор исторических наук, профессор, директор Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, директор муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара, Россия

Kozlovskaya Galina Yefimovna, Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Head of Municipal Budget Educational Institution of Additional Professional Education Organization “Samara City Education Development Center” of Samara City District, Russia

Кольтинова Вера Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Россия

Koltinova Vera Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice Primary Education of Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Russia

Кондрашова Надежда Васильевна, директор МБОУ «Школы № 174 городского округа Самара», отличник народного образования, Россия

Kondrashova Nadezhda Vasilievna, Head master of Municipal Budget Institution “School 174 of Samara City District”, Russia

Корнилова Ольга Алексеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии, декан факультета дополнительного образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Kornilova Olga Alekseevna, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, Dean of Additional Education Faculty of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Коровина Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Korovina Olga Yevgenievna, Candidate of Physiology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology Department; State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Russia

Кочеткова Валентина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Самарский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Россия

Kochetkova Valentina Grigorievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-school education, State Autonomous Institution of Additional Vocational education “Samara Institution of Educational Specialists Qualification Improvement”, Russia

Кузина Елена Алексеевна, студентка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный аграрный университет», Россия

Kuzina Elena Alexeevna, student of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Orenburg State Agricultural University”, Russia

Кучин Сергей Сергеевич, студент Частного учреждения образовательной организации высшего образования «Медицинский университет «РЕАВИЗ», Россия

Kuchin Sergey Sergeevich, student of Private Institution Educational Organization “Medical University REAVIZ”, Samara, Russia

Лизунова Елена Владимировна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Lizunova Elena Vladimirovna, Master of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Russia

Линькова Анастасия Алексеевна, магистр психологии, ассистент кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Linkova Anastasiya Alexeevna, Master of Psychology, Teaching Assistant of the Department of General and Social Psychology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Липина Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и прикладной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Lipina Natalia Vladimirovna, Candidate of Physiology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Львова Елена Викторовна, учитель-логопед Государственного казенного учреждения Самарской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Журавушка», Россия

Lvova Elena Viktorovna, speech therapist of Public State Institution of Samara Region “Center for Social Rehabilitation of Children and Adolescents with Disabilities “Zhuravushka”, Russia

Маврина Татьяна Владимировна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Mavrina Naniana Vladimirovna, Master of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Манина Валерия Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный аграрный университет», Россия

Manina Valeria Alexeevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Sociology and Social work, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Orenburg State Agricultural University”, Russia

Мензул Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и психолингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России, Россия

Menzul Elena Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Psycholinguistics, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Medical University” Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Матасова Инна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической и прикладной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Matasova Inna Ltonidovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Мишустина Варвара Юрьевна, начальник отдела маркетинга ООО Научно-производственного предприятия «Самоздрав», Россия

Mishustina Varvara Yurievna, Head of Marketing Department of the Limited Liability Company Scientific Institution “Samozdrav”, Russia

Морозова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения», Россия

Morozova Elena Anatolievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Theology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Transport University”, Russia

Мурзина Анна Алексеевна, магистрант кафедры теоретической и прикладной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Тольяттинский государственный университет», Россия

Murzina Anna Alexeevna, postgraduate of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Togliatti State University”

Муродходжаева Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Россия

Murodhodzhaeva Natalia Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Russia

Настази Бонни Каул, доктор психологических наук, профессор Тулейнского университета, действующий президент Международной ассоциации школьных психологов (ISPA)

Nastasi Bonnie Kaul, Doctor of Psychology, Professor of Tulane University, New Orleans, Louisiana, president of ISPA, USA

Никифорова Татьяна Юрьевна, заместитель директора муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара по дошкольному образованию, аспирант Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Nikiforova Taniانا Yurievna, assistant director of Municipal Budgetary Educational Institution of the Organization of Additional Professional Education “Samara City Education Development Center” of Samara City District, postgraduate of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Николаева Эльвира Федоровна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Тольяттинский государственный университет», Россия

Nikolayeva Elvira Fiodorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Togliatti State University”, Russia

Никулина Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Nikulina Elena Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Никулина Наталья Леонидовна, магистрант Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Nikulina Natalia Leonidovna, postgraduate of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Носков Игорь Александрович, заслуженный учитель России, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Noskov Igor Alexandrovich, Honored Teacher of Russia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Нуррадинов Алмат Сабитович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, Республика Казахстан, Россия

Nuradinov Almat Sabitovich, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Self-Knowledge of Eurasian National University named after L. N. Gumilev, Astana city, Republic of Kazakhstan, Russia

Овчинникова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, преподаватель психологии Негосударственного образовательного частного учреждения высшего профессионального образования «Московский социально-гуманитарный институт», Россия

Ovchinnikova Tatyana Nikolaevna, Candidate of Psychology, Lecturer of the Non-State Educational Private Institution of Higher Professional Education “Moscow Social and Humanitarian Institute”, Russia

Петрова Светлана Анатольевна, педагог-психолог государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения Самарской Области «Самарский региональный центр для одаренных детей», Россия

Petrova Svetlana Anatolievna, teacher and psychologist of State Budget Non-typical Educational Institution of Samara region “Samara regional Center for Gifted children”, Russia

Полякова Ирина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет», Россия

Polyakova Irina Vadimovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Genegal Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Smolensk State University”, Russia

Полянцева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и высшей математики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Polyantseva Marina Victorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and Higher Mathematics of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия

Popov Leonid Mikhailovich, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Personality Psychology Department of the Institute of Psychology and Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Privolzhsky) Federal University”, Russia

Разагатова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Razagatova Natalia Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Романов Дмитрий Валентинович, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Минздрава России, Россия

Romanov Dmitry Valentinovich, Candidate of Medicine, Associate Professor, Head of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Medical University” Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Рубцова Алиса Валерьевна, магистрант кафедры общей психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет», Россия

Rubtsova Alisa Valirievna, postgraduate of the Department of General Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Smolensk State University”, Russia

Русакова Екатерина Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной экономики и менеджмента Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Rusakova Ekaterina Viktorovna, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Applied Economics and Management Department of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Рязанцева Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и психолингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Минздрава России «Самарский государственный медицинский университет», Россия

Rizantseva Natalia Mikhailovna, Senior lecturer of the Department of Pedagogic, Psychology and Psycholinguistics, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Medical University” Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Савенков Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии образования, директор института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Россия

Savenkov Alexandr Ilich, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychology of Education, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Russia

Савенкова Татьяна Дмитриевна, младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Россия

Savenkova Tatiana Dmitrievna, junior researcher at the laboratory of educational infrastructures of the Institute of System Projects, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Russia

Селезнёва Ольга Владимировна, магистрант Федерального автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королёва»

Seleznyova Olga Vladimirovna, postgraduate Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev”, Russia

Сергиенко Татьяна Петровна, учитель-логопед, заместитель руководителя муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр «Поддержка детства» городского округа Самара, Россия

Sergienko Tatiana Petrovna, speech therapist, Deputy Head of Municipal Budget Institution of Additional Education “Center “Support of Childhood” of Samara City district, Russia

Сидоршина Анна Игоревна, заместитель директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа № 174 городского округа Самара», Россия

Sidorshina Anna Igorevna, Head master assistant on education work, teacher of Russian and Literature, Municipal Budget Institution “School № 174 of Samara City district”, Russia

Сизова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет», Россия

Sizova Marina Nikolayevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State University of Social Sciences and Education”, Russia

Соловьева Елена Алексеевна, доцент кафедры химии и биологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», Россия

Soloviyova Elena Alexeevna, Associate Professor of the Department of chemistry and Biology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Yelets State University named after I. A. Bunin”, Russia

Соколова Екатерина Александровна, магистрант кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Sokolova Ekaterina Alexandrovna, postgraduate of the Department Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Спасенкова Светлана Владимировна, кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и социальной работы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный аграрный университет», Россия

Spasenkova Svetlana Vladimirovna, Candidate of Sociological sciences, Associate Professor, Head of the Department of Sociology and Social work, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Orenburg State Agricultural University”, Russia

Степанов Антон Борисович, кандидат психологических наук, доцент, Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Stepanov Anton Borisovich, Candidate of Physiology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology Department; State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Russia

Степанова Людмила Дмитриевна, магистр педагогики и психологии, методист Муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара, Россия

Stepanova Liudmila Dmitrievna, Master of Pedagogy and Psychology, Methodist, Municipal Budgetary Educational Institution of the Organization of Additional Professional Education “Samara City Education Development Center” of Samara City District, Russia

Суходолова Ольга Викторовна, студент кафедры теории и практики начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», Россия

Sukhodolova Olga Viktorovna, student of Department of Theory and Practice Primary Education of Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Russia

Сусоева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва»

Susoeva Elena Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev”, Russia

Таур Режеб Эргюль, доктор психологических наук, ученый секретарь отдела «Человек и общество» Болгарской академии наук, руководитель отдела исследований личности «Психология и методология психологических измерений» факультета психологии Института исследований, доцент кафедры деятельности и управления Института исследования населения и человека, Болгария

Redzheb Tair Ergul, Doctor of Psychology, Academic Secretary of the department “Person and Society” of Bulgarian Academy of Sciences, Head of the Department of Personality Studies “Psychology and Methodology of psychological measurements” of the Psychological faculty, Assoc. Prof of the Department of activity and management of Institute for Population and Human Studies, Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria

Таренкова Ольга Александровна, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой гражданского права и процесса, доцент кафедры финансового, налогового и банковского права Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Tarenkova Olga Aleksandrovna, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Civil Law and Procedure, Associate Professor of the Department of Financial, Tax and Banking Law, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Теленов Михаил Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционного развития Муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования городского округа Самара», Россия

Telepov Mikhail Nikolaevich, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Correctional Development of the Municipal Budgetary Educational Institution of the Organization of Additional Professional Education “Samara City Education Development Center of Samara City District”, Russia

Теленова Надежда Николаевна, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания (секция психологии), профессор кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Telepova Nadezhda Nikolayevna, Doctor of Psychology, Associate Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Natural History (section of Psychology), Professor of Department of General and Social Psychology of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Техтелева Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и психологической Федерации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Минздрава России «Самарский государственный медицинский университет», Россия

Tekhteliyova Natalia Victorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Psycholinguistics, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Samara State Medical University” Ministry of Health of the Russian Federation, Russia

Тимченко Светлана Геннадьевна, преподаватель кафедры социально-педагогического образования Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Россия

Timchenko Svetlana Gennadievna, Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Education, State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education”, Russia

Троева-Лугинова Лена Дмитриевна, методист Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», Республика Саха (Якутия), Россия

Troyeva-Luginova Lena Dmitrievna, methodist of Educational and Methodological Center of Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “M. K. Ammosov North-Eastern Federal University”, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Устин Павел Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования Казанского федерального университета Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия

Ustin Pavel Nikolaevich, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Personality Psychology Department of the Institute of Psychology and Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Kazan (Privolzhsky) Federal University”, Russia

Устюжанинова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Ustyuzhaninova Elena Nikolaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Уфер Торстен-Майкл, председатель ассоциации “Come back”, директор терапевтического отделения реабилитационного центра г. Циттау, Германия

Ufer Torsten-Michael, Chairmen of Registered Association “Come back”, Managing Director (therapeutic units) of Zittau Rehabilitation Center, Germany

Ушницкая Александра Егоровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Учебно-методического центра Педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», Республика Саха (Якутия), Россия

Ushnitskaya Alexandra Yegorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Educational and Methodological Center of Pedagogical Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “M. K. Ammosov North-Eastern Federal University”, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Фостер Йорг, доктор психологических наук, председатель комитета по профессиональной этике Международной ассоциации школьных психологов (ISPA), Швейцария

Forster Jurg, Doctor of Psychology, Chairman of the Committee on Professional Ethics of the International Association of School Psychologists (ISPA), Switzerland

Хедрих Владимир, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, заместитель декана философского факультета по международным связям, Университет г. Ниша, Сербия

Hedrih Vladimir, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Faculty of Philosophy, Dean Assistant on International Connections, University of Nis, Serbia

Чернышов Валерий Николаевич, студент Частного учреждения образовательной организации высшего образования «Медицинский университет «РЕАВИЗ», Россия

Chernyshov Valery Nikolayevich, student of Private Institution Educational Organization “Medical University “REAVIZ”, Samara, Russia

Чеховских Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Chekhovskich Olga Gennadievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Russia

Чупахина Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Chupakhina Irina Alexeevna, Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University” Samara Branch, Russia

Шаталина Мария Александровна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал, Россия

Shatalina Mariya Alexandrovna, Candidate of Psychology, Head of the Department of General and Social Psychology of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch, Russia

Шестун Евгений Владимирович (архимандрит Георгий), доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии естественных наук, заведующий межвузовской кафедрой православной педагогики и психологии Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования «Самарская духовная семинария Самарской и Сызранской епархии Русской православной церкви», Россия

Shestun Evgeni Vladimirovich (archimandrite Georgi), Doctor of Education, Professor, Academician of Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Interinstitutional Department of Orthodox Education and Psychology, Religious organization – the spiritual educational organization of higher education “Samara Theological Seminary of the Samara and Syzran Diocese of the Russian Orthodox Church”, Russia

Янкулова Йоана, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, трудовой и педагогической психологии философского факультета Софийского университета «Св. Климент Охридски», Болгария

Yankulova Yoana, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Labour and Pedagogical Psychology of the Faculty of Philosophy of Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Яншин Петр Всеволодович, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал; главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории психолого-педагогических исследований Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Самарской области «Самарская государственная областная академия (Наяновой)» Россия

Yanshin Pyotr Vsevolodovich, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department General and Social Psychology of State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City University”, Samara Branch; Chief Researcher of State Budget Educational Institution of Higher Education of the Samara Region “Samara State Regional Academy (Nayanova)”, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственные слова	3
Пленарное заседание.....	6
<i>Г. В. Акопов</i> Социальная ситуация развития ребенка в современном обществе	6
<i>А. С. Берберян</i> Модель гуманистического педагога: возможности профессионального и личностного роста в изменяющемся мире	9
<i>Н. Е. Веракса</i> Пространство детской реализации	13
<i>Б. К. Настази</i> Исследование психологического благополучия в культурном аспекте: привлекаем детей к участию в исследовании.....	18
<i>Л. М. Попов, П. Н. Устин</i> Психологическая интерпретация истины, добра и красоты как факторов развития личности.....	28
<i>А. И. Савенков</i> Фундаментальные проблемы диагностики, прогнозирования и развития детской одаренности в современной образовательной среде	31
<i>Й. Форстер</i> Возможности и практические достижения проблемно-разрешающего подхода в школьной психологии.....	36
Секция 1. Особенности и потребности современного ребенка.....	42
<i>Л. С. Акопян, В. Г. Алексеева</i> Восприятие пожилого человека младшими школьниками и подростками	42
<i>Е. А. Викторов</i> Современный ребенок: «монстр» ... или «жертва»?	45
<i>Е. В. Вохрышева</i> Образ и речевой портрет подростка в произведениях художественной литературы (на примере романа Д. Митчелла «Лужок Черного Лебедя»).....	48
<i>И. А. Носков</i> Молодежный имидж и медиаобразы электронных СМИ.....	52
<i>А. Б. Степанов</i> Особенности учебной мотивации учащихся старших классов в условиях углубленного изучения отдельных предметов	55
<i>Е. Таур Режеб</i> Ценности и психологическое благополучие 18-летних болгар	58
<i>В. Хедрих</i> Баланс между семьей и работой у молодых людей Сербии: занятость, фертильность и фертильные намерения	67
<i>М. А. Шаталина</i> К проблеме развития конструктивного перфекционизма у обучающихся	74

Секция 2.	
Проблемы воспитания, социализации и развития личности ребенка.....	77
<i>Э. Т. Абсаттарова, М. Ю. Горохова, А. А. Линькова</i>	
Формирование первичных представлений о современных профессиях и ценностного отношения к труду у дошкольников как преемственности профессионального самоопределения в юности.....	77
<i>Е. В. Аникина</i>	
Применение информационно-коммуникационных технологий в экологическом воспитании студентов.....	81
<i>С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова, Н. С. Муродходжаева</i>	
Создание образа человека в портрете как фактор развития у старших дошкольников эмоционального интеллекта и социальной компетентности	83
<i>Ю. В. Карпова</i>	
Современные средства социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста	88
<i>В. В. Кольтинова, О. В. Суходолова</i>	
Повышение учителем воспитательного потенциала семьи	90
<i>Н. В. Липина, И. Л. Матасова</i>	
Проектная деятельность и историческая реконструкция как методы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста.....	94
<i>Е. В. Мензул, Н. В. Тухтелева</i>	
Влияние стиля родительского воспитания на развитие агрессивного поведения подростков.....	98
<i>Е. А. Морозова</i>	
Формирование семейного сознания ребенка в системе отношений «человек – мир»	99
<i>С. А. Петрова</i>	
К проблеме диагностики одаренности учащихся	102
<i>И. В. Полякова, А. В. Рубцова</i>	
Компетентность в сфере информационных технологий и культура диалогического общения как средство развития ребенка	106
<i>Е. А. Соловьева</i>	
Эколого-социальное воспитание на современном этапе развития образовательного процесса	109
<i>Л. Д. Троева-Лугинова</i>	
Гендерный подход в дошкольном образовании	110
<i>А. Е. Ушницкая</i>	
Современные подходы к понятию «воспитание» в изменяющемся мире детства.....	115
<i>О. Г. Чеховских, И. В. Кляцина</i>	
Поддержка индивидуальных способностей детей дошкольного возраста	118
<i>Й. Янкулова, Й. Илиев</i>	
Факторы родительского воспитания и социализации детей с точки зрения родителей и педагогов (тематическое исследование на базе болгарского детского сада).....	122
Секция 3.	
Проблемы адаптации и психолого-педагогического сопровождения ребенка в открытом социуме.....	126
<i>К. В. Горохов, О. А. Корнилова</i>	
ВИЧ-инфицированные дети: проблемы обучения и их решения	126
<i>Е. В. Жарикова, Т. П. Жарикова</i>	
Современные тенденции ДООУ для детей с тяжелыми нарушениями речи в реализации сотрудничества с социумом	128

<i>С. Б. Карпухина, Д. В. Романов</i> Расстройства аутистического спектра: ранняя диагностика и медико-психологическое сопровождение	131
<i>О. А. Корнилова</i> Психолого-педагогическое сопровождение «особого» ребенка в условиях инклюзивного образования	133
<i>О. Е. Коровина, Т. Ю. Никифорова</i> Формирование и развитие самоконтроля у детей с СДВГ в ходе обучения или контроля действий другого человека	135
<i>В. Г. Кочеткова</i> Проблемы абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации	139
<i>Е. В. Львова</i> Взаимосвязь учителя-логопеда и родителей в воспитании и обучении детей дошкольного возраста с ОВЗ	142
<i>И. Л. Матасова, Н. А. Добровидова</i> Модель психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза	144
<i>Т. П. Сергиенко</i> Детско-родительский клуб как форма работы с семьями, воспитывающими младших школьников с ЗПР	148
<i>С. В. Спасенкова, Е. А. Кузина</i> Современные тенденции инклюзивного образования в России	151
<i>Т.-М. Уфер, Н. Н. Телешева</i> Холистический подход в реабилитации зависимых молодых людей в работе ассоциации “Come back”, Германия	152
<i>П. В. Яньшин</i> Анализ личности потенциальной жертвы индуцированного подросткового суицида	155
Секция 4. Педагогические ресурсы и технологии XXI века.....	159
<i>Т. А. Ахрямкина, М. Н. Сизова</i> Интегрированная методика как педагогический ресурс и технология обучения	159
<i>Е. А. Василевская, В. А. Манина</i> Субъектно-деятельностный подход к выявлению сущностных характеристик индивидуальности педагога	163
<i>С. Е. Илиева</i> Вопросы воспитания и управления стрессом у педагогов, работающих с детьми из семей беженцев	166
<i>Г. Е. Козловская, И. А. Чупахина</i> Социально-педагогическое сопровождение учителя в конкурсном движении	174
<i>Н. В. Кондрашова, А. И. Сидоршина</i> Проект «Мемориальная доска М. И. Цветаевой в Самаре»: образовательный и социальный аспекты	177
<i>Е. В. Лизунова</i> Формирование педагогической культуры будущих родителей	180
<i>Т. В. Маврина</i> Технология обучения чтению старших дошкольников на подготовительных курсах в условиях школы	183
<i>Е. Б. Никулина, Н. Л. Никулина</i> Академическая свобода педагогов как участников образовательного процесса	187

<i>А. С. Нурадинов</i> К проблеме психологической диагностики функциональной грамотности учащихся	190
<i>М. В. Полянцева</i> Обучение учащихся приемам логического мышления в процессе самостоятельной работы	193
<i>Н. А. Разагатова, Е. А. Соколова</i> Организация работы с детьми, испытывающими трудности в освоении основной образовательной программы начального общего образования по математике	199
<i>Л. Д. Степанова</i> Личностные особенности классного руководителя как фактор, влияющий на психологический климат класса	203
Секция 5. Социальные, правовые и экономические ресурсы в работе с детьми.....	206
<i>Г. М. Аванесян</i> Специфика супервизии с профессионально подготовленными приёмными родителями организации «SOS – детские деревни»	206
<i>Е. В. Русакова</i> Стратегические направления развития образовательных учреждений в современных условиях	209
<i>О. А. Таренкова</i> Уполномоченный по правам ребенка: финансово-правовые основы деятельности	213
Секция 6. Здоровье и безопасность участников образовательного процесса.....	217
<i>В. И. Беляков, В. Н. Чернышов, С. С. Кучин, О. В. Селезнёва, Д. С. Громова</i> Роль мелатонина в профилактике последствий, вызванных развитием стресс-реакции	217
<i>В. В. Бурмистров</i> Современные аспекты сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в Самарской области	219
<i>Д. В. Воробьев</i> Особенности лечения детей и основные принципы экопрофилактики лекарственной болезни.....	229
<i>Д. С. Громова, В. Ю. Мишустина</i> Дыхательные тренировки с гиперкапническими газовыми смесями как эффективный метод здоровьесбережения детей, страдающих бронхиальной астмой	231
<i>Е. В. Мензул, Н. М. Рязанцева</i> Медико-функциональный подход как основа исследования влияния учебной деятельности на психические состояния школьников.....	233
<i>Е. Ю. Сысоева</i> Коммуникативная компетентность педагога как ресурс здоровьесбережения субъектов образовательного процесса	236
Секция 7. Ценностно-мировоззренческие и духовные основы воспитания и социализации детей	239
<i>А. Г. Думчева</i> К проблеме готовности профессиональных педагогических сообществ к обеспечению духовной безопасности в образовательной среде.....	239
<i>В. В. Ерофеева, В. В. Глебов</i> Взаимодействие семьи и школы в воспитании гражданской позиции младшего школьника	243
<i>М. В. Захарченко (монахиня Александра)</i> Современность как аспект педагогического идеала	246

<i>Э. Ф. Николаева, А. А. Мурзина</i> Иерархия жизненных ценностей личности подростков с девиантным поведением	251
<i>Т. Н. Овчинникова</i> Особенности развития духовной жизни в нашей стране. Диалектический подход к рассмотрению проблемы	254
<i>Н. Н. Телепова, М. Н. Телепов</i> Проблемы холистического (целостного) подхода в системе реабилитации аддиктов юношеского возраста	260
<i>С. Г. Тимченко</i> Особенности профессионально-личностной готовности педагогов к реализации задач духовно-нравственного воспитания.....	263
<i>Е. Н. Устюжанинова</i> Возможные пути преодоления проблемы нарушения учебной мотивации детей	266
<i>Е. В. Шестун (архимандрит Георгий)</i> Идеал успешности растущей жизни.....	270
Наши авторы.....	273

Научное издание

РЕБЁНОК И МИР: ОТКРЫТЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

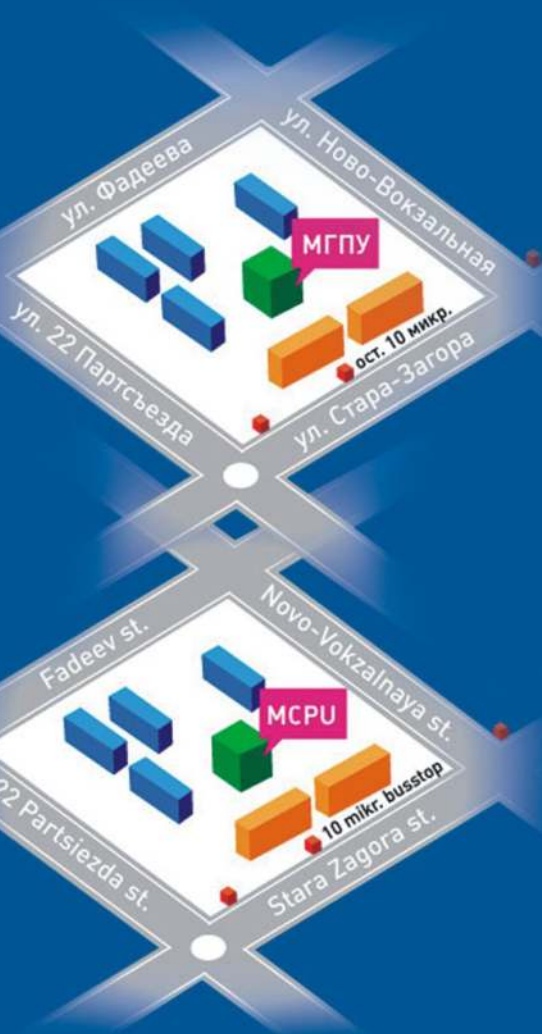
**II Международная научная конференция
(10–12 октября 2018 г.)**

Сборник статей

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90^{1/8}. Бумага офисная.
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 36. Тираж 200 экз. Заказ 2966.

Издательство «Файн Дизайн»
Тел. (846) 333-42-02
Типография ООО ПД «ДСМ»
Тел. (846) 374-99-70



Самарский филиал
Московского городского
педагогического университета
443081, Самара, ул. Стара-Загора, 76
(846) 932-50-35

Samara Branch
of Moscow City University
443081, Samara, Stara Zagora st., 76
(846) 932-50-35