



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

АССОЦИАЦИЯ «УЧИТЕЛЯ ПОДМОСКОВЬЯ»

**АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ И ПЕДАГОГИ-
ПСИХОЛОГИ ПОДМОСКОВЬЯ»**

Сегменты социально-педагогической сферы

**Коллективная монография
Часть 4**



**Коломна
2017**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

**АССОЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНЫЕ
ПЕДАГОГИ И ПЕДАГОГИ-ПСИХОЛОГИ ПОДМОСКОВЬЯ»**

Сегменты социально-педагогической сферы

Коллективная монография

Часть 4

*Ассоциация социальных педагогов и
педагогов-психологов Московской области
«Социальные педагоги и педагоги-психологи Подмосковья»*

**Коломна
2017**

УДК 37.013.42
ББК 74.6
С28

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом ГОУ ВО МО "ГСГУ"

Рецензенты:

Сморчкова Валентина Петровна – доктор педагогических наук,
профессор Московского государственного областного университета (МГОУ);
Ермолаева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук,
профессор ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

Авторский коллектив:

А.Ю. Клейберг, И.М. Дубовик, С.А. Завражин, С.В. Тимофеева, Е.Н. Андреева, Ф.И. Храмцова,
М.А. Ерофеева, Г.С. Вяликова, М.З. Костякова, О.П. Рожков, И.В. Зеленкова, А.А. Безгина,
А.И. Попова, И.В. Смотрова, Ю.В. Сысоев, Е.Ю. Сысоева, В.А. Жеребенков, Е.Н. Белоус

С28 Сегменты социально-педагогической сферы: коллективная монография. Ч. 4 / под ред. Е. Н. Белоус, М. А. Ерофеевой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. – 180 с.
ISBN 978-5-98492-318-7

Монография издается Ассоциацией социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья при поддержке Государственного социально-гуманитарного университета, социально-психологического факультета этого университета и кафедры социальной педагогики. Монография предназначена для практикующих социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов из смежных областей, работающих в социально-педагогической сфере. Монография будет полезной и для студентов, будущих социальных педагогов, психологов, педагогов-психологов, а так же для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений, работников социальной сферы, для родителей, членов семей и опекунов.

УДК 37.013.42
ББК 74.6

ISBN 978-5-98492-318-7

© ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный
университет», 2017

Содержание

Вступление	4
Раздел 1. Профессиональная подготовка работника социально-педагогической сферы	
1.1. Взаимодействие школьной медиации и ювенальной девиантологии как социальная инновация качества подготовки современного специалиста и способ создания безопасного пространства	8
1.2. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в области профилактики девиантного поведения учащихся	18
1.3. Обогащение опыта социально-нравственных практик будущих социальных педагогов через осмысление духовно-философских аспектов Слова	31
1.4. Теоретические аспекты психологического здоровья студентов, как будущих работников социально-педагогической сферы	44
Раздел 2. Актуальные проблемы образования в социально-психолого-педагогическом аспекте	
2.1. Концептуализация теоретико-методологических основ формирования социального иммунитета молодежи	49
2.2. Стимулирующий потенциал педагогики сотрудничества	66
2.3. Проблема социальной адаптации в психологической науке и практике	76
2.4. Развитие креативности в младшем школьном возрасте как психолого-педагогическая проблема	99
2.5. Подростки и родительский авторитет: психологическая помощь семье	109
Раздел 3. Наследие и перспективы воспитания детей и молодежи в России	
3.1. Социальное воспитание детей и подростков в современном обществе	121
3.2. Система воспитания в дореволюционной гимназии: историко-педагогический аспект	131
3.3. Исторические предпосылки нравственного, патриотического, правового и физического воспитания граждан России при реализации комплекса «Готов к труду и обороне» с 1931 по 2014 гг.	140
3.4. Восприятие как основа поведения, общения, обучения: исторический аспект	156
Сведения об авторах	179

ВСТУПЛЕНИЕ

В стремительном мире 21 столетия проблемы образования не могут рассматриваться в отрыве от будущего своего народа, т.к. любая из существующих систем подготовки нового поколения к жизни изначально выполняет важнейшую историческую и биогенетическую функцию выживания и развития.

Одним из механизмов стимуляции развития всей системы образования, как на внутреннем, так и на внешнем уровне, являются профессиональные общественные организации, призванные создавать условия для личностного роста и развития работников-профессионалов, а вслед за этим и развития отдельных образовательных организаций и всей системы в целом. Ярчайшим примером, на наш взгляд, может служить Ассоциация Учителей Подмосковья и, входящая в ее структуру как отдельное подразделение, Ассоциация социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья.

Для решения своих стратегических задач Ассоциации педагогов используют целый ряд конкретных приемов стимуляции личностно-профессионального развития работников образования. Наиболее действенным из них становится планирование своего собственного профессионального совершенствования через следующие виды работы, предлагаемые Ассоциацией:

1. Ежегодная публикация и рассылка по электронной почте всем членам плана работы Ассоциации на год, с указанием основных и наиболее крупных мероприятий, предполагающих не только участие и получение соответствующего сертификата, но и публикацию (так члены Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов дважды в год имеют возможность публиковаться бесплатно). Конкретный профессионал имеет возможность планировать свой трудовой год с учетом предоставляемых возможностей.

2. Рассылка по электронной почте всем членам Ассоциации о текущих возможностях, новостях, предложения и прочее, которая осуществляется не реже одного раза в месяц.

3. Возможность публиковать свои профессиональные новости на сайте Ассоциации и участвовать в обсуждении практического опыта работы.

4. Ежегодные взносы, которые выступают в качестве катализатора личностно-профессиональной активности и социального контроля к деятельности самой Ассоциации и ее отдельных членов.

5. Участие в общих собраниях, форумах и круглых столах по обмену опытом.

6. Публикация электронных сборников с методическими наработками профессионалов-практиков (конспекты, подборки игр и упражнений, презентации, раздаточный материал, диагностический материал, тренинги, праздничные мероприятия, олимпиады и прочее).

Однако по факту деятельность Ассоциации в течение года оказывается и более разнообразной. Рассмотрим конкретно.

В течение года АСПП проводит следующие виды работ:

1. Информационная работа с членами и заинтересованными специалистами средствами работы сайта АСПП и электронной рассылки сведений для членов через e-mail почту.

2. Проведение серии обучающих семинаров для социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья в рамках научно-практических конференций, недели российской науки в ГСГУ или как самостоятельные мероприятия, которые могут приходиться на разные периоды года.

3. Экспертиза открытых занятий и практических материалов социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья с выдачей соответствующих справок. Этот вид работы предназначен для практикующих работников образования и пополнения их портфолио или аттестационной документации.

Крупные *ежегодные* мероприятия:

1. Организация и проведение ежегодной Предметной недели «Фестиваль психолого-педагогических идей» для педагогов-психологов и «Фестиваль социально-педагогических идей» для социальных педагогов (январь-апрель).

2. Организация волонтерской акции «Зима» по оказанию социально-педагогической помощи детям-сиротам силами студентов и старшеклассников. В 2016 году волонтерская акция «Зима» прошла на тему «Кукла оживает». Она включала в себя серию мастер-классов по изготовлению народной куклы своими руками, по овладению приемами ведения театрализованных (театральных) кукол разных видов, постановка мини-спектаклей с участием и для детей-сирот различных специализированных и учебных организаций. Наставником этой акции стала Максимова Елена Павловна (член АСПП с 2015 года, кпн, доцент, ГСГУ). В 2017 году волонтерская акция «Зима» прошла на тему «Праздник в окнах» и была посвящена украшению детских образовательных организаций через создание новогодних и рождественских рисунков гуашью на окнах. В рамках акции волонтеры прошли обучение тематическому рисованию с детьми и для детей у студентов-художников, а затем осуществляли выход в образовательные организации для проведения акции. Наставником стала Белоус Елена Николаевна (член АСПП с 2015 года, кпсихн, доцент, ГСГУ).

3. Организация волонтерской акции «Весна» по оказанию социально-педагогической помощи детям-сиротам силами студентов и старшеклассников. В 2016 году волонтерская акция «Весна» прошла на тему «Нарисую сердцем». Это была серия психологических тренингов по решению различных личностных проблем эмоционального, коммуникативного и самоактуализирующего характера для детей-сирот различных специализированных и учебных организаций. Наставником этой акции стала Горохова Ирина Венидиктовна (член АСПП с 2015 года, кпн, доцент, ГСГУ). Акция «Весна» 2017 планируется.

4. Организация волонтерской акции «Лето» по оказанию социально-педагогической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей силами студентов и старшеклассников. Тема акции «Социальная гостиная». Участники – члены АСПП, наставники волонтерских групп АСПП, волонтеры студенты и старшеклассники, дети-сироты, дети из неблагополучных семей и дети с высоким фактором риска. Акция включает в себя целую серию мероприятий (июнь).

5. Организация волонтерской акции «Осень» по оказанию социально-педагогической помощи детям-сиротам силами студентов и старшеклассников. Тема «Письмо добра» - серия игровых и творческих занятий, в результате которых будут написаны и отправлены позитивные письма для одиноких детей, сильно болеющих и детей-сирот из различных городов Подмосковья. Участники – студенты, старшеклассники, дети-сироты из различных специализированных и учебных организаций (октябрь)

6. Ежегодные Всероссийские Башкатовские чтения «Психология притеснения и деструктивного поведения, в детско-подростковой среде», в рамках которых проводится общее собрание членов Ассоциации, а так же анкетирование членов АСПП и сочувствующих специалистов (интересующихся Ассоциацией) с целью выявления профессиональных запросов, интересов, потребностей (марта). При условии ответственного отношения к оплате членских взносов со стороны всех вступивших в АСПП, Ассоциация предлагает бесплатную публикацию материалов и разработок в сборнике по итогам конференции.

7. Выпуск сборника научных работ (коллективной монографии) членов Ассоциации под названием «Сегменты социально-педагогической сферы».

8. Фестиваль «Планета Детства» и конкурс творческих работ школьников региона Московской области «Руку протяну!», которые по обыкновению проводятся с июня по декабрь. Эти мероприятия существуют со дня основания АСПП и в 2017 году пройдут уже в 3 раз.

9. Ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция (с международным

участием) «Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности» с объявлением результатов фестиваля "Планета детства" (декабрь). При условии ответственного отношения к оплате членских взносов со стороны всех вступивших в АСПП, Ассоциация предлагает бесплатную публикацию материалов и разработок в сборнике по итогам конференции.

10. Популяризация результатов деятельности общественной организации АСПП в СМИ и Интернет – пространстве.

Единообразные мероприятия:

- Ассоциация социальных педагогов и педагогов-психологов Московской области приняла участие во Всероссийском научно-практическом Форуме «Актуальные вопросы взаимодействия государства и общества в обеспечении транспортной безопасности». В качестве организатора данного Форума выступила Московская межрегиональная транспортная прокуратура. Соорганизаторы: Московская торгово-промышленная палата; МОО «Национальный Комитет общественного контроля»; Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук (ЦИПБ РАН). Одним из основных вопросов, предложенных к рассмотрению на названном мероприятии, являлась проблема непроизводственного травматизма на железнодорожном транспорте, в том числе и так называемого «зацепинга», представляющего собой в настоящее время серьезную социальную проблему. Для решения последней необходимо консолидация усилий не только правоохранительных и контрольно-надзорных органов, институтов гражданского общества, но также и представителей экспертно-научного сообщества, в частности, социально-психолого-педагогического спектра.

- В содружестве с РУДН проведено секционное заседание «Проблемы противодействия экстремизма и терроризма глазами социальных работников и социальных педагогов» (15-17 сентября 2015 г.) и круглый стол «Профилактика радикализации сознания подростков и молодежи (опыт социальных педагогов)» (26-28 октября 2015 г.) в рамках научно-практической конференции «Актуальные проблемы антиэкстремистского и антитеррористического воспитания молодежи»;

- 4-5 декабря 2015 г. проведена IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности»;

- В апреле 2016 г. проведен Форум «Социальный педагог и педагог-психолог, которых ждут!»;

- 16.04.10 на ВДНХ в рамках Московского международного салона образования проведена презентация проекта «Доброе сердце» - волонтерское движение;

- 30 сентября проведен круглый стол «Комплексная помощь социально неблагополучной семье» (организация межведомственного взаимодействия);

- 27 октября областная межведомственная научно-практическая конференция «Формирование здорового образа жизни: передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей»;

- два года подряд в разное время проводится «День инвалида» на базе ГАСУСО МО «Черкизовский психоневрологический интернат»;

- 14 ноября 2016 г. проведение Открытого межпоселенческого Форума по пропаганде толерантности и профилактике ксенофобии в обществе «Я, мы и другие», посвященного Году Российского кино в РФ.

Долгосрочные мероприятия и проекты:

Ассоциация социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья ведет сотрудничество с Государственным научным учреждением «Институт социологии Национальной академии Беларуси» (Беларусь), с Филиалом ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в Минске Республики Беларусь, Государственным учреждением образования «Гродненская городская гимназия» (Беларусь), с МБОУ «Лицей №4» (РФ, г. Коломна), с Российским университетом дружбы народов (РФ, Москва), Российской академией образования (РФ, Москва), Российской

академией наук (РФ, Москва), Московским государственным областным университетом (РФ, Москва), Российской ассоциацией исследователей женской истории, Межрегиональной просветительской общественной организацией «Объединение православных ученых», Академией социального управления (РФ, Москва), Московским государственным педагогическим университетом (РФ, Москва), Научно-исследовательским институтом Федеральной службы исполнения наказаний (РФ, Москва), Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (РФ, Москва) и др. В результате такого сотрудничества к 2017 году уже проведены секционные заседания в совместных мероприятиях в городах Москва, Смоленск, Минск (Беларусь), Казань, Ганновер (Германия), Супрасль (Польша), Жировицы (Беларусь), Воронеж, Саратов, Лондон (Великобритания), Волгоград, Коломна.

Стартовали проекты «Волонтер АСПП» и «Наставник АСПП», с выдачей «Книжки волонтера» и «Книжки наставника». Проект наставничества дает возможность реализовать свой профессиональный потенциал членам АСПП через организацию деятельности с молодыми специалистами и волонтерской деятельности. В книжке наставника ведется учет профессиональной активности, количества и продолжительности организованных или проведенных мероприятий, количество курируемых волонтеров или молодых специалистов. Книжку волонтера получают студенты или старшеклассники, которые вступили в отряд конкретного наставника. В этой книжке фиксируются количество и продолжительность в часах проведенных волонтерских мероприятий. Все книжке именные, с фотографией, заверенные печатью АСПП.

Запущен проект «Развитие кластерного взаимодействия "Школа–ВУЗ–Академия"», направленный на решение прикладных задач совершенствования качества работы образования в сложных социальных условиях. Участниками проекта являются все желающие члены АСПП и представители сотрудничающих с нами организаций.

Реализуется проект сбора и публикации практических методических разработок социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья под названием «Методический Вестник», который направлен одновременно на обмен практическим опытом и на повышение качества социального контроля за деятельность работников образования. Качество публикуемых материалов обсуждается на общих собраниях АСПП и на крупных научно-практических мероприятиях Ассоциации. Таким образом, происходит пополнение «Методической копилки» (раздел сайта АСПП) за счет новых практических и методических разработок социальных педагогов и педагогов-психологов.

В планы работы АСПП на 2017 год входит продолжение всех видов перечисленных работ, а так же проведение четырех крупных научно-практических конференций (22-23 марта; 29 сентябрь, 25 октябрь, 5-7 декабрь); проведение встреч в рамках «Родительского университета» (26 апреля г. Бронницы), с целью психолого-педагогического просвещения родителей, организация работы с молодыми специалистами, издательская деятельность.

Мы приглашаем все заинтересованные стороны к взаимовыгодному и взаиморазвивающему сотрудничеству. Связаться с нами можно по e-mail: aspp-kolomna@ro.ru или через официальный сайт Ассоциации - <http://aspp-kolomna.umi.ru> На сайте АСПП Вы так же сможете найти условия вступления и образцы всех необходимых для этого документов.

Мы рады вместе с Вами развиваться, совершенствоваться, сотрудничать!

Белоус Е.Н.
Ерофеева М.А.

Раздел 1. Профессиональная подготовка работника социально-педагогической сферы

1.1.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ И ЮВЕНАЛЬНОЙ ДЕВИАНТОЛОГИИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА И СПОСОБ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА

*«Понимание – начало согласия»
/Б. Спиноза/*

В современном постмодернистском мире противоречия, споры, разногласия и конфликты появляются все чаще, становятся все сложнее, а уровень их деструктивности и вероятность генерализации все выше.

В последние годы образовательная система претерпела кардинальные трансформации, которые, прежде всего, касаются отношений между участниками учебно-воспитательного процесса – учителями, учениками и родителями.

Нынешняя ситуация указывает на то, что современная система образования утрачивает многие качества, которые испокон веков была наиболее уважаемой и почитаемой сферой деятельности. Так, из учебно-образовательного процесса школы «вымывается» одна из важнейших ее составляющих – воспитательная, а участники учебного процесса склонны рассматривать друг друга в качестве поставщиков и получателей образовательных услуг, со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями.

Сегодня российское образование характеризуется непродуманно-резким и безответственным изменением вектора школьного и вузовского образования. Это привело к тому, что образовательная парадигма, эффективно существовавшая многие десятилетия в нашей стране и признанная мировым сообществом как лучшая, сегодня утратила свою прогрессивность и привлекательность. А усиливающиеся человеческое и профессиональное невежество, тенденция к регламентации и усреднению любых человеческих проявлений, породила многочисленные стандарты, правила, нормативы. В такой ситуации проблематично говорить о взаимоуважении бережном отношении участников учебно-воспитательного процесса друг к другу. Стремление к подобному нормированию и объективизации процесса взаимодействия подразумевает, по сути, отсутствие ценности «Я», делает невозможным развитие ответственности и негативно влияет на формирование личности учащихся, приводя к их отчуждению от самих себя и к недоверию – себе, учителям, окружающим людям и социальным институтам в целом.

Однако обратим, к примеру, свой взор на соседствующую с Россией Финляндию, которая в свое время переняла и без особых новшеств уже несколько десятилетий сохраняют, активно и успешно используют советскую систему образования. В последние годы финские школы занимают первые позиции в мировом образовательном рейтинге. И это только один пример нашего псевдо-патриотизма (или ура-патриотизма). Этих примеров десятки, когда мы добровольно сдаем свои позиции в образовании и науке (и не

только в них!), скатываемся на обочину мирового образовательного и научного процесса.

Посудите сами, с 2007 года началось развитие российского образования по европейскому стандарту, придуманному в Болонском университете (кстати, этот стандарт признан мировым научным сообществом не самым лучшим и эффективным). Стали внедряться новые образовательные стандарты в российские школы и вузы, так и не получившие всеобщего одобрения, «знака качества» в среде профессионалов, практиков и общественности, и не подтвердившие свою эффективность на российской почве, потому что ни у одного здравомыслящего человека нет твердой убежденности и уверенности в том, что западные стандарты лучше советско-российских, и что они принесут российской школе безусловную пользу. Кстати, в одном из телеинтервью (2015) Президент РФ открыто не поддержал идею ЕГЭ!

В этой борьбе между глупостью и праведностью мы ненароком забыли о самом главном – личности ученика, о детях – будущем нашей нации. Именно дети и молодежь сегодня, как никогда, испытывают сильные эмоциональные переживания; мы наблюдаем эмоциональные всплески, проявляющиеся в поведении и поступках. К сожалению, у многих современных подростков – учащихся школ – смело вырисовывается однозначный диагноз: тотальный невроз. Они отказываются от детских и начинают осваивать взрослые модели поведения. Согласитесь, для юного человека такой переход сам по себе серьезное испытание, в котором помощь взрослых просто необходима.

Но, по большому счету, наши дети вниманием, заботой и любовью взрослых обделены. Это упрек напрямую относится, к сожалению, и к некоторой части современных российских учителей, призванным по закону обеспечить не только организацию деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, но и овладению учителями компетенциями и деятельностью, направленными на развитие творческой активности учеников, создание условий (предпосылок) для их личностного саморазвития. Не надо ничего придумывать – это и есть главные приоритеты деятельности российской школы. Об этом писал еще академик Д.С.Лихачев в «Письмах о добром и прекрасном»: «у школы две главные задачи: давать знания и воспитывать нравственного человека». Все! Именно они являются стержнем, вокруг которого должен строиться учебный и воспитательный процессы в школе. А еще любовь и доброта к детям. Ведь, как замечено известным американским юристом, публицистом и общественным деятелем Робертом Ингерсоллом, «доброта – солнечный свет, под которым распускается цветок добродетели». К счастью, для многих российских учителей эти приоритеты являются незыблемыми святынями: учителя добросовестно, с чувством высокого долга, профессионального и гражданского патриотизма, – не побоюсь высокого слога! – каждый день совершают гражданский и профессиональный подвиг, воспитывая и образовывая подрастающие поколения. Они делают все, чтобы детям в школе было комфортно, душевно и уютно, безопасно и интересно. Они точно понимают смысл слов, сказанных Альбертом Эйнштейном, «целью школы всегда должно быть воспитание гармоничной личности, а не специалиста», и они знают, в чем секрет успешного воспитания такой личности – в уважении ученика и любви к нему. И что тот учитель хорош, чьи слова не расходятся с его делами.

Однако есть и бездарные, откровенно невежественные и необразованные учителя, у которых понятия «деньги», «заработок», «подношения родителей», «платные услуги» и т.п., затмили испокон веку непреходящие человеческие ценности – «честь», «совесть», «порядочность», «образованность», «интеллигентность», «культура», «доброта», «профессионализм» и т.п. Эти ценности являются для таких учителей чем-то инородным, непонятным, необязательным. Такие, с позволения сказать, учителя, скорее, некачественно оказывают услугу, нежели учат детей добродетелям. К сожалению, учителей с такой гражданской и профессиональной позицией, которые по меткому выражению уже известного нам Роберта Ингерсолла «шлифуют булыжники и губят алмазы», у нас тоже немало. [17]

Тем не менее, в последние два десятилетия потребность в медиативных методах и подходах, способных создать условия для реального урегулирования споров и разногласий, постоянно возрастает. Образовательные учреждения и организации могли бы в этом процессе занять ключевое место. На фоне непрекращающихся конфликтогенеза, девиантогенеза и криминогенеза школьная медиация становится одним из наиболее востребованным и динамично встраивающимся в общественные отношения способом разрешения острых жизненных ситуаций.

Развитие служб школьной медиации в тандеме с ювенальной девиантологией в образовательных учреждениях относится к системе альтернативных способов минимизации или полного разрешения нестандартных жизненных коллизий, и обусловлено целым рядом актуальных причин.

Во-первых, современное общество все в большей степени характеризуется своим социальным расслоением, как общество включенных/исключенных (inclusion/exclusion), что приводит к безусловному росту социального напряжения, агрессивности и жестокости, конфликтности, обострению межличностных и межнациональных отношений и др.

Во-вторых, продолжает ослабевать роль семьи в воспитании детей, утрачиваются ведущие позиции в процессах социализации детей, в организации их культурного досуга и безопасного пространства и т.п. При этом все в большей степени данные функции возлагаются на образовательные учреждения, которые, часто, сами не в состоянии самостоятельно справиться с своими внутренними проблемами, игнорируют рекомендации специалистов-психологов, ученых, дистанцируются от проблем, часто провоцируют неконструктивные взаимоотношения в системах «учитель – ученик», «учитель – родители», «учитель – учитель», приводящие к потенциальному конфликту и поведенческому дефекту [в качестве таких неконструктивных взаимоотношений – СОШ № 1 г. Твери (директор С.Н. Никитина), СОШ № 21 г. Ногинска Московской обл. (директор Л.И. Брейдо)]. У многих школьных учителей низкая психологическая культура, маниакальная потребность непременно по поводу и без повода доминировать над учеником. Отсюда – неуважение к ученику, менторский тон общения и обучения, грубость, лживость, психологическое насилие и откровенное самодурство. Дети, как могут, защищая свое «Эго» и свое психологическое пространство, отвечают учителям большей агрессией и непослушанием, большей нелюбовью и неуважением и т.п.

В-третьих, тенденция минимизации и стабилизации, а по отдельным видам и формам, роста асоциальных проявлений в подростково-молодежной среде, продолжают оставаться актуальной проблемой: детская наркомания, алкоголизм, безнадзорность и беспризорность, воровство, социальное сиротство и одиночество, детская и подростковая преступность, правонарушения, проявление суицидального поведения и др.

В-четвертых, неопределенность ситуации, в которой оказался современный подросток, влечет его на путь девиантности и, как следствие, – происходит распад системы личностной идентификации, возникает стихийная самоорганизация социума, значительное распространение чувства фрустрации, интрапунитивность (склонность постоянно обвинять за все неудачи самого себя), пессимизм, унижения, агрессивность, беспомощность и беззащитность, борьба за выживание на фоне богатейших ресурсов страны и небывалой коррупции, хищений, махинаций и взяточничества в среде чиновников.

В-пятых, недостаточное количество профессиональных медиаторов и центров подготовки медиаторов. Об этом говорится в Рекомендациях Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07 по вопросам организации служб школьной медиации в образовательных организациях.

Кроме того, к числу факторов, повышающих актуальность создания служб школьной медиации и ювенальной девиантологии, относятся:

- Рост экстремистских проявлений в молодежной среде;

- Отсутствие или слабое развитие коллективных форм организации представителей подрастающего поколения;
- Увеличение разного рода зависимостей (алкогольная, наркотическая, интернет, TV, игровая, пищевая, киберкоммуникативная и др.) в подростково-молодежной среде.

Эти и многие другие причины неизбежно способствуют росту социального отчуждения, эскапизму (желанию уйти от проблем), амбивалентности чувств, социальной пассивности, конфликтам, протестам, тотальной маргинализации, а, в конечном счете, – ведут к деградации нации, поведенческим девиациям и насаждению криминальной культуры.

Однако, специально обученные школьные психологи-медиаторы, тренеры-медиаторы, могли бы существенно помочь учителям, демонстрирующим поведенческую и вербальную дефективность, администрации школы, а также ученикам и родителям без необоснованных амбиций, но в ситуации конструктивного диалога обсуждать и согласовывать сложные, комплексные вопросы в условиях реального времени, которые требуют учета разнообразных точек зрения, обусловленных, порой, диаметрально противоположными интересами.

Именно конструктивный диалог, конструктивные взаимоотношения создают общность, а «общность – это возможность человеческих существ жить вместе друг с другом ради взаимной психологической, физической и духовной поддержки» [5]. Неспособность же к конструктивному общению таит в себе огромную разрушительную силу, особенно в современных условиях, где практически отсутствуют границы нормального /анормального, дозволенного/недозволенного, морального/ аморального.

Сегодня умение позитивно общаться и вести продуктивный диалог является насущной необходимостью, возможно одним из немногочисленных доступных способов сохранить мир, пригодный к существованию. Вместе с тем, по природе своей человеку свойственно воевать и зачастую пренебрегать возможностью договариваться. И даже мозговая деятельность человека организована таким образом, что на первый план чаще выходит эмоциональное и иррациональное поведение, чем рациональный подход [2; 9].

Поэтому чрезвычайно важным, как мне думается, является создание своеобразного социально-психологического буфера, который, безусловно, может стать для общества «подушкой» социальной и психологической безопасности, снизить девиантогенный и криминогенный накал в обществе, минимизировать проявление многих, особенно агрессивных форм девиантного поведения подростков и молодежи, а также взрослых, в том числе и аверсивно-компульсивных и деструктивных.

Согласно «Концепции развития до 2017 года сети служб медиации для восстановительного правосудия в отношении детей, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность», утвержденная Распоряжением Правительства России от 30.06.2014 № 1430-р, определены основные цели, задачи и направления действий по созданию сети служб медиации, организации их работы, подготовке кадров, внедрению с их помощью медиативной и восстановительной практики в работу с детьми и подростками, вовлечение всех государственных и общественных институтов, участвующих в воспитании и формировании личности от семьи до высшей школы, включая органы и организации, привлекаемые в случаях, когда имеет место правонарушение, а также меры, направленные на повышение эффективности государственного управления в сфере обеспечения защиты прав и интересов детей [11; 12; 13].

Следует заметить, что наша страна имеет опыт создания служб примирения в сфере образования. В России медиация в школах с 2001 года развивается в форме Школьных служб примирения. В 2009 году в России насчитывалось 554 школьных служб примирения, в 2010 году – 590 школьных служб примирения, в 2011 году – 615, в 2012 году – 748 служб примирения в 15 регионах [6, с.5; 10]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОСТ) основного общего образования, утвержденный

приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897, как раз и ориентирован на «становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): «... как уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» (выделено мною – Ю.К.). При этом предполагается, что всему этому выпускника школы должны научить учителя. Но сказанное, да богу в уши!

Оперативное внедрение служб ювенальной девиантологии и школьной медиации – важнейшей социальной инновации, востребованной жизнью – может стать одним из приоритетных и эффективных условий (факторов) в развитии современного воспитания и образования. Именно ювенальная девиантология во взаимодействии со школьной медиацией могут стать уникальным методом разрешения конфликтов и споров, альтернативным по отношению к привычному административно-карательному способу.

К сожалению, в России ювенальная девиантология и школьная медиация в образовательных учреждениях еще не стали распространенным явлением. Они делают первые, робкие шаги в этом направлении, открывая дополнительные инновационные перспективы в обогащении учебно-воспитательного процесса, повышении его эффективности.

В то же время в процессе интеграции медиация испытывает ряд трудностей. В настоящее время на многочисленных международных форумах по вопросам медиации постоянно дискутируется вопрос о создании единой, принятой международным сообществом, Большое внимание уделяется формированию представления о международном медиаторе, ввиду нарастающего значения медиации как универсального, надюрисдикционного способа урегулирования трансграничных, межкультурных, межэтнических споров. Так, недавно была предложена концепция «глобального медиатора» [8]. В направлении формирования единого, разделяемого в различных странах, юрисдикциях, регионах, представления о медиации в ее современном понимании и медиаторе как представителе относительно новой профессии уже сделаны определенные шаги. В частности, были приняты Кодексы профессиональной этики медиаторов [14; 15; 16], продолжается разработка профессиональных стандартов деятельности медиаторов.

Автор данной главы разработал концепцию стратегического развития вышеназванного направления, апробировал метод медиации и пришел к выводу о необходимости внедрения этого метода и концепции в целом в учебно-образовательный и научно-исследовательский процессы, в учебно-воспитательную деятельность образовательных учреждений. Для этого необходима автономная структура – Центр (рабочее название «Ювенальная девиантология и школьная медиация»), в рамках которого осуществлялась бы подготовка (переподготовка) специалистов по социальному взаимодействию – профессиональных медиаторов и тренеров для образовательной сферы, а также проведение просветительской, профориентационной, учебно-методической, исследовательской, учебно-научно-организационной и т.п. деятельности.

Генеральная цель такого Центра – междисциплинарная и межведомственная интеграция, способствующая подготовке пока отсутствующих, но востребованных специалистов – ювенальных технологов-медиаторов, тренеров из представителей различных специальностей: психологов, юристов, социальных педагогов и работников, педагогов, менеджеров, социологов и т.д., предполагающая подготовку магистров и бакалавров по соответствующим программам в рамках психолого-педагогического направления, а также в системе постдипломного образования и повышения квалификации специалистов социномических профессий.

Методологической основой авторского подхода является концепция, принятая в отечественной психологии и педагогике и представленная в работах Л.С. Выготского [1], К.Д. Ушинского [7], П.Ф. Каптерева [3] и многих других выдающихся ученых, в которой приоритет отдается становлению интеллектуально и духовно развитой личности. Однако

российская образовательная система чрезмерно формализована и заорганизована, ориентирована на бессмысленную нормативность и отчетность, в ущерб воспитанию гармоничной, самобытной и духовной, толерантной личности. Эта, по сути антигуманная по отношению к ребенку система, тормозит его интеллектуальное развитие, не позволяет найти баланс между формированием личности, обладающей качествами, необходимыми для жизни в обществе, с одной стороны, и развитием уже имеющихся у нее задатков, – с другой. Это, согласно А. Лэнгле, следует рассматривать как «помощь личности в формировании свободного восприятия (духовно и эмоционально), в создании аутентичных установок и ответственных отношений с окружающим миром на основании ответственности перед самим собой» [4].

Основными задачами данной концепции являются:

- разработка новых моделей специализированных учреждений (служб), призванных объединить усилия разно ведомственных органов, решающих превентивно-профилактические, социально-психологические, коррекционно-реабилитационные, медико-правовые и другие задачи разнообразными средствами, локализация и минимизация катастрофического роста криминогенности несовершеннолетних в регионах;
- создание условий по предупреждению социального сиротства, бродяжничества, беспризорничества и формирование системы дифференцированной помощи семье и детям, нуждающимся в дополнительной социальной поддержке, включающей создание социально-реабилитационных и адаптационных центров, сети приютов, подростковых клубов и других специализированных учреждений;
- совершенствование системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие семейных форм устройства этих детей, а также сети рациональных психолого-медико-педагогических консультаций, создание подростковой «Биржи труда»;
- выявление социально-психологических особенностей подростков-сирот, не имеющих опыта жизни в семье;
- совершенствование системы подбора кадров в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, улучшение подготовки специалистов для работы в этих учреждениях;
- разработать систему подготовки специалистов-медиаторов, работающих с замещающими семьями и кандидатами в приемные родители и осуществляющих социальное и психологическое сопровождение выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- расширение правовых гарантий дезадаптированных несовершеннолетних;
- создание Центра постинтернатной адаптации воспитанников детских домов и др.

В этой связи предлагаемая структура – Центр – будет ориентирована на постоянное поддержание деловых отношений с организациями и учреждениями, предоставляющими услуги в сфере медиации: школы, лицеи, колледжи, спортивные клубы, дворцы детей и молодежи, культурно-досуговые центры, комиссии по делам несовершеннолетних, в сфере ювенальной юстиции др. Все это, безусловно, окажет существенное влияние на процессы позитивной трансформации системы образования, отношений между участниками учебного процесса, где противоречия и конфликты неизбежны, и отсутствие эффективных способов их урегулирования отрицательно влияет на систему российского образования в целом. И в этом смысле названная концепция имеет огромный потенциал улучшения качества общественных отношений.

Основными задачами деятельности такого Центра в рамках единой концепции являются:

- а) изучение социально-психологических условий и механизмов формирования девиантного поведения подростков;
- б) научное обоснование новых моделей специализированных учреждений и служб;

- в) создание программ и технологий, предупреждающих различные формы социальных отклонений и девиантного поведения подростков;
- г) совершенствование системы социализации и ресоциализации подростков;
- д) создание постоянно действующего семинара-лаборатории по актуальным проблемам ювенальной психологии, педагогики и психологии девиантного поведения, конфликтологии и подростковой валеологии;
- е) оптимизация системы подготовки и подбора специалистов в учреждения для детей и подростков с девиантным поведением за счет инновационных и авторских программ, а также строгого профессионального ассессмента и аттестации;
- ж) мониторинговые исследования состояния и динамики социальных отклонений и конфликтов в подростково-юношеской среде, а также школе и семье и др.

Это важные, но не единственные задачи и направления деятельности выше обозначенного Центра.

Таким образом, разработанные автором концепция *стратегического взаимодействия школьной медиации и ювенальной девиантологии*, комплексная технология конструктивного изменения поведения личности, позволяют решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией и развитием личности, а также строить инновационные программы и проекты, направленные на разрешение проблем адаптации и дезадаптации, социализации, ресоциализации и воспитания, с одной стороны, и разработки авторских программ и технологии подготовки специалистов социономических профессий (психологов, ювенальных девиантологов, медиаторов, социальных педагогов и др.), – с другой.

Безусловно, практическое внедрение данной концепции потребует серьезной профориентационной работы, а также основательного демонтажа сложившейся педоцентрической системы обучения в школе, подготовки кадров в университетах и колледжах и ориентацию ее на психолого-технологическую. В этом преобразовании будет сформирован новый дидактический и функциональный статус учебных специальностей, специализаций и курсов, формирующих специалистов социальной сферы: психолог-девиантолог, ювенальный технолог-медиатор, тренер-медиатор, педагог-девиантолог, ювенальный психолог, психолог-консультант сферы образования, социальный педагог (социальный работник) в сфере подростково-молодежной политики др.

Некоторые проекты в получении специальности «педагог-девиантолог», «детский психолог», «педагог-организатор досуга детей и подростков» уже реализованы автором на базе Тверского педагогического колледжа (педагог-девиантолог, детский психолог) и Лихославльского колледжа культуры Тверской области (педагог-организатор досуга детей и подростков).

Однако вынужден заметить следующее: самая страшная проблема современной российской школы вовсе не в экономических трудностях, они – преходящи, а в потере многими учащимися интереса к учению, утрате уважения к школе, недоверии учителям. А это уже – нравственная катастрофа!

Представление о том, что школа должна давать, прежде всего, знания, умения, навыки, сегодня признается неактуальным. Этого явно мало для современной школы. Главной задачей школы во все времена была, есть и, убежден, будет создание условий для созидания, познания, приобретения необходимых навыков и умений, развития способностей, творческого потенциала личности каждого ребенка. Современная школа должна, наконец, стать главной площадкой по формированию и развитию личности патриотичной, духовной, культурной, толерантной, с позитивным отношением друг к другу, к природе и обществу, неконфликтной и неагрессивной. Личности самостоятельной, способной совершенствовать себя, принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути для творческой самореализации. Понимаю, что эта задача посильна только той школе, которая способна и готова «не навредить» в этом стратегическом процессе, которая ориентирована на успешность, эффективность и

престиж.

Требованием времени также является инновационное развитие образовательных систем, их позитивное взаимодействие и достижение современного качества образования. И здесь школе надо решить, какое место должен занять основной субъект учебного и воспитательного процесса – Его Величество Ученик. Это место на сегодняшний день так и не определено. Школьным чиновникам (какое непривычное словосочетание!) давно следовало бы понять очень простую истину: главным в школе является не учитель (хотя важность его роли ни у кого не вызывает сомнений) и даже не ее директор (хотя юридически, он, безусловно, несет ответственность перед государством, законом и родителями за все, что происходит с детьми во вверенной ему школе), а – ученик. Именно для него открываются школы, создается инфраструктура, готовятся в университетах учителя, принимается на работу вспомогательный персонал, пишутся стандарты, программы и учебники, то есть все то, что принято называть системой образования и воспитания. Но не наоборот, как привыкли думать директора школ и учителя! Именно отсюда у них необоснованные амбиции, тяга к власти и доминированию над детьми и мн.др. пороки. Совершенно очевидным является то, что без Ученика вся деятельность учителей и школы бессмысленна. Пророчески звучат слова великого русского педагога К.Д. Ушинского «воспитатель не чиновник, а если он чиновник, то он не воспитатель».

Давно настало время, чтобы школа, наконец, определилась: учитель и ученик – вместе или врозь? Это вовсе не риторический вопрос. Это фундаментальный вопрос школьной педагогики, психологии и практики. От понимания его и ответа на него зависит многое и, главное, – по какому пути будет прогрессировать современная российская школа: А) перспективному – творчески-созидательному пути, готовящему ребенка к честной и серьезной жизни, способного саморазвиваться и помогать в этом другим, или Б) по пути, не имеющего будущего, – по пути саморазрушения, а значит, конфронтации ценностей, дальнейшего уничтожения нравственных устоев личности и общества, его традиций, духовных корней, конфликтов и т.п., что непременно приведет к дестабилизации общественного развития, угрозе государственной безопасности страны, уничтожению всего того позитивного и полезного, что было создано предшествующими поколениями. Все это в итоге приведет к деградации нации и появлению глобальных социальных проблем.

Задумайтесь, мы перестали гордиться нашей школой, все меньше проявляем чувства благодарности и признательности школе и учителям. Школьные учителя, особенно молодые, не заботятся о своем добром имени, престиже, авторитете. Они не желают и не умеют учиться у своих учеников (а это – один из принципов прогрессивной педагогики)! Что, кого и какими словами вспомнят нынешние ученики через 10-20-30 и более лет, – похоже, некоторым учителям тоже безразлично. Такие учителя уже перестали (или уже пришли в школу такими) быть учителями, она стали менеджерами и дельцами. Они расслабились до такой степени, что стали терять или уже потеряли свое профессиональное и человеческое лицо! До начала 1990-х этого не было никогда. Учитель всегда дорожил своим именем и авторитетом...

Однако какой путь выбираете вы, господа российские учителя, молодые и умудренные опытом? Уверен, что многие скажут «конечно же, первый путь», тем более что примеров самоуничтожения нации сейчас более чем достаточно. А если вы сказали «нет» второму пути, тогда серьезно вдумайтесь в те исследования, которые для вас проводят ученые и их прогнозы. Смотрите сами, в наших выводах, наряду с общеизвестными объективными трудностями (низкая заработная плата учителей, плохое материальное обеспечение школ и т.п.), четко спроецировалась тревожная триада: «низкое качество образования (46%) – низкий уровень нравственного воспитания в школе (45%) – низкий профессиональный уровень учителей (43%)». Заметьте, эта триада занимает первые места, и только за ними идут экономические и т.п. трудности. Как говорится, комментарии излишни.

Честно говоря, мне лично стыдно наблюдать за процессом тотальной бессмыслицы, заорганизованности, бюрократизации и вранья, особенно в школах, выдаваемого за перестройку школьного образования и внедрение новых образовательных стандартов и технологий. Уверяю вас, ничего революционного (в хорошем смысле), прогрессивного, кардинально нового в содержательном аспекте, что могло бы потрясти нас и продвинуть школьное образование вперед, за последние 30-35 лет в современной российской школе не произошло! Не надо строить иллюзий! Да, были и сейчас есть равнодушные и талантливые учителя-новаторы, которые являются достоянием российского образования, его «золотым фондом». Есть и молодые прогрессивные учителя, которых ежегодно выявляет Национальный конкурс «Учитель года». И, слава богу, что они есть, хотя их, все же, мало!

Насильственное внедрение в российскую школу ОГЭ и ЕГЭ – не новация, не прорыв, не прогресс, это банальное желание кучки чиновников от образования и науки угодить Евросоюзу. Это – провокация, стремление «забежать впереди европаровоза». Забежать то мы забежали, но силы не подрастали, не учли негативную реакцию общественности и специалистов, не просчитали реальные риски и потери. Мы забыли, что наши дети учатся в наших российских школах и вузах, а их (чиновников) дети – предпочитают в большинстве своем научиться уму-разуму у зарубежных наставников. Мы потихоньку перестаем быть патриотами своей Отчизны!

И все-таки, мне бы очень не хотелось, чтобы в адрес пока еще нашей российской школы прозвучало шокирующее заключение, сделанное недавно американскими психологами в адрес их, американской, школы: «часы, которые проводят дети в школе, – самые несчастливые; виной тому – конфликты с учителями, придирки учителей и непомерные нагрузки». Мы к этому уже подошли вплотную, осталось еще чуть-чуть и тотальное отвращение к школе гарантировано!

Поэтому, как мне думается, так важна именно сейчас российская стратегия развития школьной медиации и ювенальной девиантологии на основе их взаимодействия, способная реально оптимизировать образовательно-воспитательную сферу, помочь «заблудившемуся» или «забронзовевшему» учителю взять на себя ответственность за интеллектуальное и духовное развитие общественно полезной и счастливой личности, создать психологически безопасную среду в образовательной организации как для обучающихся, так и для самих учителей.

И последнее. Я отдаю себе отчет в том, что предложенный авторский проект концепции, – не панацея, но что-то делать надо!

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб: Азбука, 2000. – С.416.
2. Канеман Д. Думай медленно, решай быстро / Пер. с англ. М.: АСТ, 2014. – 653 с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. - С.704.
4. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: Прикосновение к ценности //Вопросы психологии. 2004, № 4. - С. 3-21.
5. Мэй Р. Сила и невинность. М.: Смысл, 2001. – 319 с.
6. Пестова И.В., Дыненко Е.Н. Организация деятельности служб школьной медиации в образовательных организациях: методические рекомендации. – М., 2014.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. - М.,1988.
8. Цур М., Мельцер Ш. Глобальный медиатор: Рождение новой концепции по применению медиации для разрешения глобальных споров /// Медиация и право.2009, №4. - С.12-32.
9. Экман П. Психология эмоций: Я знаю, что ты чувствуешь / Пер. с англ. 2-е изд. СПб.:

Питер, 2012. - 334с.

10. Бюллетень Федерального института медиации, 2014 год (II том) / Научный редактор Ц. Шамликашвили — М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2015 — 148 с.

11. Указ Президента РФ № 761 от 01 июня 2012 года «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

12. Распоряжение Правительства России от 30.06.2014 № 1430-р «Концепция развития до 2017 года сети служб медиации для восстановительного правосудия в отношении детей, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность».

13. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

14. Директива 1 2013/11/EU Европейского Парламента и Совета от 21 мая 2013 года относительно альтернативного разрешения споров в сфере потребления [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediacia.com/m_docs/DirectiveADRrus.pdf

15. Европейский кодекс поведения для медиаторов (European Code of Conduct for Mediators) [Электронный ресурс]. Русская версия: <http://mediacia.com/files/Documents/Code>; Английская версия: http://mediacia.com/files/Documents/of_Conduct_en.pdf

16. Кодекс медиаторов России [Электронный ресурс]. URL: <http://nponom.ru/news/company/21/>

17. Клейберг Ю. А. Профессионально-психологические метаморфозы современной российской школы, пространство обучения и безопасность школьников в условиях социального риска // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Изд-во Зебра, 2016. С.5-21.



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Одной из важнейших задач современной школы является сдерживание роста подростковой девиантности, асоциального поведения несовершеннолетних. Вопрос преодоления трудностей социализации подростков группы риска в условиях образовательных учреждений реализуется на сегодняшний день в ходе организации социально-педагогического сопровождения указанной категории обучающихся.

В целях реализации приоритетного направления образовательной политики по подготовке педагогов к решению проблем профилактики отклоняющегося поведения детей и подростков процесс повышения квалификации и переподготовки специалистов предусматривает функционирование нескольких стратегических линий, среди которых значимыми являются:

1. Развитие нормативно-правового сознания у специалистов, осуществляющих профессиональное взаимодействие с детьми группы риска, в процессе курсовой подготовки.

2. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса.

3. Разработка и внедрение технологий формирования профессиональной компетентности педагогов по проблеме социально-педагогического сопровождения обучающихся группы риска и защиты прав несовершеннолетних.

Взаимодействие с детьми группы риска по осуществлению социального обучения и воспитания, исполнению охранно-защитных действий в отношении названной категории детей производят различные категории педагогических работников. В настоящий момент во Владимирском институте развития образования организована дифференцированная система курсовой подготовки специалистов, чья деятельность связана с защитой прав и интересов воспитанников.

Процесс курсовой подготовки социальных педагогов и воспитателей интернатных учреждений предусматривает проведение курсов повышения квалификации в объеме 108 часов (Программа представлена ниже). Из общего объема времени, затрачиваемого на обучение, 12 часов выделяется на освоение модулей «Государственная политика в области образования» и «Государственная концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина Российской Федерации».

Необходимым и эффективным дополнением к системным курсам выступает серия тематических курсов в объеме от 24 до 36 часов. На сегодняшний день разработаны образовательные программы по темам: «Профилактика и коррекция девиантного поведения несовершеннолетних», «Профилактика аддиктивного поведения подростков», «Моделирование результативности профилактики отклоняющегося поведения», «Профилактика и коррекция зависимости от компьютерных игр» и др. (см Приложения к параграфу).

Курсы повышения квалификации учителей, выполняющих функционал классного руководителя, сопровождаются лекционно-практическими занятиями, обогащающими знания педагогов в вопросах защиты прав несовершеннолетних. Активно обсуждаются следующие проблемы: «Правовой статус ребенка и семьи в образовательном учреждении», «Профилактика семейного насилия», «Реализация основных гарантий прав детей в образовательном учреждении», «Нормативно-правовые основы обеспечения социально-педагогического сопровождения ребенка группы риска», «Ненормативная активность формирующейся личности как объект педагогического внимания», «Система работы с трудными детьми», «Создание условий для позитивной социализации детей в информационном обществе», «Психосексуальное здоровье современных детей и актуальные проблемы его сохранения».

С целью повышения профессиональной компетентности педагогов в области профилактики девиантного поведения учащихся разработан и внедрен в образовательный процесс следующий корпус учебно-методических пособий:

- «Комплексная программа вторичной психолого-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательных учреждениях» - разработка включает пакет диагностических методик, определяющих склонность учащихся к отклоняющемуся поведению, два цикла тренинговых занятий и цикл консультаций подростков группы риска по правовым вопросам;

- «Практикум по организации социально-педагогического сопровождения подростков группы риска» - модульная технология процесса социально-педагогического сопровождения воспитанников, имеющих признаки социальной дезадаптации, склонных к отклоняющемуся поведению;

- «В паутине квазиреальности: анимационная, игровая, сетевая зависимость», «Поколение Матрицы: проблема виртуальной зависимости и техники ее преодоления» - два научно-методических пособия, направленных на реализацию Федерального Закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (№ 436 – ФЗ);

- «Рабочая тетрадь социального педагога» - практикум для социальных педагогов, раскрывающий содержание комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, отражающих специфику процесса социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

Осуществление контроля качества курсовой подготовки специалистов, взаимодействующих с детьми группы риска, осуществляется посредством инициации выполнения контрольных работ и защиты проекта социально-педагогического сопровождения семей и воспитанников группы риска. Остановимся, в качестве примера, на содержании двух контрольных работ.

Контрольная работа № 1 по итогам освоения модуля 7 «Инновационные процессы в области воспитания» включает следующий перечень заданий:

Задание 1. Укажите четыре инструментальные функции, которые отражают технологию социально-педагогического сопровождения.

Задание 2. Опишите, в чем заключается реализация каждой из них.

Задание 3. При помощи стрелок сопоставьте термины и их правильные определения (см. Таблицу 1)

Задание 4. Перечислите основные направления музейной педагогики.

Задание 5. Представьте алгоритм разработки социального проекта.

Задание 6. Отметьте в бланке 1 по 3-х балльной шкале значимость решения в вашем городе, населенном пункте (образовательном учреждении) следующих социальных проблем (см. Таблицу 2)

Задание 7. Укажите типичные ошибки социального проектирования.

Анализ результатов данной контрольной работы показывает, что практически во всех случаях слушатели курсов с ней справляются. В большинстве случаев наиболее высокую педагогическую компетентность слушатели проявляют в ответах на следующие вопросы:

№ 1 – вопрос, связанный с необходимостью указания четырех инструментальных функций, которые отражают технологию социально-педагогического сопровождения.

№ 2 - вопрос о специфике реализации каждой функции социально-педагогического сопровождения воспитанников.

№ 4 – о направлениях музейной педагогики.

№ 6 - вопрос, связанный со знанием актуальных социальных проблем в территории, образовательном учреждении.

Зачастую затруднения слушателей вызывают вопросы терминологии (вопрос № 3); умения выстраивать алгоритм разработки социального проекта (вопрос № 5); указания ошибок социального проектирования (вопрос № 7).

Таким образом, по итогам проверки контрольной работы № 1 следует отметить, что слушатели достаточно полно отвечают на вопросы, продемонстрировав знание специфики технологии социально-педагогического сопровождения воспитанников группы риска; владение терминологическим аппаратом, обслуживающим проблему социально-педагогического сопровождения указанной категории несовершеннолетних; осведомленность в вопросах разработки социального проекта.

Контрольная работа № 2 по результатам освоения модуля 10 «Организация обучения и воспитания учащихся с особенностями развития» четкую структуру:

Блок заданий 1.

Сопоставьте термины и определения:

Блок заданий 2.

1. Ознакомьтесь с комплектом диагностических методик и определите, какие методики из предложенных Вы могли бы использовать в существующем варианте, а какие, по Вашему мнению, нуждаются в переработке, модификации.

2. Перечислите известный Вам или активно применяемый в работе материал по диагностике отклоняющегося поведения несовершеннолетних, который можно было бы внести как дополнение к методикам данного практикума (просьба указывать автора и, по возможности, ссылку на источник).

3. Составьте циклограмму диагностической деятельности педагога (укажите в какой последовательности и с какой периодичностью возможно применять диагностический инструментарий в условиях Вашего образовательного учреждения).

4. Используя раздаточный материал, разработайте форму социального паспорта для Вашего образовательного учреждения (классного коллектива, группы).

Блок заданий 3.

1. Укажите, каким образом должна соотноситься педагогическая деятельность по социально-педагогическому сопровождению подростков группы риска с правовыми документами, содержащимися в раздаточном материале? Какую роль данные законы играют в процессе сопровождения трудновоспитуемых?

2. Схематически отразите структуру социально-педагогического сопровождения воспитанников группы риска (систему отношений и связей с различными специалистами, организациями, ведомствами).

3. Ознакомьтесь с комплексом консультативных занятий по правовому воспитанию подростков группы риска. Определите, какие занятия из предложенных, Вы могли бы использовать в существующем варианте, а какие, по Вашему мнению, нуждаются в переработке, корректировке.

Анализ результатов выполнения слушателями контрольной работы № 2 показал:

Блок заданий 1. Результаты сопоставления содержания основных социально-педагогических понятий в абсолютном большинстве случаев свидетельствуют о хорошем усвоении терминологического аппарата модуля.

Блок заданий 2.

1. В ходе выполнения задания контрольной работы, в котором слушателям курсовой подготовки предлагается перечислить известный им или активно применяемый в работе материал по диагностике отклоняющегося поведения несовершеннолетних, который можно было бы внести как дополнение к методикам Практикума по социально-педагогическому сопровождению подростков группы риска (с просьбой указывать автора и ссылку на источник), слушатели проявляют довольно значительные затруднения. Многие слушатели испытывают затруднения в определении авторов методик диагностирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних (несмотря на то, что данные техники педагогами используются в практике). Обнаруженные затруднения свидетельствуют о необходимости проработки и закрепления данного вопроса в ходе самостоятельной работы.

2. Задание, связанное с составлением циклограммы диагностической деятельности педагога (с указанием последовательности и периодичности применения диагностического инструментария в условиях конкретного образовательного учреждения), сложностей в выполнении не вызывает. 100% участников диагностирования успешно справляются с данной работой.

3. Задание, носящее творческий характер и связанное с разработкой формы социального паспорта образовательного учреждения, выполняется всеми педагогами. Но уровень их творческой активности различен. Большинство проявляют максимум творческого отношения к выполнению задания, полностью переработав существующую базовую форму, порядка 10% педагогов вносит незначительные коррективы в существующий бланк, около 2% педагогов к выполнению задания относятся формально, высказав мнение, что существующая форма социального паспорта в дополнениях не нуждается и достаточно полно отражает специфику контингента образовательного учреждения.

Блок заданий 3

1. Выполнение 1-го задания, касающегося анализа существующей нормативно-правовой базы социально-педагогического сопровождения воспитанников группы риска, затруднений не вызывает.

2. Структура социально-педагогического сопровождения обучающихся группы риска (система отношений и связей с различными специалистами, организациями, ведомствами) осознается всеми участниками диагностирования. Педагоги активно используют данное направление в своей деятельности.

3. Выполнение 3-го задания носит вариативный характер (с учетом специфики образовательных учреждений). В этой связи педагоги, работающие с подростковым контингентом, часто выражают мнение принять предложенную систему правового консультирования подростков в полном объеме. Педагоги дошкольных образовательных учреждений выражают готовность использовать данный материал для работы с семьями группы риска, при необходимой корректировке содержания консультаций.

Результатами деятельности по совершенствованию профессиональной компетентности слушателей в вопросах социально-педагогического сопровождения обучающихся группы риска и защиты прав детей и подростков можно считать:

- овладение педагогами нормативно-правовыми основами социально-педагогического сопровождения детей группы риска;

- сформированность представлений об отношениях, связях и взаимодействии с различными специалистами, организациями, ведомствами по проблеме профилактики девиантного поведения подростков;

- способность оперативной разработки системы мер по защите прав несовершеннолетних;

- возможность оказания помощи подросткам группы риска в ходе организации правового воспитания обучающихся, осуществления превентивного образования и коррекционно-профилактической деятельности.

Таблица 1.

**Бланк для задания 3. Контрольная работа № 1 по итогам освоения модуля 7
«Инновационные процессы в области воспитания»**

Социально-педагогическое сопровождение	<i>организация деятельности, в которой все входящие в нее элементы представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный и прогнозируемый характер</i>
Педагогическая технология	<i>превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)</i>
Педагогическая поддержка	<i>процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего</i>

Таблица 2.

**Бланк для задания 6. Контрольная работа № 1 по итогам освоения модуля 7
«Инновационные процессы в области воспитания»**

№	Социальная проблема	Не значи мо	Знач имо	Очень значимо
1	Профилактика детской безнадзорности и правонарушений	1	3	5
2	Профилактика детской преступности	1	3	5
3	Защита прав детей и подростков	1	3	5
4	Профилактика детской наркомании	1	3	5
5	Медицинское обслуживание детей и подростков	1	3	5
6	Организация досуга детей и подростков	1	3	5
7	Организация питания детей в школах	1	3	5
8	Улучшение деятельности общественных организаций	1	3	5
9	Улучшение работы дошкольных учреждений	1	3	5
10	Улучшение работы системы школьного образования	1	3	5
11	Улучшение организации воспитательной работы в образовательных учреждениях	1	3	5
12	Улучшение социальной помощи многодетным семьям, малоимущим, семьям, имеющим детей-инвалидов	1	3	5
13	Контроль за соблюдением прав детей-сирот, детей-инвалидов, детей группы риска	1	3	5
14	Улучшение работы органов опеки и попечительства	1	3	5
15	Другое. Что именно?	1	3	5

**Бланк заданий 1. Контрольная работа № 2 по результатам освоения модуля 10
«Организация обучения и воспитания учащихся»**

1. делинквентное поведение	А) предрасположенность стать жертвой неблагоприятных условий социализации
2. виктимность	Б) несовершеннолетние, обладающие слабой сопротивляемостью к воздействию неблагоприятных внешних (недостаток родительского контроля, ошибки институтов воспитания и т.д.) или/и внутренних (слабый тип нервной системы, синдром гиперактивности и дефицита внимания, невысокий психометрический интеллект и т.д.) факторов социального риска, выражающейся в педагогической или социальной запущенности, асоциальном или делинквентном поведении
3. социальная запущенность	В) система мер и мероприятий, направленных на профилактику аддиктивного поведения и формирование здорового образа жизни
4. социализация	Г) система действий, обеспечивающая восстановление у ребенка группы риска нарушенных социальных связей и отношений, его идентификацию как субъекта собственной жизнедеятельности
5. педагогическая запущенность	Д) комплекс морально-психологических черт и поведенческих представлений, типичных для молодежи, который в целом создает определенный стиль жизни данной социальной группы
6. социальная реабилитация	Е) самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры на всех возрастных этапах
7. дети группы риска	Ж) глубокое отчуждение от семьи и школы, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, аморальное поведение, формирование личности под влиянием криминогенных групп, усвоение групповых норм и ценностей, которое приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок
8. превентивное образование	З) неуспеваемость, сопротивление педагогическим воздействиям, негативное отношение к учебе, пропуски уроков, сквернословие, курение, конфликтные отношения с учителями и одноклассниками и т.д.
9. молодежная субкультура	И) ярко выраженные проявления физической или психической зависимости от чего-либо: наркомания, токсикомания, игромания и др.
10. аддиктивное поведение	К) цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминала, т.е. наказуемых, согласно уголовному кодексу, серьезных правонарушений и преступлений

Учебный план

курсов повышения квалификации социальных педагогов

Цель: формирование профессиональной компетентности социальных педагогов в процессе овладения основами теории и методики воспитания в системе повышения квалификации

Категория слушателей: социальные педагоги ОУ

Срок обучения: 108 (часов)

Форма обучения очно с отрывом от работы

Режим занятий 6 – 8 (количество часов в день)

Формы аттестации и контроля знаний: разработка проекта социально-педагогического сопровождения семей и воспитанников группы риска.

№	Наименование блоков и модулей	Лекции	Практические занятия	Всего	Форма контроля
Модуль 1	Государственная политика в области образования	4	-	4	
Модуль 2	Государственная концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина РФ	6	2	8	
Модуль 3	Психология обучения и воспитания	4	4	8	
Модуль 4	Безопасная школа	4	-	4	
Модуль 5	Информатизация образования	2	2	4	
Модуль 6	Проектирование современного воспитательного процесса	4	6	10	
Модуль 7	Инновационные процессы в области воспитания	10	8	18	Контрольная работа № 1
Модуль 8	Современные воспитательные технологии как условие достижения планируемых результатов	4	2	6	
Модуль 9	Особенности оценивания планируемых результатов	4	2	6	
Модуль 10	Организация обучения и воспитания учащихся с особенностями развития	8	6	14	Контрольная работа № 2
Модуль 11	Технология обобщения и предъявления инновационного педагогического опыта	4	-	4	
Модуль 12	Стажировка специалистов	6	12	18	
Модуль 13	Контроль качества курсовой подготовки	4	-	4	
	Итого:	60	48	108	

Приложение 1.2.2

Учебно-тематический план курсов повышения квалификации социальных педагогов

Цель: формирование профессиональной компетентности социальных педагогов в процессе овладения основами теории и методики воспитания в системе повышения квалификации

Категория слушателей: социальные педагоги ОУ

Срок обучения: 108 (часов)

Форма обучения очно с отрывом от работы

Режим занятий 6 – 8 (количество часов в день)

Формы аттестации и контроля знаний: разработка проекта социально-педагогического сопровождения семей и воспитанников группы риска

№№	Наименование блоков и модулей	Лекции и	Практические, семинары, тренинги и др.	Всего часов	Форма контроля
	Модуль 1. Государственная политика в области образования	4	-	4	-
	1.1. Реализация основных гарантий прав детей в образовательных учреждениях	2	-	2	
	1.2. Нормативно-правовые основы обеспечения социально-педагогического сопровождения ребенка группы риска	2	-	2	
	Модуль 2. Государственная концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина РФ	6	2	8	
	2.1. Национальный идеал воспитания	2	-	2	
	2.2. Научно-методическое обеспечение успешной профессиональной деятельности педагога-воспитателя в условиях введения ФГОС нового поколения	2	-	2	
	2.3. Духовно-нравственное воспитание учащихся как приоритетное направление развития современного образования	2	2	4	
	Модуль 3. Психология обучения и воспитания	4	4	8	
	3.1. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности педагога	2	-	2	
	3.2. Тренинг эффективного взаимодействия с подростками	-	4	4	
	3.3. Профилактика развития профессиональных деформаций и синдрома выгорания педагогов	2	-	2	
	Модуль 4. Безопасная школа	4	-	4	

№№	Наименование блоков и модулей	Лекции	Практические, семинары, тренинги и др.	Всего часов	Форма контроля
	4.1. Гигиенические требования к созданию условий для обучения детей в образовательных учреждениях в соответствии с СанПиН	4	-	4	
	Модуль 5. Информатизация образования	2	2	4	
	5.1. Возможности применения интерактивного оборудования в образовательном процессе	2	-	2	
	5.2. Технологические возможности информационных сред в воспитательном процессе	-	2	2	
	Модуль 6. Проектирование современного воспитательного процесса	4	6	10	
	6.1 Проектирование как технология решения профессиональных проблем социального педагога. Прогнозирование изменений в ближайшем окружении ребенка группы риска	2	2	4	
	6.2. Технология исследовательского проекта	2	4	6	
	Модуль 7. Инновационные процессы в области воспитания	10	8	18	Контрольная работа № 1
	7.1. Социально-педагогическое сопровождение воспитанников группы риска как педагогическая проблема	2	-	2	
	7.2. Виды, формы, методы, технологии взаимодействия субъектов социально-педагогического сопровождения учащихся группы риска	2	2	4	
	7.3. Гражданско-патриотическое воспитание детей и подростков на отечественных традициях национальной культуры	2	-	2	
	7.4. Методы и технологии работы педагога с семьями воспитанников	2	2	4	
	7.5. Практикум по организации социально-педагогического взаимодействия с детьми группы	-	4	4	

№№	Наименование блоков и модулей	Лекции	Практические, семинары, тренинги и др.	Всего часов	Форма контроля
	риска				
	7.6. Школьный музей как центр воспитания	2	-	2	
	Модуль 8. Современные воспитательные технологии как условие достижения планируемых результатов	4	2	6	
	8.1.Современные технологии воспитания	2	-	2	
	8.2.Программно-технологическое обеспечение профилактической деятельности в образовательном учреждении	2	2	4	
	Модуль 9. Особенности оценивания планируемых результатов	4	2	6	
	9.1. Психологическая составляющая диагностической деятельности педагога: отслеживание планируемых результатов (предметных, метапредметных, личностных)	2	-	2	
	9.2. Контроль динамики социального развития детей, поиск оптимальных возможностей перевода воспитанников на более высокий уровень развития	2	2	4	
	Модуль 10. Организация обучения и воспитания учащихся с особенностями развития	8	6	14	Контроль ная работа № 2
	10.1.Интегрированное и инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы	2	-	2	
	10.2. Ненормативная активность формирующейся личности как объект педагогического внимания	2	2	4	
	10.3. Особенности педагогического взаимодействия с неформальными подростково-молодежными группами	2	2	4	
	10.4. Система работы с трудными детьми	2	2	4	

№№	Наименование блоков и модулей	Лекции	Практические, семинары, тренинги и др.	Всего часов	Форма контроля
	Модуль 11. Технология обобщения и предъявления инновационного педагогического опыта	4	-	4	
	11.1.Технология обобщения и предъявления актуального педагогического опыта	2	-	2	
	11.2. Педагогические разработки: современные требования и рекомендации	2	-	2	
	Модуль 12. Стажировка специалистов	6	12	18	
	12.1.Арт-терапевтические технологии как инструмент социализации			18	
	12.1.1.Методика реализации арт-терапевтических средств в организации воспитательного процесса: теория и практика	6	6	12	
	12.1.2.Арт-терапевтический тренинг в работе с детьми и педагогами		6	6	
	Модуль13. Контроль качества курсовой подготовки	-	4	4	
	13.1. Диагностирование уровня профессиональной компетентности слушателей курсов ПК	-	2	2	
	13.2. Круглый стол «Социально-педагогическое сопровождение воспитанников в условиях образовательного учреждения»	-	2	2	
	Итого:	60	48	108	

Приложение 1.2.3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

«Профилактика и коррекция зависимости от компьютерных игр» для специалистов системы профессионального образования

I. Пояснительная записка

В предложенном курсе предлагается программно-технологический материал, предназначенный для коррекции аддиктивного поведения подростков; подобран диагностический инструментарий, предоставляющий возможность определить степень зависимости личности. Предлагаемый курс «Профилактика зависимого поведения несовершеннолетних» будет представлять определенную ценность для работников образовательных учреждений. Материал курса, в соответствующей практической

интерпретации, может быть эффективно применен педагогами в ходе организации взаимодействия с родителями и воспитанниками.

Сформировать способность рефлексии проблемы зависимого поведения у специалистов образовательных учреждений является основной целью предлагаемого курса. К числу его дидактических и практико-ориентированных задач следует отнести:

1. Формирование у слушателей теоретико-методологических представлений о сущности зависимого поведения через творческое освоение и сопоставление философско-социологического, психолого-педагогического подходов к данной проблематике.
2. Изучение состояния нормативно-правовой базы деятельности специалиста учреждений профессионального образования по вопросам профилактики зависимого поведения несовершеннолетних.
3. Обоснование модели профилактической работы педагога.
4. Обеспечение специалистов образовательных учреждений образования необходимыми навыками осуществления диагностико-аналитической и коррекционно-реабилитационной работы в практике организации профилактической деятельности.
5. Формирование у слушателей курсов рефлексивной позиции в оценке результативности профилактики зависимого поведения несовершеннолетних.

В ходе курсовой подготовки слушатель должен изучить теоретико-методологические ориентиры исследования зависимого поведения, особенности его проявления, существующие подходы к классификации зависимого поведения подростков, содержание правовых и программных документов международного, федерального и регионального уровней, отражающих специфику профилактической работы специалистов различных структур, социальные, психолого-педагогические аспекты организации диагностической деятельности, методико-технологические, коррекционно-реабилитационные подходы к проблемам предупреждения проявлений зависимого поведения в подростковой среде.

К практическим результатам освоения данного курса относятся умения слушателей разработать систему профилактики зависимого поведения подростков, организовать коррекционно-реабилитационное занятие с ними, оценить эффективность занятия посредством анализа реализации его реабилитационной и коррекционной функций, разработать диагностический инструментарий по оценке состояния эффективности профилактической деятельности.

Форма итогового контроля: защита методической разработки.

Программа курса предназначена для работников образовательных учреждений: классных руководителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, заместителей директора по воспитательной работе.

II. Содержание программы

Тема 1.1. Зависимое поведение в контексте социализации личности (4 часа) Концепции социализации личности в философско-социологическом и психолого-педагогическом дискурсах. Концепция социализации личности А.В. Мудрика. Влияние факторов социализации личности, средств социализации, применяемых агентами, механизмов социализации на формировании аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Тема 1.2. Психология зависимого поведения (4 часа) Психологическая платформа причин зависимого поведения личности. Особенности личностного развития как детерминанты аддиктивного поведения. Повышенный уровень внушаемости. Неспособность в полной мере планировать и прогнозировать свое будущее. Эгоцентризм. Мечтательность. Нетерпеливость и максимализм. Ригидность.

Тема 2.1. Основные международные, российские и региональные правовые акты по профилактике зависимого поведения подростков (2 часа) Специфика профилактической работы специалистов различных структур в содержании правовых и программных документов международного, федерального и регионального уровней. Нормативно-правовая база в деятельности специалиста образовательного учреждения по предупреждению зависимого поведения детей и подростков.

Тема 3.1. Система превентивного образования в деятельности педагог (4 часа) Формирование устойчивой позиции личности в ситуации принятия решения. Технологии превентивного образования. Программы «Полезные привычки, навыки, выбор», «Все цвета кроме черного». Методические особенности организации превентивных занятий с подростками группы риска. Оценка эффективности превентивного образования в условиях педагогической системы.

Тема 3.2. Профилактика виртуальной зависимости несовершеннолетних (6 часов) Зависимость от социальных сетей. Игровая компьютерная зависимость (геймерство). Симптоматика виртуальной зависимости. Научно-методическое обеспечение профилактики виртуальной зависимости: «Педагогические экскурсии в мир детской и подростковой виртуальности». Специфика взаимодействия с виртуальными аддиктами. Туристическая деятельность как средство профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Тема 3.3. Программа первичной профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних (4 часа) Проблема профилактики зависимого поведения в деятельности Всемирной организации здравоохранения. Первичная профилактика как специфическая форма организации профилактических мероприятий, охватывающих всю популяцию населения. Особенности первичной профилактики отклоняющегося поведения в системе профилактической работы образовательного учреждения. Программа первичной профилактики для учащихся среднего и старшего звена.

Тема 3.4. Работа с родителями по профилактике зависимого поведения детей (4 часа) Роль особенностей семейного воспитания в формировании зависимого поведения. Организация системы родительских собраний по проблеме профилактики зависимого поведения несовершеннолетних. Родительский клуб «От сердца к сердцу».

Тема 3.5. Технологии дополнительного образования в профилактике зависимого поведения детей (2 часа) Роль дополнительного образования в профилактике отклоняющегося поведения подростков. Организация альтернативной активности несовершеннолетних.

Тема 4.1. Специфика педагогической диагностики содержания виртуальных контентов в выявлении зависимого и противоправного поведения несовершеннолетних (2 часа) Социальная сеть: за и против. Возможности социальной сети в процессе педагогической диагностики отклоняющегося поведения подростков.

Тема 5.1. Защита методической разработки «Преодоление зависимого поведения несовершеннолетних» (4 часа) Специфика методической разработки профилактического занятия. Разделы разработки. Защита методической разработки. Итоговое занятие «Преодоление зависимого поведения несовершеннолетних».

III. Форма итогового контроля

Структура методической разработки профилактического занятия:

1. Титульный лист.
2. Психолого-педагогическое обоснование выбора темы и формы занятия. Учет возрастных особенностей учащихся. Место данного мероприятия в системе воспитательной работы в группе.
3. Воспитательные цели мероприятия.
4. Подготовка мероприятия, участие учащихся в его подготовке (распределение поручений, инициатива учащихся, оформление, оборудование мероприятия).
5. Содержание и ход мероприятия (или его сценарий) с методическим обоснованием (в тексте или на полях) отбора материала, композиции мероприятия, использования оборудования и наглядности, приемов эмоционального воздействия, активизации участников и др.
6. Анализ, заключение и выводы. В этом разделе педагог дает развернутый анализ проведенного им мероприятия с указанием его педагогической эффективности (степени достижения поставленных целей), подкрепляя свое мнение ссылками на отношение

учащихся к мероприятию, их отзывами о нем; анализирует положительные стороны и недочеты мероприятия (в структуре, дозировке времени, применении отдельных приемов), а также делает заключение о перспективности разработки.

7. Список литературы, использованной при разработке профилактического внеклассного мероприятия.

1.3.

ОБОГАЩЕНИЕ ОПЫТА СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРАКТИК БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ОСМЫСЛЕНИЕ ДУХОВНО-ФИЛОСОФСКИХ АСПЕКТОВ СЛОВА

*«Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, –
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать...»
/Ф.И. Тютчев, 1869/*

Востребованность в современной России специалистов по социальной работе (независимо от их специализации – в системе образования, здравоохранения, с конкретными группами населения, с семьей и детьми, инвалидами...) несомненна. Растет все большее количество людей разного возраста и в различных сферах российской действительности, нуждающихся в социальной, психологической и морально-правовой поддержке и помощи. Выполняя функции посредничества в обществе, институт социальной работы способствует удовлетворенности интересов групп населения (или конкретного человека) предоставленной им помощи, а также определенному смягчению конфликтности, достижению некоей стабильности, укреплению равновесия в социальном жизненном пространстве. В этом и состоит эффективность механизма института социальной работы.

Обратимся к рассмотрению профессиональной деятельности социального работника в сфере образования – это профессия «социальный педагог» (с базовым педагогическим образованием). Особенности данной профессии накладывают особую меру ответственности (социальной и нравственной ответственности) на студентов, выбравших столь непростую, но гуманную педагогическую стезю и обучающихся по профилю «социальная педагогика». Профессия эта предполагает, прежде всего, наличие в личности обучаемого особого запаса душевных свойств, ресурса-потенциала человек о сущностных качествах, без которых овладеть в полной мере профессией в системе отношений «человек-человек» просто невозможно. Основными средствами в профессии «социальный педагог» являются «средства функциональные, то есть сам человек, его психологические возможности (ресурсы) выступают в качестве инструмента профессиональной деятельности» (Л.А. Григорович).

Живая энергозатратная работа с людьми в решении проблемных ситуаций, требующая навыков самоконтроля, саморегуляции, управления своим внутренним психологическим состоянием (эмоции, чувства, внешняя и внутренняя коррекция их проявлений), владение словом, речью, общением, развитой эмпатией, душевная и этическая состоятельность – это то, без чего ни один социальный педагог не сможет обойтись в своей повседневной социальной практике, в своей будущей работе.

Сегодня наука все чаще оперирует термином, понятием «практики», целенаправленно фокусируя взгляд системы образования на предмет ее практикоориентированности (ФГОС нового поколения тому пример), на совершенствование реализуемых методов, приемов, подходов, способных активно развертываться в реальных социальных условиях. «Практики – это сложившиеся общепринятые формы деятельности, отражающие совокупный опыт индивидов и групп, являющихся субъектами этой деятельности» (Н. Иконникова) [11].

Ученые выделяют разновидности практик: образовательные, гражданские, правовые, экономические, патриотические, научные, социальные, медицинские, волонтерские, религиозные, досуговые и т.д. Цель практик: показать взаимосвязь и интеграцию всех субъектов социума, многообразие культурных влияний, умение найти новые культурные смыслы и модификации для дальнейшей теоретической рефлексии. получить опыт,

опытное знание; «Опыт – это то, из чего ты сам выходишь изменённым» (М. Фуко); «овладеть практикой – это значит овладеть смыслом» (В. Волков).

Идеология практик («социальных практик», в частности) берет свое теоретическое начало в трудах Карла Маркса и Макса Вебера, развивается в работах зарубежных и отечественных исследователей (А.А. Борисов, В.В. Волков, Э.Н. Гарсиа, М.П. Гурьянова, И. Добреньков, Т.И. Заславская, Н.А. Иванова, С.И. Казанцева, В.М. Макси-мова, А.И. Кравченко, Н.Г. Никитина, М.А. Шабанова, Н.И. Элиасберг и др). Практики – это сфера повседневности человека, та реальная жизнь, живая действительность, которая окружает его, социальное жизненное пространство.

Исторически сложилось, что практика, первые виды практики – первоначально возникают еще на заре появления человеческой цивилизации как признак именно человеческого разумного существования (социально-трудовые практики, религиозные). Следует отметить, что повседневный практический опыт, эмпирические (практические) знания приобретаются человеком много ранее, чем возникает и оформляется наука (конкретно европейская) как форма познания, как форма общественного сознания, как теоретическое знание (точное, верифицируемое) с проведением разного рода экспериментов, как рефлексия жизненной практики, ее результатов (для дальнейшей возможно корректировки гипотетических научных положений). Наука вырастает из практики, практика есть родитель любой науки.

Социальные практики – «относительно новое педагогическое понятие» (заимствовано из социологии); ранее в классической педагогике оперировали сходным понятием «общественно полезная деятельность» (ОПД) [18]. Практики социальные в широком смысле – это реализация деятельности человека в социуме, социально-ориентированная деятельность, в процессе которой приобретается разный социальный опыт, она направлена на решение социальных вопросов и проблем. В социальных практиках наиболее ярко и четко прослеживается диалектическая истина: «человек есть часть целого – общества», рефлексия которой не требует особых интеллектуальных усилий; оздоровление, облагораживание человека (каждого человека) способствует и окультуриванию социальной среды, ее постепенному улучшению. Социально-ориентированная деятельность формирует системный набор качеств личности, который выступает продуктом, результатом этой деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, личность развивается в той мере, в какой проявляет собственную активную деятельность, осваивая культуру и опыт человечества [16]. Учёные отмечают: личность изначально наделена творческой активностью, способна к созидательной деятельности, к сохранению культуры социума [21].

Социальные практики – это деятельность социально-ориентированная, важный механизм, благодаря которому в личности формируется уровень сознания, самосознания и мышления, важнейшее нравственное качество социальной ответственности. На практике студенты развивают и закрепляют полученные теоретические знания: формируются различные умения, разного рода компетенции – общекультурные, социальные, профессиональные, общепрофессиональные, межкультурные, речевые, коммуникативные....

Социальные практики студентов (будущих социальных педагогов) – это их внеучебная деятельность, которую студенты сами организовали в вузе, осуществили для лучшего понимания своей будущей профессиональной работы, для получения личностного и профессионального опыта, его развития и обогащения. Цели и задачи активных социальных практик студентов связываются с реализацией их духовных потребностей в общественном признании, доверии; характеризуются социальной включённостью в многоструктурное жизненное пространство. Для будущих социальных педагогов очень важно реализовывать в социальных практиках общегуманистические ценности, принципы и идеалы, которыми они стараются руководствоваться в своей повседневной жизнедеятельности. Знание студентами элементарных этикетных правил и

норм общения, умение соотнести их с конкретной жизненной или профессиональной ситуацией и субъектами общения, способность применять знания психологии и культуры общения в своей работе, в своей практике – это крайне необходимо будущим социальным педагогам и придает таким практикам нравственный характер.

Будущие социальные педагоги уже на первом курсе организовали свой клуб доверия «Выслушай меня и пойми» как открытое социальное пространство (прообраз их будущих социальных практик в школах, интернатах, центрах социальной помощи, центрах социальной реабилитации...) для совместного общения, обсуждения, анализа и решения проблемных ситуаций нравственного характера, составили план совместных мероприятий. Студенты-первокурсники решили, что цитата Л.Н. Толстого как нельзя лучше подходит к содержанию социальных практик. Толстой: «Люди только делают вид, что торгуют, строят, воюют. Всё, что они действительно делают – это решают нравственные проблемы. Это и составляет основное, главное дело человечества» [25]. Студенты сами попросили куратора первого курса договориться с преподавателем о лекционном материале по истории этике: они решили практически применять нравственные знания на клубных встречах. Куратор и преподаватель (видя, как горячо и заинтересованно идет обсуждение студентами цитаты Толстого) решили также помочь – познакомить будущих социальных педагогов на обучающих лекционных занятиях еще и с духовно-философскими аспектами Слова.

Выделим наиболее яркие этические акценты, которые были предложены будущим социальным педагогам. Этика (от греч. «ethika», «ethos» – нрав, обычай, совместное жилище) хоть и имеет очень давние традиции, но не устарела, и всегда актуальна, поскольку раскрывает нравственную жизнь человека. Этические знания служат формированию в человеке не специальных профессиональных знаний и умений, а становлению самой человеческой личности, привлекают ее внимание к вопросам нравственности, морали, прививают интерес к высшим ценностям жизни, способствуют повышению уровня нравственной культуры, формируют нравственность, которая есть личностное качество, внутреннее ядро личности человека [4]. «Нравственность и жизнь – единое целое. Этика – опора жизни, а нравственный человек – истинный гражданин жизни» – утверждал немецкий писатель Томас Манн. Психолог С. Лазарев еще более однозначно подчеркивает: «Этика – роскошь вчера, необходимость сегодня, и единственное условие для выживания завтра».

Этическое просвещение не делает человека автоматически добрее и порядочнее: оно помогает развить его нравственное самосознание, пробуждает чувство личной ответственности за свое существование, учит творческому отношению к решению нравственных проблем [8]. Так, по М.М. Бахтину человеческое существование есть «мир человеческого действия», «мир события», «мир поступка» [3]. М.М. Бахтин вводит образ-понятие «не-алиби в бытии»: человек не имеет нравственного права на «алиби», на уклонение от той единственной ответственности, какой является реализация его единственного неповторимого «места» в бытии, от неповторимого «поступка», каким должна явиться вся его жизнь [Там же, С. 80]. Ю.А. Шрейдер: «Этика существенна для осознания того, что человек не является целиком природным существом, но сверх своих природных качеств обладает духовной свободой» [29]. Этика концентрирует в себе нравственный и моральный опыт поколений и выработанные человечеством нравственные законы жизни людей, делает их достоянием каждого нового поколения.

Точкой отсчета становления этики (которая прошла длительный и сложный путь) можно считать V век до нашей эры: она зарождается одновременно и независимо друг от друга в различных культурных регионах – Европе, Древнем Китае, Древней Индии. Древнейшей этической нормой поведения человека, его этической доминантой является «золотое правило» этики, нравственности (авторство приписывают китайским мыслителям Лао-Цзы и Конфуцию) [8; 9; 10]. «Золотое правило» этики – «Поступай с другими так, как ты бы хотел, чтоб поступали и с тобой». Следует отметить, что эта

формула, этот «категорический императив» встречается уже в ранних письменных источниках многих культур. Древнеиндийская «Махабхарата», община Будды, Ветхий Завет – Декалог Моисея, Новый Завет – Нагорная проповедь Иисуса, «Одиссея» Гомера. «Золотое правило» прочно входит в сознание человека всех последующих эпох. В русском языке оно предстает в виде пословицы «чего в другом не любишь, того и сам не делай». Выдающийся советский и российский учёный-математик, эколог Никита Моисеев называет Десять Заповедей, переданных Моисею – «код развития человеческой цивилизации».

Аристотель выделяет этику в особую дисциплину, дает имя этой науке, вводит сам термин в название своих работ, которые посвящает сыну: «Никомахова этика», «Большая этика», «Эвдемова этика»; акцентирует практичность, жизненность этики, ее постулатов и положений, называя её «практической философией». Осмысливая добродетели, Аристотель сосредоточивает мысль на необходимости выбора человеком «правильной середины», «золотой середины» [8; 9; 10], перекликаясь здесь с буддистской традицией «восьмеричного пути». Пьер Абеляр, французский священнослужитель в своем сочинении «Познай самого себя, или Этика» утверждает совесть в качестве высшего морального критерия, с необычайной страстью отстаивает ценность человеческой личности, её право на самостоятельность, счастье. Абеляр доказывает, что человек по своей воле может не только грешить, но и быть добродетельным. Б. Спиноза в своем труде «Этика» (1677) подчеркивает, что от самого человека исходит и добро и зло (здесь также интересные когнитивные параллели с буддизмом). Им. Кант: моральный закон сравнивает по своей непреложности с космическими законами; яркий призыв считать человека всегда высшей целью, но не средством. Недооценивание, нежелание осмыслить эти кантовские положения сегодня очевидно: манипулирование человеком, превращение его в средство достижения потребительских интересов общеизвестно.

Философы русской этической мысли конца XIX века – начала XX века: Вл.С. Соловьев – «человек выступает как связующее звено между Богом и миром. Человек есть вместе и божество, и ничтожество»; Н.О. Лосский – «вся человеческая жизнь выстроена на ценностно-духовной основе, движется любовью к ценностям»; А.С. Хомяков – человек есть «соборное существо». «Соборность – свободное духовное единение, как в церковной, так и в мирской общности, общение в братстве и любви». Для русской философии всеединства характерно наличие ярко выраженной этической доминанты: не призывание к разладу, расколу, междоусобицам, войнам, ненависти, а напротив – пронизанность идеями Согласия, Сотрудничества, Соборности, Прощения, Великодушия, Милосердия (философия ненасилия). Эти этические человеколюбивые идеи восходят к Учению Гаутамы Будды, к нравственно-этическим заповедям Иисуса Христа, к глубинному завету великого подвижника Земли Русской Сергия Радонежского: «Всё для любви, которая собирает». Характерно также подчеркивание духовной связи поколений, устремленность к Общинности, Общему Благу, которые характеризуются нестяжательством и «государственным мышлением». Нестяжательство – одна из главных духовно-нравственных основ Святой Руси. Суть его заключается в преобладании духовно-нравственных мотивов жизненного поведения человека над интересами материальными, над интересами потребительскими.

Неклассическая этика XX века, Альберт Швейцер: этика есть живое отношение к живой жизни, «благоговение перед жизнью». Антрополог, философ Т. де Шарден: «человек лично ответственен за всё, что существует»; «на человека возложена миссия сознательного продолжения творчества эволюции, человек несет ответственность за успех эволюции». Махатма Ганди (1869-1948), «индийский политический и общественный деятель, духовный Учитель Индии, был прост и упорен в своей работе; важные качества – честность и сострадание; люди его вдохновляли, также как и книги». Философия и этика ненасилия (сатьяграха), отвергал насилие в любой форме, этика ахимсы, принципы любви, милосердия и служения человечеству; «ненасилие осознается именно как принцип и

идеал». В своей пацифистской проповеднической деятельности пользовался только словом, речью, даром убеждения. Он тот, кто стал «отцом нации» для Индии и «великой душой» для всего мира; пользовался огромным авторитетом и уважением даже среди противников. Известна переписка Л.Н. Толстого и Махатмы Ганди; книга Л.Н. Толстого «Царство Божие внутри нас» потрясла Ганди. Альберт Эйнштейн написал: «Моральное влияние, которое Ганди оказал на мыслящих людей, является намного более сильным, нежели кажется возможным в наше время с его избытком грубой силы. Мы признательны судьбе, подарившей нами столь блестящего современника, указывающего путь для грядущих поколений. Возможно, грядущие поколения просто не поверят, что такой человек из обычной плоти и крови ходил по этой грешной земле». Олицетворением высокой духовности для западного поколения 60-ых стал Махатма Ганди. Один из The Beatles – Джон Леннон в своем антивоенном мировоззрении придерживался идеи ненасилия Махатмы Ганди (по материалам интернет-сайтов).

Знаменитая семья великого русского художника, мыслителя и просветителя Н.К. Рериха и его выдающейся жены – Е.И. Рерих (философско-культурологическое, педагогическое Учение «Живая Этика»). Учение (новый эволюционный этап этической мысли) уделяет большое внимание внутренней работе человека над собой, своими качествами, формированию нравственного стержня; подробно рассматривается процесс самосовершенствования его и восхождения ко все более высоким формам бытия и сознания. Важным аспектом этической теории Живой Этики является утверждение в земной жизни общечеловеческих ценностей: существует многообразие в обычаях, верованиях и языках, но каждое культурное действие есть общее для всего человечества. Живая Этика рассматривает выполнение этических принципов, этических доминант как магистральный путь духовной и физической эволюции человека и человечества [26].

Таким образом, мы видим, что «чистой этики» (теоретического кабинетного, отвлеченного от жизни морализирования) как таковой нет: этическая мысль, этот кладезь человеческой мудрости проникает в самую гущу социальной жизни, во все ее слои и сферы. Подобная онтологическая полнота этики отмечалась многими учеными, например, русский философ К.Д. Кавелин пишет: «Этика есть учение о нравственной деятельности и нравственных идеалах; теория и практика нравственной жизни неразлучны»; «Воспитание человеческих чувств нуждается в упражнениях, которые помогут человеку освоить любовь, милосердие и сострадание как неотъемлемые черты нашего общежития» [13]. Этика является синтезом духовной мысли, духовно-нравственной культуры человечества, обогащает и облагораживает внутренний мир человека, ориентирует на освоение «вечных», непреходящих ценностей – Любовь, Добро, Красота, Знание, Ответственность, Благородство, Порядочность. Этика есть практический ключ к жизни, практическое средство для окультуривания себя и внешнего мира. Изучение этики, ее понятных постулатов и принципов формирует нравственное сознание человека, его этическую доминанту, дает осмысленность проживания в Мире.

Будущим социальным педагогам в предложенном сжатом материале понравилось то, что каждый из них нашел в истории этике нечто важное для себя, созвучное своей будущей профессии.

Приобщение к довольно непростой информации по духовным аспектам Слова также существенно помогло студентам иначе взглянуть на общение с людьми. Чем раньше будущие социальные педагоги задумаются над энергией и настроением Слова, его смыслодержанием, теми результатами, которые производит сказанное Слово (созидательное или агрессивное), тем более аккуратны они будут в высказываниях с людьми, бережны в своем словесном (вербальном) общении и на практике и в жизни. Просвещенческий ликбез в данной сфере совершенно не лишней (что и подтвердилось затем студентами, поскольку над многими особенностями речи они не задумывались).

Очень интересна и загадочна эта сложная цепочка: мысль – слово – речь – язык. Что же такое процесс рождения мысли, как рождается мысль? Ведь мысль есть самый

загадочный феномен природы: ученые-нейрофизиологи (К.В. Анохин, В.М. Бехтерев, Н.П. Бехтерева, В.Ф. Войно-Ясенецкий, И. Павлов, А. Паскаль и др.) на протяжении нескольких столетий пытаются проникнуть в тайну рождения мысли – как она возникает, как проявляется в мозгу человека, какие существуют тайны нервного кода. Но до конца этот феномен так и не исследован, поскольку в плоскости физической материи это невозможно, а в область Духа, в «зазеркалье» (метафизический уровень) вход человеку запрещен [4], и нейрохирургическая техника эту тонкую духо-материю не способна фиксировать. Вот и получается, что рождение мысли остается (и останется еще на долгие тысячелетия) для человека разумного вечной тайной, причем тайной не столько анатомо-физиологической, сколько метафизической. Исследования выдающегося русского физиолога, морфолога, основоположника рефлексологии В.М. Бехтерева постулируют: «мысль материальна и является разновидностью всемирной энергии, стало быть, в соответствии с законом сохранения энергии исчезнуть не может» (работа «Тайна бессмертия»). Р.А. Парошина пишет: «Современными учёными (А. Чернетский, А. Охатрин, Б. Искаков и др.) уже сделаны успешные попытки фотографирования, и даже взвешивания (!) мыслей, мыслеформ, порождаемых человеком. И это ещё одно подтверждение знания о том, что мысль есть материальная сущность, начинающая жить своей жизнью, как только человек создал её. Окружающее нас пространство с этой точки зрения, действительно, вовсе не пустое – оно заполнено нашими же порождениями» [20, С. 318].

Слово – есть знак, лексическая единица языка и речи (служит для наименования предметов, процессов, свойств), «носитель смысла», носитель духовного начала в человеке, оно содержит в себе обобщение. Э.В. Ильенков: по Гегелю «Слово» (в широком смысле) – первое «орудие», создаваемое «силой мысли». Слово означает многое: учение, знание – то есть способ передачи духовно-практического опыта жизни человека, выступает признаком человека как духовной сущности (бездуховные животные бессловесны) [22; 23]. При помощи языка, слова (раздражителя) и языковых структур человек способен создать свой мир, свою индивидуальную картину мира (смыслонаполнение, ценности, идеалы, культурный опыт...). Сложный процесс рождения слова возможно понять, только лишь обратившись к источникам междисциплинарного характера – философским, духовным, педагогическим, психологическим...

Понимание человеком слова лишь как «орудия общения» прагматично и утилитарно, неполно, так как «снимает» лишь тонкий верхний слой феномена, следовательно, ещё и ненаучно, поскольку исключает глубинную духовную ипостась слова. Слово означает и учение, и знание, то есть способ передачи духовно-практического опыта жизни человека, Божественной истины, информации, развёрнутой во времени от каждого мгновения до Вечности. Китайское изречение мудро гласит: «Слово – ключ сердца. Если разговор ни к чему не ведёт, то и одно слово – лишнее». Академик А.Е. Акимов утверждает, что «...любая буква, запятая по-своему нарушают пространство Физического Вакуума, на что оно немедленно реагирует торсионным полем. Из этого следует, что любая книга, статья – это миллионы радуг (физики говорят: «спектров») причудливых торсионных полей. Они, несомненно, взаимодействуют с нашим полем. Так что прочтение книг, статей, стихов, докладов, каждое публичное выступление – это не такой простой процесс, как кажется [1].

Подробное рассмотрение феномена слова говорит о том, что наше слово одновременно принадлежит не нам: слово создавалось с Высшей помощью в горниле труднейшего житейского опыта многих поколений людей через их внутреннее созерцание («делание», медитация) живых духовных истин. Слово – духовный плод вещественной деятельности человека, оно носит сакральный (сокровенный) характер и даёт человеку понимание Мира и сути явлений в нём. Через словесное именование вещи или действия осуществляется духовно-материальная целостность мира, и обретается «очеловеченная» форма обратной связи мира с Творцом – размышляет В.Е. Обухов [19]. Дать вещи какое-то название, слово, имя – значит «соотнести» её со всем окружающим, в свете чего мы

хотим её понять, и с чем сравниваем. Это и значит, что мы понимаем вещь – пишет известнейший философ-мыслитель Алексей Лосев [17]. Об этом же глубинном контексте слова рассуждает и учёный-лингвист А.М. Камчатнов: «Недозревшая до имени вещь собственно и не есть вещь, она подобна недостроенному зданию, о котором нельзя сказать ничего определенного...или же она подобна человеку, которого в просторечии называют недоделанный» – [14].

Человек мыслит словами: слово есть «озвученная мысль», а мысль в свою очередь есть «невербальное внутреннее слово» (М. Мамардашвили). В процесс думания человеку надо вкладывать усилия (физические и духовные), а уж в рождение выдающихся теорий и открытий усилия тем более многолетние, системные, тысячекратные – великие инсайты (прозрения, озарения) на пустом месте не рождаются. Общеизвестные легенды: неутомимый экспериментатор Архимед с его Эврикой в ванне и основным законом гидростатики; энциклопедист Дмитрий Иванович Менделеев с его ночными бдениями и «увиденной во сне» Таблицей химических элементов – классические примеры результатов колоссальной мыслительной деятельности на протяжении долгого времени. Известнейший философ Мераб Мамардашвили акцентировал эту неотъемлемую участь, бремя «человека разумного» – проживать не бездумно, а размышляя, анализируя, быть постоянно в ментальном тоне: «Акт думанья есть часть испытания нами нашей судьбы» («Как я понимаю философию», 1990). Древние верили в силу слова, и слово было социально значимо, носило практический, обучающий характер.

Общеизвестно, что «речь – это исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка», «говорение в звуковой форме»; «речь и язык составляют сложное диалектическое единство» [5; 6]. Физиологические механизмы появления языка и речи (как второй сигнальной системы, «сигналы сигналов» по Павлову) формировались в процессе длительной эволюции вида *Homo sapiens*, характеризуются высокой степенью сложности, связаны с высшей нервной деятельностью человека, его мышечными и сенсорными системами (выдающиеся теории И.П. Павлова, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Н.П. Бехтеревой и др.). Речь есть «высшая психическая функция», «психологическое орудие» (по Л.С. Выготскому). В процессе осуществления речи при социальном взаимодействии индивидов в деятельности, в усвоении жизненного опыта происходит «переход от внешнего социального плана-действия к плану внутреннему индивидуальному, умственному», «от внешних форм речевого общения и диалога к внутренней речи» – таким образом разворачивается процесс «интериоризации» (Э. Дюркгейм, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин и др.). Речь есть когнитивный процесс, психофизиологический инструмент для обмена мыслями, информацией, мнениями; может использоваться как эффективное психотерапевтическое средство лечения (восточные методики, оздоровительные настрои академика Г.Н. Сытина), а может и для корысти, для манипулирования, демагогии, пустословия, психологического давления-прессинга (и это уже вопрос этики, профессиональной этики). «Речь осуществляется по правилам языка и под действием ряда факторов (требования практики, развитие науки, взаимные влияния языков и др.), способна изменять и совершенствовать язык» [5].

Целостный «мысль-слово-рече-языковой процесс» и отдельные его структурные компоненты изучались и изучаются различными разделами классической и современной науки (филология, языкознание, физиология, психофизиология, психолингвистика, нейролингвистика, философия, логика) очень подробно (Ф. Блум, Л. Блумфилд, Е.И. Бойко, Н.Н. Данилова, У. Джемс, В.М. Жирмунский, А.А. Залевская, А.Н. Ле-онтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, А.А. Потебня, А.А. Реформатский, Э.В. Саркисова, И.М. Сеченов, Т.А. Степаненко, А.Е. Супрун, Т.Н. Ушакова, Р.М. Фрумкина, Н.М. Шанский, Г.А. Шичко, Г.Г. Шпет, Л.В. Щерба, Р.О. Якобсон и др.)

Этот сложный конструкт, феномен, механизм – «мысль – слово – речь – язык» – связан с психическим процессом мышления: характеризуется обобщённым и

опосредованным отражением действительности, выступает формой познавательной деятельности индивида. Речь также связана с внутренней мотивацией, выступает в качестве основного механизма мышления; связана с подсознанием, которое управляет физиологическими процессами в организме человека. Сегодня все больше проявляются общие тенденции примитивности, упрощенности, неразвитости мышления человека: конкретно выражаются в «примитивизации языкового и логического мышления. Все эти изъяны напрямую связаны с низким уровнем сознания личности: скудный словарный запас, убогость языка, что в свою очередь и «создаёт благоприятную почву для некоей формы языкового зомбирования» (Н.Г. Комлев, М.Л. Ремнева) [15]. Пример языкового примитива – лагерно-воровской язык (жаргон) «братков». Альберт Эйнштейн говорил: «Мы не можем решить проблему, если остаемся на том же уровне мышления, который её породил. Точно также мы не можем изменить реальность, пока пребываем в том же состоянии сознания, которое её создало».

Язык – это есть система знаков в устной форме (речь, слово) и письменной. С помощью языка человек осуществляет речевую деятельность. Еще древние постулировали аксиому: «мысль → слово → действие», энергоинформационный механизм рождения и трансформации данной последовательности, логической цепочки-алгоритма до сих пор изучается учеными в их междисциплинарных исследованиях. Язык выступает для человека «школой мысли», «уникальным инструментом мышления и познания мира», «способом освоения физической и духовной действительности»; единственным средством получения образования [23]. «Язык выступает способом человеческого освоения мира материального: как физической, так и духовной действительности. Онтология Духа Человеческого зафиксирована в человеческом языке» [30]; в качестве одного из ярчайших исторических примеров – Иисус и его Нагорная проповедь.

В лаборатории, например, академика П.П. Гаряева – создателя теории волновой генетики (Академия РАМТН) опытным путем доказано, что слово воздействует на вещественный мир, восстанавливая его. Недаром религия свидетельствует, что светлые и добрые мысли лечат, а темные и злые – калечат. Л.Н. Толстой отмечал: «Языком можно и осквернить, можно и освятить себя. И потому надо не говорить, что попало, а внимательно следить за своими словами». Академик Ф.Я. Шипунов: «Слово ли произнесенное или событие запечатлевается в любой точке Вселенной и навсегда» [Цит. по 19]. Мистицизм звука – слова – речи очень подробно и скрупулезно изучал суфийский музыкант-мыслитель Хазрат Инайят Хан [27]. Через слово происходит приобщение человека к иной культуре.

Экология слова, его красота, духовная и эмоциональная наполненность, его энергетика и сила являются важными инструментами для доброго и человеческого общения, для духовного роста и развития человека. Молодым людям (у которых вся их жизнь еще впереди) необходимо научиться духовно противостоять слову лживому, агрессивному, несущему зло и разрушение не только говорящему, но и всему живому Универсуму, всей Вселенной. Будущие социальные педагоги (после ознакомления со столь непростой информацией) стали более аккуратны и корректны даже в общении друг с другом.

Следует отметить: ко всем клубным встречам, диспутам, социальным практикам студенты активно готовились (предварительно консультируясь с куратором или преподавателем). Старшекурсники тоже изъявили желание участвовать в этих социальных практиках. Будущие социальные педагоги делали подборки художественных произведений, общеизвестных цитат, афоризмов, фотографировали моменты повседневной жизни, формулировали вопросы для дискуссий, брали интервью на предмет интереса к нравственной проблематике, устраивали мини-конкурсы в группах, флеш-мобы, проводили устные и письменные опросы в вузе, общежитии (и это тоже была важная часть их социальной практики). Обязательными условиями результативной работы в клубе студенты утвердили: умение слушать различные суждения и мнения, уважать

высказывания других, знать меру критики, ценить лучшие качества друг друга, не стесняться неоднозначных некрасивых примеров-ситуаций из своей жизни, быть готовым в любой момент прийти на помощь другому (хотя бы на уровне речевом). Были определены «безопасные» параметры общения: наличие эмоционально-психологической и дружелюбной атмосферы, теплые эмоциональные отношения, поддержка, принятие друг друга, взаимопонимание [24]. Для того, чтобы в клубе у всех его участников возникло чувство доверия друг к другу, и понимание специфики их будущей работы, студенты разработали анкету-опросник. Вот некоторые вопросы: «Принимаете ли вы всех людей безоговорочно?», «Что может доставить вам радость?», «Свойственна ли вам гибкость решения жизненных ситуаций?», «Способны ли вы прощать?», «Как вы понимаете самосозидание?», «Испытывали ли вы неудовлетворенность собой от невозможности помочь человеку?», «В какой степени отношение другого человека к вам может обидеть вас?», «Что значит для вас не принять другого человека?», «Является ли непринятие другого человека признаком ограниченности?», «Если бы из вашей жизни исчезли друзья, что бы вы предприняли?», «Качества милосердия, терпимости, совести – это качества религиозного человека или вообще культурного, воспитанного человека?», «Смогли бы вы стать сестрой милосердия?», «Если вас ударят по правой щеке, сможете ли вы подставить левую?», «Зачем вам делать благие дела, если о них все равно никто не узнает?» и другие.

Будущие социальные педагоги увлеченно развёрнули работу клуба доверия на разных площадках с привлечением гостей, посетителей, сторонних людей (досуговый центр, центр профориентации, библиотека, общежитие): это была их активная социальная позиция, поэтому такая их социально-ориентированная деятельность и была осмыслена как социальные практики, наполненные ярко выраженным нравственным содержанием. Можно очень подробно описывать работу студентов: мы ограничимся описанием трех наиболее ярких и больших социальных мероприятий-практик.

Знакомство будущих социальных педагогов (первого и второго курсов) с «Кодексом Учительского Сердца» проходило в помещении центра досуга. Направляющим ориентиром клубного диспута-дискуссии стала цитата В.А. Сухомлинского: «Воспитание Человека – это, прежде всего воспитание сердца». Будущие социальные педагоги познакомились с текстом «Кодекса Человеческого Сердца» (Шалва Амонашвили, современный учёный-новатор, разработчик концепции гуманной педагогики) [2]. Кодекс наполнен красками гуманно-личностных отношений, их гармонией, содержит ценностные человековедческие ориентиры, помогает осознать каждому человеку гармонию внутри себя и нести её окружающим людям. Для будущих социальных педагогов ознакомление с текстом стало открытием (первокурсница призналась – «это духовное потрясение»), вхождением во внутреннее содержание своей непростой и очень ответственной профессии. Основные позиции Кодекса: «Напрягать своё Сердце», «Воспламенять своё Сердце огнями», «Дарить дары своего Духа каждому в лучших проявлениях», «Жить по начертаниям законов Сердца», «Пропускать всю свою человеческую жизнь через Сердце», «Беречь Сердце своё и Сердце каждого», «Закрывать на замок Сердце своё».

Жаркая дискуссия с примерами из реальной жизни, литературы, советских и современных фильмов длилась полтора часа. В процессе обсуждения многие студенты признавались: «У меня так не получится, как Амонашвили пишет», «Это очень большая ответственность для меня», «Советы Кодекса так необходимы нам сегодня, в сложной бурлящей жизни», «Мы очень высоко взяли планку, так трудно, как теперь нам быть?», «У каждого человека есть Сердце, значит к нему и надо обращаться в трудные минуты за ответом и помощью», «Да, «заварили мы кашу» с нашим клубом, но надо двигаться вперед – будем стараться расхлёбывать, а вы нам поможете?», «Кодекс же для настоящих педагогов, а мы только учимся». Вокруг же суждения четверокурсника («Я считаю, что кодекс может быть применен ко всем людям и должен стать «Кодексом Человеческого Сердца») разгорелся самый настоящий полемический спор с аргументами, доводами,

согласием, несогласием, эмоциональными максималистическими выпадами: «Ни за что не поверю, что есть реальный живой человек, причем взрослый человек, который живет каждый день по этому Кодексу! Покажите мне его!», «Ты ему душу нараспашку, а он тебе плевков, и как тогда?», «А мы здесь разве не занимаемся своими сердцами?», «А что вы прикажете мне рвать душу на портянки? Как Данко вырывать сердце непонятно для кого?!».

Масла в огонь подлил пожилой мужчина (как потом оказалось журналист), заглянувший на шум в зале, где шло жаркое обсуждение. С мягкой улыбкой он несколько высокопарно произнес: «Мои юные друзья, к сожалению (вашему и моему), приходится констатировать: современный человек предстаёт сегодня монстром без чувств и памяти, с низким уровнем сознания и культуры, и что ему «трепет жизни мировой», забота о личном духовном и этическом генофонде и вселенское чувство Любви ко всему Сущему?». И замолчал. Самые смелые участники клуба подскочили к нему и наперебой зашумели: «Это неправда! Это не про нас! Откуда вы взяли?». Оглядев с той же веселой улыбкой разгоряченные лица студентов, журналист кивнул головой: «Да, я ошибся, извините, снимаю шляпу перед вами, «племя младое, незнакомое. И, пожалуйста, я вас умоляю: не забывайте только про африканский обычай!» и вышел из зала.

Студенты, ещё не остыв: «Вот именно – «незнакомое», он нас совсем не знает, а говорит о нашем равнодушии! А что это он про Африку заговорил? «Не ходите, дети, в Африку гулять!»! Что-то этот незнакомец туману напустил! А-а-а,.. это вы его специально к нам подослали, да?!». Преподавателю пришлось убеждать их, что ситуация и для него неожиданная, а про Африку тем более. Успокоились: «Да, конечно, этот говорун наверно пообщаться с нами захотел, и глаза у него были добрые, надо было ему остаться с нами. А про Кодекс Сердца – это, конечно, круто, есть над чем размышлять. И Африку мы тоже разгадаем!».

На другой день, один въедливый студент со словами «Ну что, «хронологическая провинция», идите сюда, я расскажу вам нечто про настоящую цивилизацию и про нас, дикарей!» экстренно собрал всех клубных участников в штабе студенческого отряда для обсуждения кейс-ситуации «Африканский обычай». «Существует одно африканское племя, которое имеет интересный обычай: когда кто-то из племени делает плохой поступок, они приводят его в центр поселения, окружают и в течении двух дней просто вспоминают всё хорошее, что он делал и благодарят его за это. Они считают, что каждый человек приходит в мир хорошим. Каждый хочет любви, счастья, мира, безопасности, но иногда в погоне за материальными ценностями человек совершает ошибку. Племя видит в этих ошибках сигнал, крик о помощи. Они объединяют свои усилия, чтобы поднять упавшего, восстановить его в своей истинной природе, чтобы напомнить ему, кто он есть на самом деле».

Еще одна интересная социальная практика (через 1,5 месяца) проходила в читальном зале научной библиотеки. Все присутствующие пытались вместе разобраться в той ситуации, что сложилась (и далеко не сегодня) в нашем российском социуме. Простые нравственные понятия (дружелюбие, совесть, милосердие, взаимопомощь, честь, правда, отзывчивость, прощение, терпимость) как-то стыдливо исчезают из повседневного общения, из речи молодых. Студенты-первокурсники предложили обсудить в клубе доверия такую тему: «Нравственность человека: современна и актуальна ли она?». Предварительно трое студентов провели опрос в разных группах на предмет того, какими нравственными ценностями их сверстники руководствуются в своей жизни (например, отношение к родителям, друзьям, окружающим, природе, традициям...).

Будущие социальные педагоги озвучили свои наблюдения, которые они вели в течение подготовки к практике. Предлагаем некоторые высказывания: «Постоянно теперь прислушиваюсь к разговорам на улице, в магазине, в общепите – хочется понять, как мы живем. И какое-то всё неживое, бумажное...», «А что вы хотите – люди просто устали от болтовни!», «Всё из семьи идет: если научили ребенка быть чутким, доброжелательным, и

он видит в отношениях родителей взаимопонимание, ребенок и на улице и дома, везде будет нравственным. Примером надо воспитывать нравственность», «А мне вот тоже хочется слышать в жизни больше добрых внимательных слов, их всё равно не хватает нам – кризис, дефицит на искренность», «Да эти ваши нравственные понятия, как бедные родственники, никому не нужны, все про них забыли!» (в сердцах воскликнул самый меланхоличный из первокурсников), «Не скажите, я два дня назад ехала в автобусе, разговорилась тоже со студенткой, и она поделилась смешной тайной: выходя из автобуса на своей остановке, она громко выкрикивает: люди, я люблю вас!», «Зачем выкрикивать, надо почаще улыбаться, можно вперед взрослого пропустить, дверь в подъезд открыть женщине. Вроде и слова не нужны, дело не в словах, а в поступках, действиях», «Ко всей культуре надо прививать интерес – больше читать и общаться нужно, замечать маленьких и стареньких», «Задумываться чаще нужно над своими действиями».

Ведущий этого раздела социальной практики (студент 4-го курса) подготовил информацию о хорошем характере человека: Аристотель, например, определял хороший характер как «склонность к добропорядочному поведению – как по отношению к другим людям, так и по отношению к себе». Далее были зачитаны исследования ученых [7; 28] о «составляющих хорошего характера: нравственное знание, нравственное чувство, нравственное поведение. Нравственное знание включает: нравственное осознание; знание нравственных ценностей; оценку последствий; нравственное мышление, широту взглядов, рассуждения; принятие решений; самопознание. Нравственное чувство содержит: совесть; самооценку; эмпатию; любовь к добру; самоконтроль; смирение. Нравственное поведение включает в себе: компетентность; силу воли; силу привычки. Участники долго и нетерпеливо дискутировали, спорили – всем хотелось высказаться, никого не оставила равнодушным эта тема. Посмотрели ещё и обсудили снятые самими будущими социальными педагогами видеосюжеты повседневной жизни.

Преподаватель задал вопрос: «Как вы относитесь к такому суждению – «Доминантой развития нашей цивилизации на сегодняшний день является не наука и техника, а духовный и нравственный уровень всего человечества» (А.Е. Акимов). И опять участники рассуждали, пытались доказывать друг другу свои умозаключения, возражали, соглашались, оперировали примерами из классических и современных художественных произведений, порадовав друг друга и присутствовавших читателей научной библиотеки своими знаниями.

В конечном итоге по теме этой социальной практики пришли к такому общему мнению: нравственность – это личностное качество человека, его необходимо постоянно нарабатывать. Самое трудное – это то, что начинать надо с самого себя: в своих каждодневных делах стараться проявлять лучшие нравственные качества. Наши собственные (пусть и небольшие) усилия помогают сохранить человеческий облик, делают нас лучше для самих себя и для окружающих. Человеческое в человеке (любовь, верность, сочувствие...) никогда не устареет, оно во все времена востребовано, актуально. Жив человек – значит и нравственность жива.

Третья открытая дискуссия (корпус общежития, весна) прошла очень искренне, тепло и душевно: тему предложила преподаватель – «Искусство творить взаимоотношения». Студенты творчески оформили актовый зал: на стенах развесили красиво написанные цитаты, фотографии улыбающихся влюбленных, репродукции известных художников. Направляющим ориентиром клубного общения-практики стала цитата Ф. Бэкона «Пропитать и наполнить душу внутренней порядочностью» и восточная мудрость: «Цените людей, которые дают вам радость и приносят мир».

В самом начале ведущая вечера общения-практики (3 курс) раздала листки, где были напечатаны «качества, способствующие взаимоотношениям и попросила каждого зачитывать вслух (очень бережно, с чувством) по одному-двум качествам. Вот какие качества из Живой Этики прозвучали: «сердечность, ласка сердца, мощь улыбки, дружелюбие, доброжелательность, любовь, человеколюбие, человечность, сострадание, добротворчество,

даяние, беречь друг друга, чуткость, внимательность, великодушие, снисходительность, бережность, справедливость, признательность, ободрение, поощрение, иметь глаз добрый, терпимость, терпение, умение выслушивать, сотрудничество сердец, взаимная ответственность, единение» [12]. Все присутствующие выразили общее мнение: слова необычные, красивые, мягкие, нежные, как будто не из нашей повседневной жизни, а из волшебной сказки, из какого-то «прекрасного далёко», из фантастического фильма о Ромео и Джульетте. «Я знаю – что это, это – Вечная Любовь. Это – Сикстинская Мадонна» – задумчиво сказал свою мысль один из участников, и все тепло заулыбались и захлопали.

В продолжении всего вечера звучали нежные поэтические строки, светлые романтические звуки музыки; участники вспоминали ситуации, когда поддержка родных, друзей, и даже незнакомых людей давала духовные силы, дополнительные психологические ресурсы для оптимизма в дальнейшей жизни.

Участники клубной встречи-практики пришли к мнению: «искусству творить взаимоотношения» необходимо учиться всю жизнь, красота человеческих отношений (их утонченность, возвышенность) нужна каждому. Сложность же в том, что сейчас, в современном обществе, отношения людей стали поверхностными, часто неискренними, живая духовная энергия уходит из отношений, и внутренний мир людей опустошается. Но всё равно можно менять ситуации в лучшую сторону, в сторону нахождения гармонии и взаимопонимания.

Подводя общий итог: социальные практики нравственного характера студентами были освоены довольно успешно. Ярко выраженное нравственное содержание их помогло будущим социальным педагогам понять важные аспекты их профессии – человеко ориентированной, фокусирующей взгляд на проблемы конкретного человека или группы людей, помогающей, поддерживающей, потому гуманной по своей сути. Сам процесс общения в клубе основывался на обязательных морально-этических нормах и принципах, особое внимание обращалось на экологию слова и речи, ответственное отношение к произносимому слову. Общеизвестно, что мысль и слово – это неотъемлемое право каждой личности, и педагог помогает студентам создавать собственный авторитет, совершать речевой поступок, транслировать свое духовное «я», осуществлять поиск интеллектуальных союзников. Социальные практики предстали будущим социальным педагогам как значимые события, как фрагменты их реальной жизни в социуме. Помогли ли укрепиться в своем профессиональном выборе? Со временем только это станет ясно. Но то, что воплощенные в реальную жизнь социально-нравственные практики расширили их общекультурный кругозор, сделали духовно богаче, развили эмоционально-чувственную сферу их личности, сориентировали на постоянное самосовершенствование, на актуализацию имеющихся личностных качеств, способствовали формированию новых духовных и нравственных качеств, обогатили внутренний мир ценностно-культурными смыслами – это однозначно. И то, что будущие социальные педагоги (по прошествии почти года) стали «лучше себя вчерашних» – это также неоспоримый факт. Освоение подобных практик помогает студентам не быть «образованцем» (А.И. Солженицын), а приобщаться к нравственным ценностям культуры; учит не жонглировать словами, а бережно относиться к речи, к каждому своему слову, быть терпимее друг к другу.

Литература

1. Акимов, А.Е. Интервью [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.liveinternet.ru/users/mirinda_38/post211625821
2. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
3. Бахтин, М.М. Философия поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. – М.: Наука, – 1986.– С. 82.
4. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Аст; Сова, М.: – СПб.: 2007.– 349 с.

5. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Изд-во.: Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. –Издательство «Лабиринт». – М.: 1999. – 352 с.
7. Гаврилова, Т.П. Формирование основ нравственной устойчивости у трудных подростков (Часы общения): Методическое пособие / Т.П. Гаврилова, Л.Д. Дроздова, Е.Ю. Каменева. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2008. – 60 с.
8. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. Этика: Учебник.. – М.: Гардарика, 1998. – 472 с.
9. Зеленкова, И.Л., Беляева, Е.В. Этика: Учебное пособие и Практикум / И.Л. Зеленкова, Е.В. Беляева. – Мн.: НТО ОО «Тетра Системс», 1997. – 320 с.
10. Золотухина-Аболина, Е.В. Курс лекций по этике / Е.В. Золотухина-Аболина. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 384с.
11. Иконникова, Н.К. Человек в коммуникации [Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/chelovek/2008_1/9.pdf Дата обращения 11.07.16 12:15].
12. Искусство творить взаимоотношения: сборник материалов /Сост. Р.Я. Рудзитис. – Новосибирск. – Детская литература. –1993. – 96 с.
13. Кавелин, К.Д. Задачи этики: Учение о нравственности при современных условиях знания / К.Д. Кавелин // Филос. науки. – 1990.– № 11.
14. Камчатнов, А.М. Лингвистическая герменевтика / А.М. Камчатнов. – М., 1995. – С. 43.
15. Комлев, Н.Г., Ремнева, М.Л. Универсум филологии: язык, общество и наука / Н.Г. Комлев, М.Л. Ремнева // Вестник МГУ, Филология (сер.9) – 1997– № 2. – С. 59.
16. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.
17. Лосев, А.Ф. Бытие. Имя. Космос / А.Ф. Лосев. – М.: 1993. – С. 823 – 824.
18. Никитина, Г.В. Социальная практика как педагогическое понятие // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 33-35.
19. Обухов, В.Е. Законы Евангелия и законы кибернетики / В.Е. Обухов. – М.: 1994. – С. 295.
20. Парошина, Р.А. Духовно-нравственное становление молодого человека как социально-педагогическая проблема / Р.А. Парошина // Будущее молодежи в Сибири: молодежная политика и образование. Исследования, опыт, рекомендации. Вып. № 1. Проблемы образования. Молодежь и вопросы воспитания. Мат-лы Круглых столов к IV съезду Общественного движения «Сибирский Народный Собор». – Красноярск: РИО КГПУ. – 2004. – С. 312 – 330.
21. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48-57.
22. Тимофеева, С.В. Профессиональная деятельность педагога: ценностные основания, роль и значимость слова / С.В. Тимофеева // Вестник КрасГАУ. – Красноярск: Изд-во КрасГАУ, 2009. – Вып. 11. – С. 209–216. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deyatelnost-pedagoga-tsennostnyye-osnovaniya-rol-i-znachimost-slova>
23. Тимофеева, С.В. Образование и речевая культура личности, монография / С.В. Тимофеева, Т.А. Степаненко; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2011. – 164 с.
24. Тимофеева, С.В. Регистрационное свидетельство № 30596. Экология и культура внутреннего мира человека: электронное учебно-методическое пособие / С.В. Тимофеева. Министерство связи и массовых коммуникаций РФ, Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, ФГУП НТЦ «Информрегистр» – 2013, Номер государственной регистрации – 0321301298 от 03.04.2013 г.

25. Толстой, Л.Н. Любите друг друга. Обращение к юношеству / Л.Н. Толстой. – 1995, Омск. – 18с.
26. Трефилов В. <http://trefilov.blogspot.ru/2009/04/blog-post.html>
27. Хан, Хазрат Инайят. Мистицизм звука / Хазрат Инайят Хан., пер. с англ. М.: Сфера, 1997. – 336 с. Серия «Суфийское Послание».
28. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
29. Шрейдер, Ю.А. Лекции по этике / Ю.А. Шрейдер. – МИРОС. М.: – 1994. – 216 с.
30. Яблоков, И.Н. Основы религиоведения / И.Н. Яблоков. – М.: 1994. – С. 242.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ, КАК БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Здоровье представляет собой сложную биосоциальную категорию, рассматриваемую не только как отсутствие болезней, но и как благополучие граждан в гармонии с окружающей их физической, социальной, экономической и культурной средой. [1].

Но при этом, в последние годы отмечается ухудшение показателей здоровья молодёжи, в том числе и студенческой. Это связано со снижением «качества жизни», на фоне повышающихся требований к личности как к субъекту общественного бытия.

В настоящее время, проблема сохранения и улучшения здоровья граждан, стала одной из правительственных задач. Создаются комплексные и федеральные целевые программы, одной из подпрограмм которой, является «Профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни» II этап (01.01.2016-31.12.2020), приоритетные национальные проекты «Здоровье» (2014), проводятся Всероссийские форумы, осуществляются попытки развития проекта «Здоровья здоровых» [11].

В 2016 г. была организована Летняя оздоровительная компания, построено более 600 центров здоровья. Но, несмотря на развитие спорта в России, открытие новых оздоровительных центров, предварительное введение норм ГТО, проведение ряда профилактических осмотров, диспансеризаций, вопрос об укреплении здоровья, его восстановлении при действии неблагоприятных факторов среды является острым. Одной из задач 21 века, является сохранение здоровья молодежи. Сохранение здоровья особенно актуально в студенческом возрасте, как отмечается многими учеными. «Сохранение здоровья особенно актуально в студенческом возрасте, так как здоровье студентов определяется особенностями этого периода в их жизни». [2]

Непосредственно, в это время, происходит формирование духовного и интеллектуального потенциала личности, поэтому психологическое здоровье молодежи приобретает все общественное значение.

Наиболее действенным способом сбережения здоровья, повышения функциональных резервов организма, работоспособности является формирование ответственности за своё здоровье. К одному из вопросов психологии как прикладной науки, можно считать развитие интегральных парадигм, которые способны связать воедино множество «рассеянных» исследовательских данных и частных моделей личности. [10].

За последнее время создано несколько интегрированных моделей, объединяющих духовное, телесное, культурное и жизненное [3]. Биопсихосоциально-этическая модель развития личности и ее здоровья (Г.В. Залевский, 2008-2010), структурно-уровневый подход (М.С. Роговин, 1977), теория отношений личности В.Н. Мясищева (1960),

представления о системе ценностей личности и ее деформации (Rokeach, 1969), о самоактуализации как характеристике здоровой личности (Маслоу, 1997, Роджерс, 1994), флексибельности как личностном ресурсе здоровья (Г.В. Залевский, 2009) [10].

В настоящее время, в практику вошла биопсихосоциальноэтическая модель развития личности и её здоровья. По мнению ряда известных учёных, она представляет собой мультифакторную природу и структурно-уровневую организацию феномена, здоровья и его носителя – человека. Учёные сходятся во мнении, что определяющую роль играет духовная составляющая, которая и определяет «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье». [4].

Таким образом, здоровье начинается с ответственного отношения личности к своему здоровью.

В связи с иерархией ценностей личности, значимостью получения высшего образования, успешной самоактуализацией, вопрос о формировании ответственного отношения к психологическому здоровью у студентов, становится одной из приоритетных задач государства. На протяжении всего времени обучения, студенты сталкиваются с различными психоэмоциональными нагрузками, которые оказывают влияние на психофизиологические процессы.

Психологическое здоровье можно изучать на различных уровнях его протекания. Новаторами при изучении психологического здоровья стали западные ученые: Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, В. Франкл. Раскрывая проблему психологического здоровья, учёные отмечали, для психологически здоровой личности характерно жизнерадостное отношение к жизни, увлеченность ею, активность, ответственность, способность к переживанию сложных, эмоциональных нагрузок. В.Э. Пахальян, отмечает в структуре психологического здоровья личности долю релятивизма, пожелания и ответственность за свои эмоциональные расстройства. И продолжая анализ психологического здоровья, можно отметить, что сегодня здоровье рассматривается как с позиции психологического, так и психического [5].

Разница между психическим и психологическим здоровьем, заключается в том, что психическое здоровье понимается как следствие отсутствия болезненных психических проявлений, адекватного приспособления человека к актуальным условиям жизни, а также как соответствие субъективных образов объективной действительности, адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер личности [12].

За последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в динамике основных параметров здоровья в юности.

Снижение функциональных резервов может быть обусловлено социальными условиями, несбалансированным питанием, нервно-психическими перегрузками, которые являются неотъемлемыми спутниками современного человека [13].

Среди «факторов риска», способствующих вызвать ухудшение здоровья студентов:

- переутомление, чрезмерная интенсификация учебной и трудовой деятельности, вызывающая эмоционально-волевое напряжение и способствующая истощению ресурсных возможностей;

- вредные привычки (переедание, злоупотребление алкоголем, курение и др.);

- гиподинамия, малоподвижный образ жизни;

- жалобы на повышенное артериальное давление;

- стресс.

Реализация и активные воздействия негативных факторов могут изменять функциональные состояния вегетативной и нервной систем, и вызвать ухудшение качества жизни качество здоровья студентов.

Приведенные данные являются основой для построения новой модели здравоохранения, которая обеспечит адекватное распределение усилий общества и государства, направленных на достижение генеральной цели – повышение уровня и качества здоровья населения [1].

Одним из главных средств, увеличения функциональных резервов организма, восстановления сниженных трудовых функций является ответственность личности за своё здоровье. Её изучение подразумевает комплексный подход к разработке дифференцированного комплекса диагностических методик и реабилитационных программ.

Говоря о клинических аспектах психологического здоровья, необходимо отметить, что оно является сложным и многогранным феноменом, отражающим различные аспекты человеческого бытия.

Само понятие «Психологическое здоровье» было введено профессором И.В. Дубровиной: «психическое здоровье, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; психологическое здоровье характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлением человеческого духа» [16].

В.Э. Пахальян под психологическим здоровьем понимает «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития» [14].

По мнению, А.В. Шувалова, «психологическое здоровье человека» состоит из двух категориальных словосочетаний: психологии здоровья и психологии человека. На стыке этих областей знания возникают психологические модели, рассматривающие проблему здоровья с человековедческой позиции [2].

В настоящее время, исходя из многообразия теорий по психологическому здоровью, сформировались определенные критерии психологического здоровья:

1. Понятие «психологическое здоровье» фиксирует сугубо человеческое измерение, по сути, являясь научным эквивалентом здоровья духовного.
2. Проблема психологического здоровья — это вопрос о норме и патологии в духовном развитии человека [6].
3. Основу психологического здоровья составляет нормальное развитие человеческой субъективности [7].
4. Определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке [8].

В Западной психологии, свой вклад в развитие психологического здоровья внесли представители гуманистической психологии Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу. С точки зрения гуманистического подхода, психологическое здоровье заключается «в стремлении человека стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на перипетии и трудности индивидуальной жизни» [2].

По мнению А. Маслоу, «проблема психологического здоровья настолько актуальна, что любая теория, гипотезы, предположения, пусть даже самые спорные будут представлять собой эвристическую ценность» [15].

В КНР учеными Пекинского университета были выделены следующие критерии психологического здоровья:

- 1) благоприятные условия физического здоровья, которые включают нормальные физиологические функции организма;
- 2) внутренняя гармония, предполагающая соответствие желаний, стремлений, целей и текущих ситуаций;
- 3) внешняя гармония, включающая благоприятные отношения с другими людьми, умение приспособливаться к требованиям окружающей среды и соответствие норм поведения возрасту;
- 4) субъективное восприятие счастья [15].

Таким образом, для определения психологического здоровья студентов, необходимо выделить ряд критериев:

- адекватное восприятие окружающей среды;
- активная жизненная позиция;

- целеустремленность;
- полноценная семейная жизнь;
- работоспособность;
- чувство привязанности и ответственности по отношению к близким людям;
- ориентация на саморазвитие;
- целостность личности и др.

С дальнейшим развитием истории, научный интерес к проблеме психологического здоровья возрос. В настоящее время, в эпоху социально-экономических трансформаций Российского общества, в условиях нарастающей сложности современного мира, необходимость быстро и ответственно действовать в самых разнообразных жизненных ситуациях, заставляет вновь обратиться к проблеме важности и необходимости психологического здоровья личности.

Здоровье является одной из важных ценностей жизнедеятельности личности. Параметры психологического здоровья выглядят как достояние зрелости.

В МКБ-10, и в документе «Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: Здоровье-21», были сформулированы задачи 21 века, в перечень которых включалась и задача сохранения здоровья молодёжи.

Таким образом, можно заметить, что психологическое здоровье является необходимым условием гармоничного развития человека. Оно, с одной стороны, обеспечивает адекватное выполнение личностью своих социальных ролей и непрерывное развитие, в течение всей жизни.

Если психологическое здоровье является необходимым условием для полноценного функционирования, то его невозможно отделить от физического здоровья. «Здесь нужно отметить, что само использование термина «психологическое здоровье» подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке, необходимость и того, и другого для полноценного функционирования» [5]

В качестве основной характеристики, психологически здоровой личности, можно выделить саморегуляцию, т.е. адекватное приспособление к изменяющимся благоприятным и неблагоприятным условиям. Следовательно, оно зависит от условий прохождения адаптации.

Согласно проводимым исследованиям, термин «психологического здоровья» ассоциируется со зрелостью личности. По мнению, И.В. Дубровиной, основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Значит, оно является прижизненным образованием. И.В. Дубровина утверждает, что следует рассмотреть психологическое здоровье с точки зрения богатства развития личности, т. е. включать в психологическое здоровье духовное начало, ориентацию на абсолютные ценности: Истину, Красоту, Добро.

Следовательно, психологическое здоровье представляет собой сложный, многогранный феномен, включающий в себя и этическую систему ценностей.

Переход от школьного обучения к обучению в ВУЗе является сложным адаптивным процессом, который существенным образом, сказывается на состоянии психологического здоровья.

С.И. Осанич выделяет несколько критериев психологического здоровья студентов: [9]

а) психоэмоциональный статус (уровень тревожности, эмоциональная устойчивость (стабильность), отношение к образовательной среде колледжа);

б) представления студентов о здоровом образе жизни (составляющие здорового образа жизни),

в) ценностное самоотношение (самоотношение, самооценка, степень удовлетворенности основных потребностей, ценностные ориентации).

А.А. Волочков, среди прочих критериев психологического здоровья выделяет активность сферы жизнедеятельности студента.

Таким образом, различный уровень учебной активности студента, приводит к

различному уровню психологического здоровья, данная закономерность проявляется на протяжении всего периода обучения, в свою очередь, учебная активность является значительным ресурсом психологического здоровья в студенческом возрасте.

Литература

1. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию : учеб.пособие для студ. учреждений высш. проф. образования — М. : Издательский центр «Академия», 2012
2. Басалаева Н.В. Захарова Т.В. Казакова Т.В. Журнал Современные проблемы науки и образования Выпуск№ 5 / — М., 2014
3. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье.— М.: ФиС, 1990
4. Вялков А.И., Разумов А.Н., Бобровницкий И.П. Восстановительная медицина как новое направление в науке и практике здравоохранения [Электронный ресурс]. — М., 2012
5. Дубровина И.В. Практическая психология образования Под редакцией И.В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004.
6. Жилияев А.Г., Палачева Т.И. Комплексная личностно-ориентированная программа формирования здорового образа жизни и первичной профилактики наркотизации школьников. — Казань: Изд-во Казанского государственного технического университета, 2010
7. Иванова Е.С., Уянаева А.И., Разумов А.Н Курортология и курортное дело Приложение к журналу «Курортные ведомости» № 5 (50) — М., 2008
8. ИП РАН Психологический журнал Выпуск:2 Отделения общественных наук РАН [Электронный ресурс]. — М., 2016
9. Кузьмина Ю. В. Самооценка уровня здоровья и образа жизни студентов во взаимосвязи с биосоциальными факторами и личностными ресурсами . Автореферат дис. — М., 2011.
10. Мандель, Б.Р. Психология личности [Электронный ресурс] : Учеб.пособие. - М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2014
11. Оксанич С. И. Психологическое сопровождение саморазвития студентов в формировании психологического здоровья // Мир науки, культуры, образования № 4 (47) // — М., 2014
12. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / – СПб. Питер, 2006.
13. Полтавцева, Н.В. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании [Электронный ресурс]: монография / Н.В. Полтавцева, М.Ю. Стожарова, Р.С. Краснова и др. - 2-е изд., стереотип. - М.: ФЛИНТА, 2011
14. Психология здоровья: Учебник для вузов. / Под ред. Г С. Никифорова. — СПб. Питер, 2006.
15. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
16. Шувалов А.В. Вестник ПСТГУ. Серия IV.(39) Педагогика и психология.— М., 2009

Раздел 2. Актуальные проблемы образования в социально-психолого-педагогическом аспекте

2.1.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИММУНИТЕТА МОЛОДЕЖИ

Уточним суть проблемы социального иммунитета молодежи, которая состояла в обосновании и раскрытии идеологического средового фактора политической социализации как инструмента преодоления рисков. В частности, в монографии «Гендерное измерение политической социализации молодежи в Республике Беларусь» (2009) подчеркнута *факторное значение идеологии государства в сфере формирования воспитательного пространства учебного заведения как внутренней среды влияния на социальный иммунитет молодежи*: «Идеологически ценностное воспитательное пространство – это особый вид социальной реальности, основанный на социальном взаимодействии субъектов политики как объединение усилий государства и гражданского общества в укреплении социального иммунитета путем предотвращения, снижения и преодоления рисков социализации молодежи» [1,с.219]. В работе выделена структура идеологически ценностного воспитательного пространства учебных заведений, которая включает два субъектных компонента: 1) государство, его институты (доктрина, власть, государственные институты, предприятия, учебные заведения); 2) гражданское общество, его структуры (идеология, партии, общественные объединения, организации, профсоюзы, социальные движения). В монографии доказано, что интеграция политики государства и субполитик гражданского общества определяет степень снижения рисков социализации молодежи.

Разрабатывая концептуальные основы, уточним, социальный иммунитет применительно к молодежи требует выработки таких способностей, которые обеспечили бы личности, социальным группам, общностям интегрированное качество – социальную жизнеспособность. *Наша трактовка социальной жизнеспособности состоит в понимании, с одной стороны, как цели политики государства, с другой стороны, как инструментальные умения индивида*. Суть последних определяется наличием у индивида совокупности навыков, способностей противостоять воздействиям социальной среды (внутренним рискам или внешним угрозам), путем выбора адекватных условиям социума моделей поведения, способов деятельности в целях сохранения целостности, непротиворечивости персональной системы ценностей на основе рефлексивных качеств, способности к принятию решений, ответственности за выполнение социальных ролей в различных сферах общества в интересах личности, общества, государства.

Наша разработка теоретических и методологических основ формирования социального иммунитета молодежи опирается на подход З.А. Жапуева. В работе «Социальный иммунитет российского общества в условиях институциональной трансформации: факторы риска и стратегии повышения» [2]. З.А. Жапуев развивает идеи А.А. Зиновьева в концептуализации и методологии социального иммунитета путем выделения двух методологических аспектов в трактовке феномена. По З.А. Жапуеву, *первый аспект социального иммунитета* означает способность общества противостоять рискам и угрозам внешнего характера, связанных с проникновением в социальный организм чужеродных элементов (идей, ценностей, образцов), разрушающих его целостность, интегрированность, адаптационный потенциал общества в период социальных

трансформаций (в рамках классической социологии). *Второй аспект социального иммунитета* определен автором в рамках современной социологии, как некий механизм, который позволяет обществу регулировать уровень рисков и угроз за счет невосприимчивости чужеродных по отношению к нему элементов разрушительного характера и сохранять за счет этого стабильность и адаптивность к внешней среде [3, с.180]. Трактовка З.А. Жапуева опирается на органистическую закономерность О. Конта, согласно которой «реальность обладает социально-биологической двойственностью» [3, с.6]. Далее З.А. Жапуев разрабатывает категориальные понятия в рамках общей теории социального иммунитета, такие как:

- «*врожденный иммунитет*», институционально обусловленная устойчивость социума к воздействиям внешней и внутренней среды и порождаемых рисков и угроз;

- «*приобретенный иммунитет*», результат взаимодействия «иммунной системы общества с внешней средой, ее влияниями», в ходе которых формируется механизм противодействия;

- «*иммунная система общества*», защитный механизм, основу которого составляет институциональная система, нормы, ценности, культурные образцы, ментальные структуры.

Вместе с тем в целом принимая обоснованность позиции З.А. Жапуева, подчеркнем определенную уязвимость его трактовки феномена «*врожденный иммунитет*». Актуализация институционального характера устойчивости социума к воздействиям внешней и внутренней среды и порождаемых рисков и угроз в сущности этого понятия, мы полагаем, ограничивает расширительное толкование аксиологического аспекта «врожденного иммунитета», который, по нашему мнению, формируется не столько институциональными способами, сколько за счет механизмов архетипов коллективного бессознательного на уровне «идеологической матрицы» менталитета народа через общественные институты (М. Хайерцфельд). Такая методологическая посылка позволяет выделить в разрабатываемой проблематике важные аспекты сущности социального иммунитета молодежи:

1) *сохранение и укрепление «врожденного социального иммунитета молодежи»* путем ее приобщения к духовным, нравственным и семейным ценностям, культуре, истории, традициям в условиях учреждения высшего образования (далее – УВО) на основе моделирования «идеологической матрицы» содержательного наполнения учебно-воспитательного процесса вуза (подход изложен в разделах);

2) *формирование «приобретенного социального иммунитета молодежи»* через профилактическую, здоровьесберегающую, культурно-досуговую, социально-практическую, общественно-политическую деятельность в условиях УВО и деятельности молодежных объединений и организаций.

Избранная методология позволяет сформулировать основное положение проблемы исследования, которое состоит в *нравственной детерминации социального иммунитета молодежи*, что предопределяет приоритетность ценностей общества как актуально-универсального содержания воспитания по направлениям: гражданско-патриотическое, идеологическое, нравственное, правовое, информационно-политическое, эстетическое, гендерное [26], трудовое, экологическое воспитание, воспитание культуры здорового образа жизни и культуры досуга [27], безопасности жизнедеятельности, психологической культуры [28].

Такой подход к обоснованию нравственной детерминации социального иммунитета молодежи опирается на выводы исследования, проведенного выдающимся американским психологом Д. Макклелландом. В частности, он доказал, что *визуально-виртуальные и реальные ценности любви, заботы, милосердия интенсивно влияют на иммунную систему человека* [4]. Данные выводы сформулированы в работе «Мотивация человека» (1987) на основе результатов эксперимента с участием студентов гарвардского университета, которым демонстрировали фильм о деятельности Матери Терезы в госпитале. В ходе

эксперимента изучали уровень реакций на основе анализа крови респондентов. Результаты показали, что нравственность в понимании ее как способности проявлять любовь, заботу о других приводит к снижению гормонов стресса в химическом составе крови, что значительно влияет на повышение иммунитета индивида. Вместе с тем предусмотренные в ходе эксперимента просмотры сюжетов на агрессивную тематику, согласно клиническим испытаниям, ведут к снижению антител в крови, что негативно отражается на ослаблении защитных механизмов иммунной системы [4,с.191].

Таким образом, определенные выше направления социального воспитания молодежи обусловлены спецификой проблем социализации, причинами, факторами рискованной деятельности, которые комплексно раскрыты Е.В. Комбаровою в работе «Социальные риски учащейся молодежи в современных условиях». Автор отмечает, что в начале жизненного пути молодежь сталкивается со специфическими проблемами:

- рисками безработицы на рынке труда,
- рисками создания и сохранения семьи,
- выбором между рождением ребенка и профессиональной карьерой,
- регистрируемым и нерегистрируемым браком,
- рисками физического и духовного здоровья,
- рисками неблагоприятной экологической среды, др. [5,с.3-4].

Далее автор выделяет типы рисков в соответствии со сферой их проявления, такие как: семейные, профессиональные, экономические, политические и т.д. Таким образом, выделенные Е.В. Комбаровою проблемы молодежи и риски социализации молодежи на жизненном старте актуализируют адекватные им направления развития социального иммунитета: формирование духовно-нравственной культуры; культуры здорового образа жизни и досуга; вариабельности поведения молодежи на рынке труда и занятости; гендерной культуры на основе приобщения к нравственным и семейным ценностям. Указанные направления формирования социального иммунитета легли в содержание последующих разделов данной монографии.

Вместе с тем тему рискологических аспектов жизнедеятельности молодежи в условиях социальной трансформации разрабатывают белорусские ученые. Так, белорусский социолог Ю.Г. Черняк исследует механизмы производства социальных рисков молодежи и средства минимизации их последствий. В работе «Социальные риски молодежи в Республике Беларусь»: социологический анализ» в качестве объекта риска анализируется молодежь в ситуации «влияния внешних по отношению к ней угроз и опасностей» [6,с.3]. Автор подчеркивает, риск – это социальное явление в виде неблагоприятной и непредвиденной ситуации, возникающая вследствие рискованной деятельности различных участников. Формами этой деятельности определены социальные девиации, что требует комплекс государственных мер минимизации последствий социальных рисков путем социальной поддержки и помощи в кризисной и посткризисной ситуации, профилактики рискованного поведения. По мнению Ю.Г. Черняка, необходима разработка целевых программ минимизации рисков молодежи на государственном, региональном и локальном уровнях. В этой связи требуется обоснованный прогноз неблагоприятных последствий в практике работы с молодежью. В качестве причин автор выделяет основные: 1) неравные стартовые возможности молодежи на этапе взросления, 2) затруднения в ходе самореализации молодой личности, 3) неопределенность целей и планов жизненного пути молодого человека.

В своей последующей работе «Социальные риски молодежи» Ю.Г. Черняк (2009) разрабатывает критерии включенности молодежи в рискованное производство на двух стадиях: молодежь как субъект риска и объект риска. В первом случае выделены критерии включенности молодежи в рискованное производство: степень осознанности риска от конкретной деятельности, ее последствий, вида рискованной деятельности, социальных качеств и характеристик субъекта риска. Во втором случае молодежь рассматривается как объект риска. Здесь, по мнению автора, необходима оценка по таким критериям: 1) вид

последствий, влияющих на объект риска; 2) степень осознания объектом последствий влияния риска; 3) социальные характеристики индивида [7,с.72,с.73]. Такая методология решения проблемы исследования актуализирует моделирование программ профилактики социальных рисков в молодежной среде в условиях УВО.

Тему нивелирования в рискологии социологии развивает белорусский исследователь Е.В. Михайлик, которая разрабатывает механизмы снижения рисков и инструменты поддержания безопасности. Так, в работе «Проблема рисков и безопасности в концепции современного общества Э. Гидденса» (2010) Е.В. Михайлик определяет нивелирование рисков как организованное социальное взаимодействие управляемых и неуправляемых субъектов, опосредованное нормами и конкретными условиями, которые призваны обеспечить *социальную безопасность*. Автором раскрыта специфика механизмов нивелирования рисков в контексте положений концепции трансформационного общества Э. Гидденса. В частности, Е.В. Михайлик определяет совокупность принципов поддержания социальной безопасности: 1) признание за категорией безопасность определенного набора минимизированных опасностей, т.е. утверждения невозможности состояния полного отсутствия рисков в обществе; 2) появление специфического рискованного иммунитета, порождаемого ложным ощущением социальной безопасности; 3) постулирование уровня управляемости рисками: управляемые, слабо управляемые, совсем не управляемые; 4) выделение специфики всех субъектов управления: институтов надзора, контроля, реализации нивелирования рисков, обеспечения безопасности и др. [8,с.3]. В заключение, Е.В. Михайлик подчеркивает, что для белорусского общества характерна реализованность отдельных положений теории «государства социальных инвестиций» Э. Гидденса. В частности, автором указано, что трансформирующееся белорусское общество развивается на основе таких принципов, как: социальная справедливость, социальная безопасность, социальная сплоченность, эгалитаризм. Данный вывод для нас актуален, поскольку в работе выдвигается и доказывается тезис об идеологической детерминации социального иммунитета молодежи как фактора национальной безопасности.

Разработка концепции социального иммунитета молодежи интегрирует также положения теории социальных трансформаций, представленные в трудах Г.И. Авциновой, Е.М. Бабосова, М.А. Бутаевой, А.Н. Данилова и других авторов. Согласно этой теории, социально-политическая трансформация является антиэнтропийным ¹ процессом всеобъемлющего и активного участия всех социальных слоев, демографических групп, в особенности, молодежи в преобразовании общества как субъектов созидательного труда, духовной жизни, социальной практики. Теории социально-политической трансформации постулируют антиэнтропийную закономерность инновационного потенциала индивидов как базиса устойчивости необратимых состояний неравновесного процесса социального преобразования. Исходя из этого, теории социальных трансформаций – это новые знания об антиэнтропийных зарядах приращения инновационного потенциала молодежи, использования для создания духовных, социальных, политических и материальных ценностей.

Очевидно, что процессы социальной трансформации усиливают влияние рискологического фактора, тем самым возрастает разрушительная энергия «энтропии». Это понятие означает усугубление проблем неравенств, снижения уровня жизни широких слоев, в особенности молодежи, уязвимой в социальном аспекте. Отсюда следует, *для решения проблем молодежи рискологического характера наиболее приемлемой является управленческая трактовка энтропии как меры хаотизации и организованности системы и востребованности нового типа государственного управления в отношении социализации молодежи*. Обоснованность подхода совпадает с позициями авторитетных

¹ Антиэнтропийный процесс – разновидность социального процесса с участием всех человеческих ресурсов как источника активной, постоянной энергии созидательного преобразования (этимология понятия происходит от «энтропии» как меры необратимого, беспорядочного рассеивания энергии в неравновесной термодинамической системе, введено в научный оборот Р. Клаузиусом. 1865 г.).

ученых И.В. Прангишвили, Ф.Ф. Пашенко, Б.П. Бусыгина. В частности, в работе «Системные законы и закономерности в электродинамике, природе и обществе» (2001) доказано, что «энтропия принимает максимальное значение в наиболее неупорядоченных хаотичных ансамблях и минимальное значение в упорядоченных ансамблях (в значении социумов)» [9,с.319]. Если социальные системы открыты, то степень беспорядка и энтропии как меры хаотичности в поведении траекторной системы значительно понижается. На этот факт, в свое время обращал внимание академик В.И. Вернадский. Подчеркивая специфику развертывания формационных процессов, ученый подчеркивал, что «по своей масштабности и мощности антропогенные воздействия на природу, усиленные научными знаниями, ростом технической мощности, энерговооруженности цивилизации становятся сравнимыми с геологическими силами» [10,с.510].

Политический аспект управления процессами социально-политической трансформации разработан белорусским академиком Е.М. Бабосовым в работе «Антиэнтропийная направленность человеческого бытия и социальная энтропия» (2010) [11]. В частности, Е.М. Бабосов раскрывает экзистенциальную сущность человека как активного деятельностного существа, обладающего избыточной энергией преобразования природы и общества. Раскрывается природа преобразующей энергии человека как «активные человеческие действия, направляющие все возрастающую энергию на преобразование мира, имеют антиэнтропийную направленность» [11,с.9]. Е.М. Бабосов раскрывает диалектику трансформации как взаимосвязей энтропии и антиэнтропии в реальности. Ученый умозаключает, что данная особенность принимает характер закономерности, что «дает возможность при ее учете в различных сферах человеческой жизни, в первую очередь, управленческой, оценивать возможности информационного и энергетического обеспечения системы, принимать решения о том, что можно и нельзя делать, что целесообразно, что рискованно, что сомнительно, а что необходимо» [11,с.9].

Политико-управленческие аспекты теории социальной модернизации Е.М. Бабосова продолжает развивать российский философ В.Д. Перевалов, который метафорично определяет модернизацию как «особый вид надежд, пронизывающий все революции прошлого и все высокие человеческие устремления» [12,с.383]. Ученый отмечает динамический аспект модернизации, «процесса растущей сложности человеческих проблем, с которыми сталкивается система политического устройства». Автор обосновывает типы модернизации, такие как: реконструкцию, модернизацию, реформирование. В контексте социальных проблем молодежи в условиях трансформации научный интерес представляет модель социальной модернизации, предложенная В.Д. Переваловым, на основе синтеза традиций, этнокультуры, религии и новаций управления [12]. В понимании управленческого аспекта модернизации наш подход и взгляды В.Д. Перевалова совпадают. Так, суть модернизации рассматривается как ускоренный, «управляемый процесс сверху», как «процесс перехода от традиционного общества к современному обществу (индустриальному или постиндустриальному), к подлинной демократии» [12,с.384]. В.Д. Перевалов определяет критерии эффективности модернизации как системного показателя адаптивности «многокомпонентной самоорганизующейся политической системы, способной к решению задач трансформации в экономической, социальной и культурной сферах»². Развивая подход В.Д. Перевалова, *выделим критерий политической дееспособности государства как субъекта инновационной молодежной политики. Такая политика требует системные новации в деятельности государственных органов, структур управления, включающие мероприятия по улучшению статуса молодежи, развитию и интеграции ее инновационного потенциала в структуры социально-политической модернизации страны.*

Такая трактовка социальной трансформации связана с актуализацией функции эффективного управления в политике в отношении молодежи, которое призвано обеспечить перевод энтропийности социальной трансформации в антиэнтропийность модернизации с участием потенциала молодежи в сфере экономики, политики, управления, науки и т.д. Под таким типом политики понимается система мер государства по расширению возможностей молодых граждан в доступе к власти, благам общества, ресурсам развития; исключения дискриминации, нарушений конституционных прав, с учетом менталитета нации, традиций, культуры общества и субкультур молодежи. Исходя из этого, согласно теории социального иммунитета, положений теорий социальной трансформации актуальны методы проектирования, отбора, адаптации «соответствующих модификаций государственного управления» в отношении прав, свобод, запросов, потребностей молодежи. Востребованы «способности, умения органов государственного управления, с одной стороны, направлять в обществе инновационные процессы в социально-конструктивное русло, с другой – структурно и функционально перестраиваться адекватно реальным и прогнозируемым вызовам инновационно изменяющегося общества» [13,с.167]з.

Для обоснования способов решения проблемы социального иммунитета молодежи средствами развития человеческого, социального, инновационного потенциала в рамках государственной молодежной политики нами используются выводы академика В.И. Жукова, сформулированные в работе «Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз» (2011). Подчеркнуто, что «судьба очередной модернизации России в XXI столетии будет зависеть от способности власти соединить в рамках правительственного курса оставшийся нереализованным экономический, интеллектуальный, финансовый и иной потенциал России с типом социального прогресса и развивающимися в мире глобальными процессами» [14,с.9].

И, наконец, *экономический аспект проблемы социального иммунитета молодежи* требует рассмотрение теории вариабельности рынка труда и сферы занятости молодежи. Итак, исходным тезисом институционального анализа для нас является выделение в качестве детерминанты социального неравенства рынок труда, занятости, экономику, хозяйство. По нашему мнению, состояние экономики, справедливое распределение доходов, модернизация материального производства, доля и объем добычи, экспорта природных ресурсов, - все это определяет структуру рынка труда, характер, объем молодежных сегментов, уровни их доходов, степень безработицы среди молодежи, миграцию молодых трудовых ресурсов в более стабильные регионы страны, ЕврАзЭС.

Рыночные механизмы экономической трансформации общества развивает российский экономист В.В. Летенков в теории вариабельности рынка труда, сферы занятости молодежи. С одной стороны, автор выделяет вариабельность как ведущий принцип рынка труда в целом на основе создания благоприятных условий для реализации потенциала молодежи, с учетом совокупности факторов. С другой стороны, автор обосновывает понятие вариабельности как способа самоорганизации молодого человека в виде «альтернативной комбинации стратегий его экономического поведения на рынке труда как следствие взаимодействия трех факторов: величины дохода, величины труда, сферы приложения трудового потенциала» [15]. Здесь уточним. В контексте проблемы инновационного экономического потенциала молодежи как механизма социального иммунитета интерес представляет принцип вариабельности⁴ рынка труда. В основе этой

зРоманов, В.Л. Цит.: Авцинова, Г.И. Инновационная политика в России как основа социального развития // Труды научной школы «Россия в глобальной системе социальных координат: историко-социологическая компаративистика (научный руководитель – ректор – основатель РГСУ, академик Российской академии наук В.И. Жуков). Выпуск 2/Под общ.ред. академика РАН В.И. Жукова.- М.: Издательство РГСУ, 2011. – С.167.

⁴Вариабельность (лат. - *variabilis* – видоизменяющийся, переменный, вариативный) – динамическое свойство женских сегментов рынка труда как имманентно присущее качество экономическим стратегиям поведения женщины вследствие объективных и субъективных факторов жизнедеятельности (интегративный, семейный статусы, самостатус; доход; объем рабочего времени). Принцип вариабельности определяет адаптивность управления рынком труда в женских и

категории анализ экономической и социальной политики в отношении молодежи, государственной поддержки экономической активности молодежи в структурах модернизации экономики (предпринимательства, бизнеса, семейного бизнеса, фермерства, самозанятости, профессиональной, управленческой деятельности в сфере государственных структур, организаций, т.д.). Принцип варибельности рынка труда определяет необходимость измерения и оценки экономического поведения молодежи как анализа качества экономического потенциала. Следовательно, варибельность есть не столько динамико-синергетическое свойство молодежных сегментов рынка труда, сколько учет в системах управления экономикой максимально полных и эффективных условий активной экономической деятельности молодых людей как фактора социального иммунитета. В условиях трансформации рынка труда, занятости, экономики *принцип варибельности становится необходимым средством предотвращения негативных явлений: молодежной безработицы, бедности, сегрегации, половозрастной асимметрии на рынке труда, оттока и миграции трудовых ресурсов молодежи.*

Разрабатываемые положения теории социального иммунитета молодежи включают *принцип развития человеческого и инновационного потенциала молодежи.* Применяемая категория «человеческий потенциал» рассматривается как совокупность физических и духовных сил для достижения индивидуально-общественных целей.

Нами развивается позиция И.Г. Саксельцева, изложенная в работе «Человеческий потенциал современного российского общества» (2006). Автор исследует деятельностный аспект феномена «человеческий потенциал» в виде социально значимых характеристик, качеств, инструментальных потенций индивидов, принципиально влияющих на результаты деятельности, в которую они вовлечены [16]. Автор разрабатывает понятие «человеческого потенциала» в значении совокупности основополагающих прав, возможностей индивидов, уровень реализации которых повышает продуктивность жизнедеятельности всего социума [16,с.20]. Здесь И.Г. Саксельцев уточняет, что человеческий потенциал проявляется в качестве и образе жизни людей.

Развивая это посыл, подчеркнем, что качество человеческого потенциала молодежи выступает мерой ее социального развития в соответствии с потребностями общества. По И.Г. Саксельцеву, человеческий потенциал имеет различные формы проявления, тем самым образуя категориальный ряд. В частности, человеческий потенциал применительно к молодежи следует структурировать в таких сферах и аспектах:

- социально-организационный аспект – человеческий ресурс молодежи;
- экономический план – человеческий капитал молодежи;
- психологический аспект – личностный потенциал молодежи.

Вместе с тем, необходимо оспорить правомерность такой структуризации феномена человеческого потенциала И.Г. Саксельцева, поскольку недостаточно полная. Целесообразно дополнить данную структуру феномена человеческого потенциала трансформационным контекстом, применительно к молодежи на уровне таких сфер:

- научно-образовательный план - означает интеллектуально-образовательный потенциал молодежи;
- политический аспект - властный ресурс, политический потенциал молодежи;
- трансформационный контекст – социальный потенциал молодежи как средства модернизации политики, экономики, права.

Исходя из выше изложенного, нами обосновывается рабочее определение категории «инновационный потенциал молодежи». Исходным понятием разрабатываемой в исследовании категории является «потенциал человека» как наличие совокупности психоэмоциональных свойств, мотиваций, интеллекта, профессионализма для достижения целей деятельности и на основе ресурсной базы. Сущность «потенциала» (от лат. potential – сила) означает источники, возможности, средства, ресурсы, которые могут быть

общих сегментах для создания условий трудовой занятости, переподготовки, повышения квалификации, карьерного роста женщины.

использованы для решения каких-либо задач, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [17]. Для темы исследования актуален энергетический и динамический аспект понятия. В первом случае, «потенциал» как энергетическая характеристика параметра (интенсивность, скорость, темп, ритм, мощность и др.) означает систему ресурсов, включая материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные, с помощью которых можно получить определенные результаты, прирастить, умножить, повысить интеллектуальный, производственный, предпринимательский потенциал и др. [116,с.314]. Во втором случае, динамический аспект этого понятия включает контекст развития: то есть, потенциал гипотетически суммарно может наращиваться, и наоборот, синергетически сокращаться, или же оставаться статичным. Отсюда следует, что анализ потенциала объекта или субъекта деятельности следует характеризовать пространственно-временными диапазонами, количественными и качественными параметрами, предметной направленностью, материально-технологическим обеспечением, системой экспертных оценок.

Под инновационным потенциалом молодежи следует понимать субъективированную разновидность человеческого потенциала, сингулярный способ освоения социального, политического мира, творческую, экзистенциальную духовность личности, объективированные ее формы. Это мера, уровень социально-политической идентичности молодежи, направленная на обеспечение преемственности и обновления общества. Структура категории «инновационный потенциал молодежи» объединяет феномены человеческого ресурса, личностного потенциала, интеллектуально-образовательного, политического, социального потенциалов и человеческого капитала молодежи.

Уточним, что для развития социального иммунитета молодежи факторное значение имеет *потенциал социального здоровья как биопсихосоматическое состояние благополучия на основе оптимального функционирования систем человеческого организма во взаимодействии с социальной средой (общее здоровье, репродуктивное, социальное и др.)*. При таком подходе корректно расширить инновационную трактовку потенциала социального здоровья молодежи. Мы разделяем инновационный аспект мезо-фактора потенциала социального здоровья человека как стратегии государства средствами мотивации культуры здорового образа жизни молодежи. В этом разделе раскрыто возрастающее влияние на инновационный потенциал молодого человека состояние социального здоровья как объекта направленного воздействия со стороны институтов: социума, микросоциума, семьи, родителей, группы интересов, сверстников, субкультуры общностей, т.д. При этом мотивационное влияние на активизацию установок, потребностей, целеполагания и направленность на инновационность здорового образа жизни оказывают идеологические матрицы этнокультуры как архетипы коллективного бессознательного в развитии молодого человека, идеалы, ценности общества, нормы религии, качество образования, уровень науки, развитость институтов гражданской демократии, духовно-нравственное состояние общества» [18].

Вместе с тем, в ряду указанных типологий инновационного потенциала (интеллектуально-образовательный, экономический, политический, потенциал социального здоровья) ведущим является политический потенциал. Данный вид инновационного потенциала как политического представляет мощный заряд преобразований факторного значения для трансформации как цели, условия, основы, механизма модернизации.

Для уяснения специфики инновационного политического потенциала молодежи раскроем взаимосвязи между демократией, политической культурой, политическим потенциалом, трансформацией и модернизацией. Правомерность такой интерпретации инновационного потенциала молодежи подтверждается подходом российского методолога политической инноватики Г.Г. Авциновой, трактовке политической инновации как феномена, «появление и функционирование которого в культуре вызывает системные

социальные изменения» [19,с.167]. Обоснованность нашего подхода также увязывается с общими принципами теории креативной политики Ю.А. Карповой. В частности, Ю.А. Карпова рассматривает инновацию в политике как «прогрессивный результат творческой политической деятельности, который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества, природы» [20,с.74].

Инновационный потенциал молодежи – есть следствие и компонент социального иммунитета, как субъективированное явление социально-политической трансформации, в личностном аспекте воплощенное в инновационной культуре, как неотъемлемых свойствах инновационного типа мышления и инновационного поведения. Категориальная структура феномена «инновационная культура молодежи», помимо указанных компонентов, включает частные составляющие, которые наиболее полно раскрывают его сущность, как целостного образования. В этой позиции мы опираемся на работы С.Ф. Анисимовой, Л.М. Архиповой, Б.П. Битинаса, М.М. Моисеева, В.Б. Орлова и др., которые выделяют процессуальный характер влияния политических ценностей на выбор инновационных установок и ориентиров поведения в ходе приобщения индивидов к ценностям на основе методологической триады:

- 1) процесс формирования политического сознания, инновационного мышления;
- 2) процесс формирования инновационных политических отношений;
- 3) процесс формирования инновационного поведения [21], [22], [23].

Инновационная культура молодежи как специфический политико-мировоззренческий феномен, занимает важное место в социальном и духовном освоении политического мира, служит сущностной характеристикой. Процесс формирования инновационной культуры молодой личности включает компоненты факторного значения: политическое сознание как детерминанты инновационного мышления и механизмы инновационного поведения. Отсюда, инновационная культура молодежи – это социальная и политическая категория, которая обозначает интегративную характеристику, основанную на сознании преобразовательного типа, отражающую уровень политических потребностей, интересов, политического сознания, поведения, инновационного мышления как движущей силы развития и интеграции инновационного потенциала в процессы политической модернизации.

Раскроем трактовку понятия феномена *инновационное мышление молодежи* – это особый способ соотношения когнитивно-рационального и оценочно-волевого компонентов восприятия, познания и проектирования социальной реальности как поступательных и взаимосвязанных процессов перехода количественных методов в качественные параметры, характеристики развития инновационного потенциала молодежи.

Итак, обобщим. *Содержание категории инновационный потенциал молодежи* включает совокупность новообразований структуры личности: рационально-когнитивные, интеллектуально-творческие, инструментально-аналитические способности самооценки, самопознания, самоопределения и саморазвития. Инновационный потенциал молодежи – это, прежде всего, созидательно-новаторская деятельность, основанная на культуре общества, информации, знаниях; харизматических, лидерских качествах; практике самоуправления и политическом опыте управления; ценностных ориентирах преобразования энтропийной энергии трансформирующейся системы в антиэнтропийную направленность социальной модернизации. Базисом инновационного потенциала молодежи выступает социально-интегративный статус личности, отражающий ее положение на различных уровнях в обществе: законодательном, экономическом, политическом, управленческом, семейном, этнокультурном, творческом.

Тогда как фактором развития и интеграции инновационного потенциала молодежи в структуры модернизации является социальный иммунитет как способность к социальной рефлексивности, органичной солидарности. Интегративный статус выполняет

идентификационную роль в саморефлексии достижений в различных видах деятельности как механизма формирования социального иммунитета. Исходя из этого, сущностная характеристика инновационного потенциала молодежи опирается на структурно-функциональную модель инновационного мышления, которая представляет взаимосвязь семи этапов когнитивной сложности: 1) базовый, практический интеллект; 2) интуитивно-понятийный уровень; 3) понятийно-логическое мышление; 4) категориальное мышление; 5) математическое мышление; 6) формально-логическое; 7) интеллектуально-образный синтез науки и практики; 8) пространственно-временное мышление; анализа и прогноза; 9) оперативно-логическое мышление [24].

Ключевой проблемой социально-политической трансформации в нашей стране является формирование и развитие молодой личности инновационного типа, с основами сознания рефлексивного типа, инновационной политической культуры, готовой решать проблемы глобальных, социальных и политических изменений в обществе, способной к новым формам, способам деятельности в динамично изменяющихся условиях. Без формирования социального иммунитета молодежи невозможно эффективное развитие и интеграция инновационного потенциала молодежи в практику модернизации страны.

Рассмотрим факторную роль политической идентичности в развитии социального иммунитета молодежи. Так, Г. Алмонд, Д. Пауэлл, К. Стром, Р. Далтон также выделяют эндогенную и экзогенную роль политического образования молодежи как механизма политической идентичности в работе «Сравнительная политология сегодня: Мировой обзор» (2002). Ученые выделяют структуру политически зрелой личности как подвижную взаимосвязь балансирующихся элементов: рефлексивное «Я» как социальный аспект идентичности и импульсивное «Я» как экзистенциальное в идентичности молодой личности. В качестве критерия политической идентичности Г. Алмонд, Д. Пауэлл, К. Стром, Р. Далтон определяют способность молодого индивида войти в политическую жизнь, навыки реагирования на социально-политические события, с учетом политических потребностей, требований групп, общества, законов, государства, мирового сообщества. Таким образом, под «политической идентичностью молодежи» следует понимать осознание личностью своего назначения в структуре политической системы, отношения и принятия политических традиций, ценностей, политической культуры общества путем интернализации и экстерниоризации. Следовательно, политическая идентичность выступает механизмом формирования социального иммунитета молодежи и рассматривается нами как высшая форма и глубинный уровень политического сознания, результат политического развития, важнейший источник инновационного развития и самореализации молодежи.

Таким образом, все выше отмеченное позволяет перейти к анализу «инновационной политической культуры» на основе актуализации диалектической связи политики государства и гражданского общества как результата политической инновации. Сущность инновационной политической культуры означает такой тип политической культуры, который интегрирует новаторский подход в систему отношений и одновременно в процесс производства и воспроизводства элементов политической культуры в ряде сменяющих друг друга поколений. В продолжение развития данного подхода об инновационной политической культуре выделим сущностные взаимосвязи различных видов феноменов - инновационных потенциалов, которыми гипотетически обладают молодые люди, при этом каждый из потенциалов имеет специфику. Раскроем подход авторской формулой в рамках общей инноватики как положения теории социального иммунитета молодежи.

«ЗНАЮ» + «УМЕЮ» + «МОГУ» + «ХОЧУ» = ИПК

Рисунок 1. Структура мотивации развития инновационного потенциала молодежи как механизма социального иммунитета

Примечание: ИПК – инновационная политическая культура.

Пояснения: Содержание политологической формулы инновационного потенциала молодежи включает:

- 1) интеллектуально-образовательный потенциал молодежи и выражается признаком: «ЗНАЮ»;*
- 2) экономический потенциал молодежи определяется критерием: «УМЕЮ»;*
- 3) политический потенциал молодежи выражен потенциальной способностью: «МОГУ»;*
- 4) потенциал социального здоровья молодежи выражается мотивом: «ХОЧУ».*

При этом творческий подход молодого индивида в инновационной деятельности трансформирует все виды потенциалов в инновационную политическую культуру. Предложенный подход в определении взаимосвязей видов инновационного потенциала молодежи развивает идеи теории потребностей А. Маслоу о самоактуализации, развитии и самореализации потенциала человека. В этой связи научную основу разработки категории «инновационный потенциал молодежи» составляет теория мотивации А. Маслоу. В теории А. Маслоу развивается понятие мотив как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Тогда как сама потребность, по А. Маслоу, представляет собой нужду индивида в объектах, необходимых для своего развития. Итак, согласно положению теории о последовательной смене потребностей человека в движении от физиологических до высших потребностей (нравственные, познавательные, эстетические), - важнейшее место в иерархии потребностей принадлежит феномену «самоактуализация». По мнению А. Маслоу, самоактуализация – это цель развития, способ жизнедеятельности, мотивация индивида, самооценка его «природы» и высвобождения «подавленных» интенций средством раскрытия потенциала. Развивая этот посыл теории, нами определяется сущность механизма самоактуализации в развитии инновационного потенциала молодежи как способа формирования знаний, мотивов, способностей для создания реальности, уникальных материальных и духовных объектов в различных сферах общества. Исходя из этого, динамический аспект самоактуализации молодежи отличают характеристики: интенсивность, скорость, ритм, темперамент, активность, эмоциональность.

Применяя мотивационный подход А. Маслоу, нами разработана модель самоактуализации молодежи как субъекта социального иммунитета с учетом психосоматических особенностей и преодоления переходов семи уровней базовых потребностей к высшим потребностям. Итак, раскроем адаптированную типологию потребностей применительно к молодежи:

- физиологические потребности (органические): питание, жажда, жилье, поддержание здоровья, особенности пубертата, либидо, гендерная идентичность, материнство, т.д.;
- потребности в безопасности: чувство защищенности, заботы, привязанности, развития, избавление от страхов, комплексов неудач;
- потребности индивида в принадлежности и любви (любовь к Богу, близким, родителям, нации, природе, обществу, миру; супружество, родительство, дружба, открытость, партнерство, сотрудничество, доверие, миротворчество, мирозидание, миропреобразование);
- потребности в уважении прав, свобод молодежи; право на помощь, поддержку инновационного развития, самореализации в экономике, бизнесе, политике, управлении, объективной оценки и признания достижений, успехов, позитивной роли молодежи в социально-политической трансформации;
- познавательные потребности непрерывного, качественного обучения, эгалитарного воспитания, политического развития, поликультурного диалога и общения, инновационной деятельности, информационно-технологических коммуникаций;

- эстетические потребности в самосовершенствовании, преобразовании экономической, социальной, культурной, политической реальности; гармонизации природы на принципах коэволюции человека и природного мира; разрешение социальных противоречий, преодоление любых форм дискриминации человека, защита интересов уязвимых и депривированных групп молодежи;

- потребность в самоактуализации как способа формирования целей и мотивов развития, способов и средств самопознания, самовоспитания, самоопределения, саморазвития и самореализации для создания новой реальности, материальных и духовных объектов в различных сферах общества.

Адаптированная типология иерархии потребностей молодежи отвечает актуальным тенденциям социально-политических преобразований с участием молодежи. Отмеченные постулаты соотносятся с положениями концепции П.Т. де Шардена о целостности биосоциального и политического развития молодежи как биологического и надбиологического существа. По мнению ученого, эволюция состоит в переходе от индивидуализма к универсальности с последующей трансформацией в новое состояние как «феномен человека», политической категории. Это означает всестороннее раскрытие творческого потенциала молодого индивида во всей полноте биологических, и надбиологических свойств. Отсюда следует, что феномен молодежи – есть феномен ноосферы, динамичный, эволюционный субъект саморазвития [25]. Глобальные аспекты развития социального иммунитета молодежи включают интеграцию политико-национальных интересов, усилий всего политического мира по устранению индивидуализма, шовинизма, расизма, дискриминации.

Отсюда заключим, что постулаты эволюционной концепции П.Т. де Шардена актуализируют *глобальные аспекты теории социального иммунитета молодежи*, которые включают такие понятия, как:

- 1) национальную идентичность политического развития молодежи как субъекта глобального равноправия, сотрудничества, самореализации;
- 2) рефлексивную культуру молодежи как субъекта глобального мироустройства;
- 3) расширение прав и возможностей молодежи как основы построения всеобщего мира, измерением которого является феномен молодой личности, ее политическое сознание и инновационная культура.

Показателями уровня развития социального иммунитета молодежи в нашей работе определены признаки:

- структура мотивов политического участия молодой личности;
- этосообразность иерархии потребностей политического развития;
- динамика социально-профессиональной и политической образованности;
- расширение доступов к ресурсам социального развития;
- поддержка развития молодежного лидерства и молодежного движения на принципах социального партнерства с институтами государства и гражданского общества;
- вовлеченность в сферу политики, управления и самоуправления.

Идеи социального иммунитета молодежи как субъекта глобальной политической эволюции П.Т. де Шардена актуальны в условиях глобализирующегося мира. На политическую повестку дня выступили стратегии политического развития молодежи, субъекта инновационного потенциала, адекватные эволюционной парадигме сообщества в XXI веке.

Таким образом, концептуальные основы теории социального иммунитета молодежи включают *совокупность основополагающих принципов*:

- развития национальной и политической идентичности молодежи как фактора национальной безопасности;
- формирования и интеграции инновационного потенциала молодежи в структуры модернизации общества;

- расширения возможностей доступа молодежи к власти, процессам принятия политических решений, ресурсам;
- устранение дифференциации рынка труда, развития варибельности систем разделения, перемены, конкуренции, регулирования экономического поведения молодежи;
- мотивации культуры здорового образа жизни и культуры досуга молодежи.

Следовательно, базовыми концептами теории социального иммунитета молодежи как фактора национальной безопасности постулируются:

- политико-правовые, политико-управленческие, социально-экономические, мотивационные механизмы мотивации и стимулирования социально-экономической и политической активности молодежи;
- обновление механизмов государственной поддержки молодежи как социально уязвимых категорий на основе адресной социальной помощи, с учетом характера социальной проблемы, социального статуса;
- эргономичность политических решений в отношении молодежи в соответствии с ценностями этнокультуры, религии, менталитета как идеологических матриц развития человеческого потенциала молодежи.

Структура феномена социального иммунитета молодежи включает взаимосвязанные компоненты:

1. мировоззренческий (мировоззрение критического типа; инновационный тип мышления, национальная и политическая идентичность; патриотизм, гражданственность, уважение истории народа, традиций; национальной государственности; сознание рефлексивного и экзволюционного типа; усвоение и экстерииоризация духовно-нравственных, семейных ценностей; политическая, правовая, информационно-технологическая культура, гендерная культура, культура здорового образа жизни, культура досуга, навыки вербальной и невербальной коммуникации, др.);

2. эмоционально-волевой (уважение прав и свобод человека, самоуважение, открытость, солидарность, патриотизм, гордость за достижения народа, сотрудничество, ответственность, долг, сопереживание, трудолюбие, воля, целеустремленность, моральные качества, харизма, лидерские навыки, толерантность, честность, милосердие, открытость, инновационно-рефлексивные качества, эстетическое отношение к действительности, умение преодолевать трудности, умение разделять успехи других, др.);

3. поведенческий (навыки безопасности социальной жизнедеятельности, основы здоровьесбережения; способы инновационного поведения в социально-профессиональной сфере, правоответственность, социальная и политическая активность, национально-государственная позиция, созидательно-практическая, благотворительная, творческая, научно-познавательная деятельность, участие в общественных организациях, объединениях, творческих союзах, профсоюзах, формальных и неформальных движениях социально-позитивной направленности, участие в структурах гражданского общества и др.).

Таким образом, социальный иммунитет понимается в данной работе как категория социологии и политологии, один из механизмов социализации молодёжи средствами гражданско-патриотического воспитания, формирования культуры здорового образа жизни и культуры досуга молодежи. Социальный иммунитет молодежи – это политический инструмент обеспечения личной, социальной и национальной безопасности. Согласно Концепции национальной безопасности Республики Беларусь и России задачей институтов государства является нейтрализация внешних, внутренних угроз, среди них источниками выступают: снижение образовательного потенциала нации; утрата этнокультурной идентичности; изменение шкалы жизненных ценностей молодёжи; ослабление патриотизма; снижение нравственных ценностей.

Социообразовательный аспект феномена «социальный иммунитет молодёжи» включает формирование совокупности способностей противостоять негативным влияниям

внутренней среды (вредных привычек, противоправных действия, утрата моральных ценностей) и противодействовать угрозам внешней среды геополитического влияния (информационных угроз, деструктивного воздействия враждебных идеологий, информационного манипулирования сознанием) на систему взглядов, убеждений, ценностей, духовных идеалов, здорового образа жизни, устойчивость гражданско-патриотической позиции молодой личности с целью сохранения личной и социальной безопасности.

Уточним, дефиниции «социальный иммунитет студенческой молодёжи» нами рассматриваются как методологическая триада общей и политической социализации, которая обозначает сингулярно-связанные процессы:

1) механизм адаптации, интеграции и реинтеграции молодёжи в систему общественно-политических отношений путём мотивации социальной, экономической и политической активности;

2) способ нейтрализации рисков и угроз социализации, аддиктивности, девиантности, делинквентности молодёжи средствами культурно-досуговой, творческой, волонтерской, здоровьесохранительной, общественно-политической деятельности;

3) результат гражданско-патриотического воспитания молодёжи на основе поддержки и развития молодёжных инициатив, молодёжного движения, органов студенческого самоуправления, молодежного парламентаризма, социального партнёрства с целью формирования национальной идентичности, политической культуры личности [26].

Социальный иммунитет молодежи как новая категория науки означает наличие социально-психологических новообразований, обеспечивающих несколько уровней защиты: 1) личностно-индивидуальный, 2) социальный, 3) политический, 3) глобально-локальный. Каждый уровень проявления интегративного качества индивида - социального иммунитета определяет адекватные способы социализации индивидов, соответствующие им и взаимосвязанные виды деятельности как поэтапный переход и движение от одного уровня сложности к более высокому уровню.

Так, на первом уровне формирования социального иммунитета индивида (личностно-индивидуальном) ведущими способами социализации являются интернализация и экстерниоризация духовно-нравственной культуры, гендерной культуры, культуры здорового образа жизни и культуры досуга. Процессы социализации призваны обеспечить развитие национальной и гендерной идентичности молодой личности.

На втором уровне развития социального иммунитета индивида ведущими способами являются приобщение и воспроизводство в системе общественных отношений ценностей культуры: правовой, информационно-технологической, инновационной, деловой, экологической, семейно-бытовой, психологической, коммуникативной. Прогнозируемым результатом этого процесса становится социальная идентичность индивида, укорененная в культуре общества.

Третий уровень развития социального иммунитета у молодой личности включает формирование политического правосознания на основе правовой, политической и гражданской культуры, накопление опыта общественно-политической деятельности, развитие гражданственности, самоуправления и самоорганизации, овладение лидерскими навыками. Социализация третьего уровня формирует наиболее сложный вид социального иммунитета – *политический иммунитет*, способный обеспечить выполнение гражданских ролей, отстаивание национальных интересов через активное участие в процессах принятия политических решений, участия в государственном управлении, в деятельности политических партий, общественных объединений, движений, формировании активной представительной демократии. Результатом этого уровня является политическая идентичность молодежи.

На четвертом уровне, глобально-локального масштаба, более сложном, подверженном многообразным вызовам процессов нарастающей глобализации, информационно-динамичного характера, предполагается объединение усилий институтов государства и

структур гражданского общества, обеспечивающее целенаправленное формирование социального иммунитета индивида на основе взаимообогащения ценностей национальной культуры, мировой культуры и культур других народов цивилизации. В результате такого влияния у индивида, формируется социальный иммунитет глобальной направленности, признаком которой является культура мира, в основе которой субъективированная гуманистическая идентичность поликультурного свойства. Благодаря этому молодая личность становится гражданином мира, обладает способностью к диалогу культур, преобразованию универсума в интересах личности, общества, государства, всего мира.

При этом индивид, обладая четырьмя уровнями социокультурной защиты перед лицом вызовов глобализации, способен автономно, осознанно и свободно осуществлять референтацию актуальных ценностей как регуляторов социально значимых моделей, способов поведения и отношений в различных сферах жизни. Тем самым социальный иммунитет молодого человека обеспечивает как личную, социальную, национальную, так и глобально-локальную безопасность.

Указанные процессы требуют мониторинга социальных и личностных аспектов жизнедеятельности молодежи, обеспеченного системой критериев на уровне признаков:

- степень социальной и межпоколенческой консолидации;
- уровень социального здоровья;
- динамику патриотических воззрений;
- степень интегрированности в процессы преобразования общества;
- уровень культуры досуга и здорового образа жизни;
- состояние демографического фактора (показатели рождаемости, смертности, брачности, разводимости, миграции), института поддержки молодой семьи;
- степень доверия к институтам власти, органам государственного управления;
- уровень социально-политической активности молодых людей, развития молодежных инициатив, структур молодежного движения.

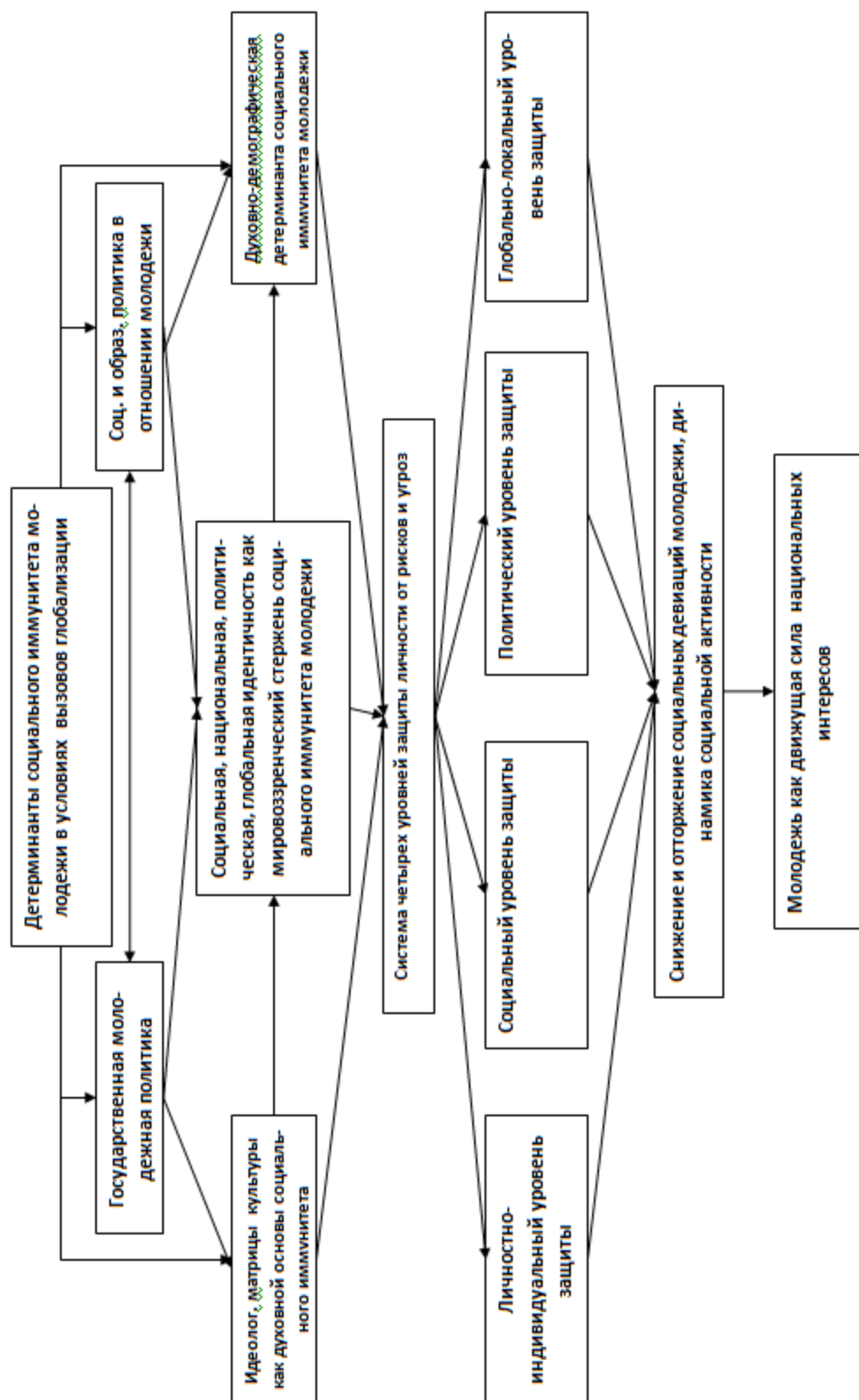


Рисунок 2. Детерминанты социального иммунитета молодежи как цели общества и государства

Устойчивость социального иммунитета молодежи определяет политика государства в отношении молодёжи, уровень развития социального партнёрства государства (органы власти и государственного управления, учреждения образования, науки, культуры, спорта, институты идеологии государства, экономики, рынка труда, занятости, субъектов хозяйствования, т.д.) и гражданского общества (партий, объединений, средств массовой

информации, профсоюзных организаций, религиозных конфессий, неформальных структур). Детерминанты социального иммунитета молодежи как базис в обеспечении национальной безопасности определяют направления:

- укрепление идеологических основ обучения и воспитания в вузе; развитие социальной рефлексивности, органичной солидарности молодежи;
- переопределение социального равенства как расширение прав и равных возможностей молодежи в доступе к ресурсам, благам, власти и управлению;
- расширение гарантий адресного характера в отношении уязвимых социальных групп молодежи, обновление форм поддержки института молодой семьи;
- эффективность идеологической и воспитательной работы в УВО;
- развитие инновационного потенциала молодежи, творческих способностей, культуры досуга средствами дополнительного образования молодежи;
- расширение средств социальной профилактики негативных явлений в молодежной среде на основе мониторинга;
- повышение политической образованности, развитие политической культуры молодежи как актора политики.

Детерминанты социального иммунитета молодежи как цели государства и общества в обеспечении национальной безопасности комплексно отражены на рисунке 2.

Литература

1. Храмцова, Ф.И. Гендерное измерение политической социализации молодежи в Республике Беларусь. монография / Ф.И. Храмцова. – Минск: Бестпринт, 2009. – 308 с.
2. Жапуев, З.А. Социальный иммунитет российского общества в условиях институциональной трансформации: факторы риска и стратегии повышения / Жапуев З.А. – Ростов-на-Дону, 2013. – 60 с.
3. Жапуев, З.А. Социальный иммунитет российского общества в условиях институциональной трансформации: теоретические предпосылки концептуализации и социологические рамки исследования // Историческая и социально-образовательная мысль. Выпуск №6, М., 2012.
4. Макклелланд, Д. Мотивация человека. - СПб: Питер, 2007. – 672 с.
5. Комбарова, Е.В. Социальные риски учащейся молодежи в современных условиях: автореферат дис. ... канд.соц. наук по специальности 22.00.04. – Екатеринбург, 2011. – 24 с.
6. Черняк, Ю.Г. Социальные риски молодежи Республики Беларусь: социологический анализ: автореферат дис. ... канд.соц. наук по спец. 22.00. 01. – Белорусский государственный университет. – Минск, 2007. – 21с.
7. Черняк, Ю.Г. Социальные риски молодежи. – Минск: Право и экономика, 2009. -160 с.
8. Михайлик, Е.В. Проблема рисков и безопасности в концепции современного общества Э. Гидденса. – Минск, 2010. – 23 с.
9. Полетаев, С.А. Политические стратегии формирования социального капитала белорусской молодежи // Инновации в современной политике в условиях глобализации: опыт, проблемы, технологии: Материалы Международной научно-практической конференции, москва, 18 октября 2013 г. / Под общ.ред.В.И. Камышанова, О.Е. Гришина. – М.: Федерация мира и согласия, 2013. – С.188-194.
10. Вернадский, В.И. Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М., 1988.
11. Бабосов, Е.М. Антиэнтропийная направленность человеческого бытия и социальная энтропия / Е.М. Бабосов // Философские проблемы бытия, познания веры и культуры / Е.М. Бабосов. – Минск: РИВШ, 2010. – С.7-19.
12. Политология: учебник / отв. Ред. В.Д. Перевалов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2011.

- Авцинова, Г.И. Инновационная политика в России как основа социального развития // Труды научной школы «Россия в глобальной системе социальных координат: историко-социологическая компаративистика (научный руководитель – ректор – основатель РГСУ, академик Российской академии наук В.И. Жуков). Выпуск 2/Под общ.ред. академика РАН В.И. Жукова.- М.: Издательство РГСУ, 2011. – С.165-171.
13. Жуков, В.И. Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз // Труды научной школы «Россия в глобальной системе социальных координат: историко-социологическая компаративистика (научный руководитель – ректор – основатель РГСУ, академик Российской академии наук В.И. Жуков). Выпуск 2/Под общ.ред. академика РАН В.И. Жукова.- М.: Издательство РГСУ, 2011. – С.5-13.
14. Летенков, В.В. Экономическое поведение молодежи в период профессионального становления: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – Санкт-Петербург, 2001. – 216 с
15. Саксельцев, И.Г. Человеческий потенциал современного российского общества (социологический анализ): дис. ... канд. соц. наук: 22.00.01 / И.Г Саксельцев. – Саратов, 2006. – 199 с.
16. Управление организацией: Энциклопедический словарь. — М.: Издательский Дом ИНФРА-М, 2001. — 822 с.
17. Храмцова, Ф.И. Инновационные технологии здоровьесбережения детей и молодежи: монография / Ф.И. Храмцова. – Минск: Бестпринт, 2011. – 197 с.
18. Бабосов, Е.М. Идеологическая социализация формирующейся личности – важное направление деятельности учебных заведений // Идеологический аспект социализации молодежи – приоритетная задача современных воспитательных систем: материалы открытой город. науч.-практ. конф., г. Минск, 20 февр. 2008 г. – Минский городской государственный ИПК и ПКО, 2008. – 96 с.
19. Карпова, Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие. – СПб., 2004. – 74 с.
20. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: 1998. – 210 с.
21. Битинас, Б.П. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – М.: Момент, 1997. – 71 с.
22. Битинас, Б.П. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – М.: Момент, 1997. - 71 с.
23. Ясюкова, Л.А. Структурно-функциональная модель развития интеллекта / Л.А. Ясюкова – М.: М. : Дашков и К, 2006. – 229 с.
24. Тейяр де Шарден П. Феномен человека /П. Тейяр де Шарден. // Предисл. Б.А. Старостина; пер. с франц. Н.А. Садовского. – М.: Главная редакция изданий для зарубежных стран изд-ва «Наука», 1987. – 240 с.
25. Ерофеева, М.А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников: монография / М.А. Ерофеева. – М: Экон-информ, 2015. – 320с
26. Вихрян А.П. Интернет как фактор радикализации сознания российской молодежи // Конфликтология. – 2016. – Т. 2. – С. 260 – 265.
27. Белоус Е.Н. Социализация как психолого-педагогический процесс // Сегменты социально-педагогической сферы: монография. Ч.2 / под ред. М.А. Ерофеевой. - Коломна: МГОСГИ, 2014. - 155с. - С.20-40



СТИМУЛИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Современный этап развития нашего общества характеризуется демократизацией жизни, накоплением новых знаний в различных областях науки, техники, всеобъемлющей информатизации общества, и прежде всего в новых требованиях, которые предъявляет общество к развитию каждой личности. Особенно актуально встают проблемы воспитания, обучения и развития человека активного, самостоятельного, творческого, способного действовать инициативно, и брать на себя ответственность. Поэтому главной задачей российской образовательной политики состоит в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В связи с этим приоритетное значение приобретает сотрудничество взрослых и детей, педагога и учащегося как особой формы гуманизации и демократизации этих отношений, с одной стороны, и организации педагогического процесса с обязательной активностью и взаимодействием обеих сторон, с другой. Сотрудничество можно определить как позицию педагога по отношению к учащемуся, обозначив ее как партнерство, товарищество, деловые, основанные на доверии, взаимопомощи и поддержке отношения между воспитателями и воспитанниками.

Педагогика сотрудничества возникла в 80-е годы XX века как результат стремления в обществе обновить традиционные формы и содержание образования. Идеи педагогики сотрудничества были представлены педагогами-новаторами, такими, как Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Б.Н. Никитин, Л.А. Никитина, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др., педагогами-журналистами – В.М. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком, педагогами-практиками – Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой и др. В педагогике сотрудничества, как в направлении педагогической теории и практики, воплощены основные идеи и принципы концепции педагогического стимулирования. Рассмотрим основные положения, представленные педагогами-новаторами, с точки зрения педагогического стимулирования:

- Отношения с учениками. Характер отношений педагога стимулирует его эмоционально-нравственную сферу и непосредственно воздействует на его деятельность и развитие. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, тогда воспитательное влияние педагога будет вызывать у учащихся положительную реакцию и формировать мотивы познавательной деятельности.

- Учение без принуждения. Педагогика сотрудничества направлена на одно - дать ребенку уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание, т.е. стимулировать создание ситуации успеха.

- Идея трудной цели. Все учителя объявляют тему урока или нового раздела, но для поддержания духа сотрудничества нужно ставить перед детьми как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо изучена (как у В.Ф. Шаталова). Учеников в этом случае объединяет не просто цель - цель сама по себе может быть и не такой уж интересной, а именно вера в возможность преодоления трудности. Без общего воодушевления сотрудничества с детьми добиться трудно.

- Идея опоры. Опорный сигнал у В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н. Лысенковой, зримая модель поведения в методике творческого воспитания И.П. Иванова, опорная деталь у Е.Н. Ильина, певческий алгоритм в методике Д.Е. Огороднова. Формы опор самые разные, но общий принцип просматривается четко: чтобы даже слабый ученик мог

отвечать у доски достаточно свободно, не задерживать класс и не сбивать темп урока, перед ним должна быть опора. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, правила, способа решения задачи. Педагогика сотрудничества предполагает развитие даже самой малой способности к мышлению. Ни понуканиями, ни принуждением, ни индивидуальными дополнительными занятиями этого добиться нельзя, потому что на таких низких уровнях способностей и успешности самолюбие играет решающую роль.

- Оценка работ. Конспекты В.Ф. Шаталова привлекли общее внимание, ими пользуются преподаватели любых предметов в техникумах и вузах - от сопромата и самолетовождения до теории государства и права. Причина успеха еще и в том, что опорные сигналы решают самую сложную из педагогических проблем массового обучения: они позволяют проверять домашнюю работу ученика в свернутом виде - одного взгляда учителя на опорный сигнал достаточно, чтобы справедливо оценить работу каждого ученика на каждом уроке. Когда ученик работает систематически, каждый день, не надеясь на то, что его не вызовут и не спросят, он быстро развивается, он больше не числится в отстающих. Это так воодушевляет учеников всех возрастов - от младших до старших, что дальнейшая работа в атмосфере успеха не представляет особого труда. Успех детей зависит, в частности, от повторения. Сверхмногократное повторение с включением трех видов памяти - зрительной, слуховой и моторной - приводит к тому, что хочет ученик или не хочет, он все равно будет знать и уметь все, что требуется; ему можно ставить отметки, можно и не ставить. Ш. Амонашвили вообще не ставит маленьким детям отметок, С.Н. Лысенкова не ставит двоек, потому что у нее все дети успевают, В.Ф. Шаталов в случае невыполнения работы оставляет пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний. Формы разные, а суть одна - учение без принуждения.

- Идея свободного выбора. Чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо, где только можно, предоставлять им свободный выбор. Свобода выбора - самый простой шаг к развитию творческой мысли. Многие дети не способны к изобретению, выдумке, но даже самые нетворческие из них способны сделать выбор.

- Идея опережения. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроках.

- Идея самоанализа. Между тем лишь того можно назвать самостоятельным, независимым человеком, кто может сам вынести точную оценку своей работе, незавышенную и незаниженную, кто научен и приучен анализировать свою деятельность. И конечно, едва ли не главным элементом воспитания является коллективный анализ общей работы в методике И.П. Иванова, творчески используемой В.А. Караковским, М.П. Щетининым и многими другими педагогами. По этой методике каждое общее дело - будь то производительный труд, или пионерский сбор, или комсомольское собрание, или вечер отдыха, или поход - словом, каждое дело обязательно должно быть проанализировано его участниками, иначе работа считается незаконченной. Обучение ребят коллективному самоанализу - дело долгое и трудное. Оно требует большого мастерства от педагога, но именно так возникает и укрепляется атмосфера сотрудничества детей и взрослых, приучаются следить за ходом общей работы, болеть за общее дело; быстро развиваются их общественные навыки. Невозможно переоценить дисциплинирующее значение такой работы. Когда ученики знают, что их труд будет оценен не только учителем, но и всем коллективом, они и ведут себя достойно, и работают гораздо старательнее.

- Интеллектуальный фон класса. Из школьных факторов, как показывают исследования, важнее всего не образование учителя, не материальные затраты на обучение, даже не количество учеников в классе, а жизненные цели, которые ставят перед собой одноклассники ученика. Если в классе сильно общее стремление к знаниям, к

достижению высоких целей, то и каждый ученик будет лучше учиться. На общие цели и ценности класса сильно влияет его «интеллектуальный фон» (термин В.А. Сухомлинского). Чтобы создать обстановку сотрудничества, учитель старается усилить стремление к знаниям разного рода, а не только к программным. В.Ф. Шаталов проводит великое множество экскурсий, в его классе всегда есть набор папок с газетными вырезками самых важных статей, которые должен прочесть каждый. С.Н. Лысенкова старается давать как можно меньше письменных заданий на дом, чтобы освободить время детей для чтения. И.П. Волков ввел в реутовской школе №2 «Творческие книжки», в которые записываются все работы, выполненные школьником, будь то техническая модель, доклад по биологии или урок, проведенный шестиклассником-педагогом во втором классе.

- Коллективное творческое воспитание. Основное правило: «Все творчески, иначе зачем?». За долгие годы придумано множество коллективных творческих дел на пользу людям, для школы, для своего класса. В них участвует весь коллектив - деление на выступающих и слушающих, на актив и пассив исключается. Методика коллективного творческого воспитания дает исключительно высокий педагогический эффект, на ней выросли сотни тысяч ребят.

- Творческий производительный труд. Особенность труда в коммунарских коллективах в том, что ребята постоянно изобретают: как улучшить работу? Как украсить ее? Как сделать более радостной и эффективной? Сплоченные в коллектив, привыкшие к сотрудничеству со взрослыми, принимающие ценности старших поколений, школьники не теряются, если сталкиваются с негативными явлениями на производстве, стараются работать лучше, оказывать помощь друг другу, ищут, чем бы они могли быть полезны предприятию.

- Самоуправление рассматривается не как управление без взрослых - наоборот, дух сотрудничества заставляет ребят искать помощи у старших друзей. Как только на деле осуществляется принцип «Все творчески, иначе зачем?», ребята сами не хотят решать дела без взрослых, потому что они стремятся к высоким результатам работы.

- Сотрудничество с родителями. Педагогика сотрудничества предполагает, что дети открыто, доверчиво относятся ко взрослым - в школе и в семье. Для этого нужны не единые требования, как принято говорить, а дружелюбные, товарищеские отношения с детьми в семье. Недопустимо делать даже самых малых критических замечаний о детях на родительских собраниях. Нельзя ссорить детей с родителями. Учитель не должен жаловаться родителям на детей в дневниках, разжигать соревнование между родителями, вывешивать ведомости успеваемости по месту работы родителей. Необходимо показывать родителям, что их дети хорошо учатся, учить любить своих детей. Если же ученик требует внимания и помощи, то надо оказывать ее до конца, до тех пор, пока он прочно не станет на ноги. Лучше потратить на одного ребенка хоть год, говорила Ф.Я. Шапиро, замечательный ленинградский воспитатель, чем бросаться от одного трудного к другому.

- Личностный подход. Весь этот комплекс методов и методик приводит к идее личностного подхода к ребенку вместо индивидуального. Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что каждый на каждом уроке получает оценку своего труда, и в том, что каждый выбирает задачи по своему вкусу, и в том, что внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку, и наконец, в том, что каждый на самом деле, а не на словах и не в призывах уважаем, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе и в своей школе.

Ребят, которые вырастают в атмосфере сотрудничества, можно описать так: все они умеют и любят думать, процедура думанья - ценность для них; все обладают дидактическими способностями: каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной

степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

- Сотрудничество учителей. Для педагогики сотрудничества не нужно никаких особых условий - при тех же самых программах и учебниках каждый может начать перестройку в своем собственном классе, если он учитель, в своей собственной школе, если он директор.

Анализируя эти положения, можно сказать, что в педагогике сотрудничества успешно применяются все группы педагогических стимулов, классификацию которых приводит З.И. Равкин:

1) определяющие установку на готовность к активной деятельности (познавательной или общественной – это стимулы общественной и жизненно-практической значимости, интереса, перспективы, требования, общественного мнения;

2) Способствующие формированию ценностных ориентаций личности и коллектива в целом: идеалы, положительный пример, раскрытие общественной значимости данного вида деятельности;

3) Укрепляющие статус личности и коллектива, их ролевое положение, повышающие уровень их оправданных притязаний: доверие, поощрение, опора на личный жизненный опыт, общественное мнение;

4) Эмоциональные стимулы, которые предполагают сознательно организованные учителем возникающие проявления таких побудительных средств, которые влияя на эмоциональную сферу ребенка, вызывают у него активное ответное чувство, убыстряющее формирование у него определенного действия и поступка.

В педагогике сотрудничества используется дифференцированный подход к применению всех педагогических стимулов, подчеркивается их взаимодействующий и взаимопроникающий характер, так, стимул положительного примера активно содействует образованию установки на готовность к активной деятельности, что является основой для возникновения педагогического взаимодействия, что является общим понятием для педагогики сотрудничества и педагогического стимулирования. Рассмотрим различные трактовки понятия «педагогическое взаимодействие». Педагогический энциклопедический словарь предлагает следующее определение педагогического взаимодействия - это «... личностный контакт воспитателя и воспитанников, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках. Взаимодействие педагогическое может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность, в понимании целей совместной деятельности и путей их достижения, и в виде сотрудничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом взаимодействия педагогического воспитателя и воспитанников, когда оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры [8, с.18]. В Российской педагогической энциклопедии педагогическое взаимодействие трактуется как «... процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. Результат педагогического взаимодействия соответствует цели воспитания – развитию личности» [9, т.2, с. 129].

Далее, дадим определения педагогического стимулирования в различной трактовке. Так, З.И. Равкин рассматривает стимулирование как «... принцип построения процесса формирования личности на основе гуманизма и определенной системы специфических педагогических средств побуждения ее к деятельности» [7, с.34]. Педагогическое стимулирование – это целенаправленный процесс применения внешних факторов (стимулов), которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными ненасильственными средствами актуализации реальных и

потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата. В контексте современной модели образования можно сформулировать понятие педагогического стимулирования как такой движущей силы учебного процесса, которая обеспечивает благоприятное движение деятельности воспитателя и воспитанника к достижению целей обучения на основе соединения интересов и склонностей воспитанников, их субъективного опыта с инвариантами педагогического знания. Таким образом, стимулы относятся к категории средств воспитания и обучения, поскольку каждый стимул предполагает использование определенной системы методов и приемов, объединенных вокруг его основной идеи и направленных на реализацию этой идеи. Обоснованию практики, формированию принципов стимулирования учебно-воспитательной деятельности посвящены труды научной школы профессора З.И. Равкина. Заслуга этой школы (А.В. Степанов., Н.А. Семенов, Б.Д. Леухин, И.К. Григорьев., В.А. Охотникова, Т.В. Писарева., В.К. Смышляев. и другие) состоит в научном обосновании современной концепции педагогического воздействия на воспитательную и познавательную стороны учебной деятельности через внутренние высокие мотивы школьников, соответствующие уровню социального развития нашего общества. Они рассматривают стимул как общественно значимый, объективный побудитель действия, а мотив - как личностное обоснование действия.

З.И. Равкин пишет: «Стимул определяется нами как средство, побуждающее людей к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок, сила которого возрастает в зависимости от его общественной значимости. Мотив мы трактуем как осознанный человеком внутренний побудитель к деятельности. Иначе говоря, мотив - это те соображения, желания и интересы, которыми сознательно руководствуется человек при выполнении определенной работы или в своих поступках при соответствующих конкретных обстоятельствах. Таким образом, стимул - общественно значимый объективный побудитель действия, мотив - личностное обоснование действия, вызванного стимулом, то есть побудитель субъективного характера» [6, с.24].

Наиболее значимыми авторы считают общие стимулы - социально-политические, экономические, моральные, материальные - все они являются общепедагогическими. Эти стимулы часто действуют на внутреннюю сферу учащихся независимо от желания учителя; он может лишь усилить или ослабить их воздействие, поставить на службу учебно-воспитательному процессу в большей или меньшей мере. Общественная значимость учебной деятельности преломляется во внутреннюю значимость ее для каждого ученика, в постоянные или временные, осознанные или неосознанные мотивы учения.

В чем же смысл мотивации обучения? Мотивация (от лат. «двигать») — общее название для процессов, методов, средств побуждения учеников к активной познавательной деятельности. Управляют мотивами совместно учителя и ученики. Имея в виду первых, говорим о мотивации обучения, а с позиций ученика следует вести речь о мотивации учения. Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие ученика учиться, действовать, совершать поступки. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Мотивы всегда взаимосвязаны, и в педагогическом процессе мы имеем дело не с одним действующим мотивом, а со многими.

Группа исследователей под руководством Л.М. Фридмана считает, что мотив учения возникает непосредственно под побудительным влиянием потребности, цели, интереса и рассматривает эти побуждения как стороны мотивационной сферы учащихся. Стимулирование деятельности воспринимается каждым учеником индивидуально, даже если учитель обращается ко всему классу и воспринимается выборочно, как наиболее соответствующее личным особенностям ученика, его ценностным ориентациям. Эти

ориентации тем устойчивее, чем более высокие мотивы сумел сформировать учитель у своего ученика. Происходит как бы цепная реакция: более высокий мотив учебной деятельности облегчает и делает эффективным дальнейшее стимулирование.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям. По видам выделяются социальные и познавательные мотивы. По уровням эти мотивы подразделяются на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения). Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;

- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);

- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия, утверждение своей роли и позиции в классе);

- широкие познавательные мотивы, которые проявляются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов;

- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

Мотивы учения можно разделить на внешние и внутренние. Первые исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило, действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам ученик захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения — внешнему нажиму, а мотивам учения — внутренним побудительным силам.

Внутренние мотивы также очень различны и зависят от личных психологических особенностей учащихся. Перечислим некоторые из них:

- чувство долга,
- желание получить похвалу учителя,
- боязнь наказания,
- привычка выполнять требования взрослых,
- познавательный интерес,
- честолюбие,
- стремление утвердиться в классе,
- желание порадовать родителей,
- желание получать «пятерки»,
- желание получить награду.

Они могут действовать сообща, но среди этих мотивов один будет главным, ведущим, остальные — сопутствующими. И задача учителя - выделить главный мотив и действовать, опираясь, прежде всего на него. Составить первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения можно, наблюдая за отношением школьника к учению. Многочисленные исследования показывают, что на мотивацию влияет работоспособность учеников. Эффективность обучения повышается, если, прежде чем появилась усталость, будет сделана физкультпауза (около трех минут) или будет изменена форма подачи материала.

Дети отличаются любопытством. Они проявляют особенный интерес к новым и неизвестным обстоятельствам. Когда ученикам преподносятся известные им знания, внимание падает. Если учебный материал содержит мало или почти не содержит новой информации, то быстро достигается насыщение любопытства. Ученики отвлекаются от того, что происходит на уроках, начинают вертеться, ерзать, заниматься посторонними

делами — наступает так называемое «двигательное беспокойство». Поэтому педагогам следует помнить об «эффекте любопытства», учиться управлять им. Подобное происходит и в том случае, когда ученикам не за что «зацепиться» в своем прошлом опыте.

Вот как пишет об этом Л.С. Выготский: «Общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас, с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, неспособно заинтересовать нас, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению. Следовательно, чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе. Через детский интерес к новому детскому интересу — таково правило» [1, с.18].

Одним из примеров удержания интереса к материалу является использование эффекта загадки. Ученики охотно занимаются различными необычными задачами. Они с удовольствием разгадывают викторины, загадки, кроссворды и т. п. К поиску объяснений подталкивают противоречия. Дети стремятся осмыслить и упорядочить окружающий их мир. Когда сталкиваются с противоречиями, они стараются дать им объяснение. Если удастся вплести их в канву урока, то можно считать, что удалось пробудить у учащихся желание решать те задачи, которые вы перед ними поставили.

Рассмотренные приемы мотивации срабатывают только тогда, когда ученики чувствуют себя уверенно. Они должны быть убеждены в том, что «доросли» до тех требований и ожиданий, которые к ним относятся. Чем больше им доверяют, тем охотнее они сотрудничают с учителем. Поэтому одно из самых действенных средств мотивации заключается в том, чтобы укрепить уверенность учеников в собственных силах.

Таким образом, процесс обучения невозможен без формирования полноценной мотивации учения школьников. Процесс мотивации школьников очень сложный и многослойный процесс. Здесь важную роль играет личность самого учителя. Хороший учитель опирается на уже существующие мотивы учения у ребенка и формирует новые, делает все, чтобы они не исчезли: подкрепляет их, и формирует новые. Приемы, которые используются на уроке, способы, средства и главное, стимулы в формировании мотивации школьников во многом зависят от личности педагога.

Рассматривая стимул как качественное своеобразное средство педагогического взаимодействия, можно выделить следующие его основные особенности. Во-первых, стимул предполагает преднамеренное влияние на определенные потребности и мотивационную сферу воспитанников; во-вторых, рассчитан на возникновение соответствующей ответной реакции этой сферы, переходящей в действие; в-третьих, всегда выступает в контакте с другими подобными педагогическими средствами, образуя стимульную ситуацию; в-четвертых, обязательно несет в себе эмоциональный заряд, выражающийся в конкретной форме, способной вызвать у воспитанников эмоциональное состояние, отвечающее педагогической цели. Такое педагогическое средство как стимул, является более сложным по своему качественному составу и методической инструментровке, и одновременно, более перспективным в смысле потенциальных возможностей достигнуть определенных результатов в обучении и воспитании. Необходимо отметить, что применение стимулов требует от учителя достаточно высокого уровня научно-педагогической подготовки, методического мастерства, проявления творческой инициативы в решении как теоретических, так и практических вопросов стимулирования, гуманности, культуры и такта во взаимоотношениях с учащимися, большего доверия к проявлениям их инициативы и самостоятельности.

Для достижения этих целей используют разнообразные методы педагогического стимулирования. Под педагогическим эмоциональным стимулированием понимается преднамеренная активизация эмоциональной сферы ребенка с целью формирования

положительной мотивации, связанной с социально ценной деятельностью – познавательной, трудовой, развивающей. Искусство педагога заключается в способности воссоединения должного, социально – ценного («понимаемый» мотив) и лично значимого («реально действующий» мотив). Этому способствует создание ситуаций напряжения эмоционально – ценностного поля внешнего (педагогического) фактора, чтобы стимулировать внутренние резервы личности. Исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса (С.Н. Батракова, М.В. Юрьева, М.Г. Яновская, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова), показывают, что возникновение интереса на всех этапах развития характеризуется по меньшей мере тремя моментами:

- 1) положительными эмоциями по отношению к предлагаемой деятельности,
- 2) познавательной направленностью,
- 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [2].

Таким образом, в процессе обучения необходимо обеспечить возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивно протекающими и оттого более эффективными. Анализируя опыт передовых учителей можно сказать, что они умело применяют методы и приемы создания эмоционально-нравственной ситуации. В первую очередь отметим прием создания ситуаций нравственных переживаний. Например, изучая тему, посвященную Великой Отечественной войне, учителя так подбирают содержание материала, такие примеры и факты, так преподносят их, опираясь на средства художественности, яркости, эмоциональности, что вызывают у учащихся переживания ненависти к фашизму, чувство гордости за свой народ, чувство радости за великую победу.

В качестве следующего приема, входящего в метод эмоционального стимулирования учения, следует назвать прием создания на уроке ситуаций занимательности — введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. Например, в курсе физики это могут быть примеры типа «физика в быту», «физика в сказках» и др. Подбор таких занимательных фактов вызывает неизменный отклик у учеников. Часто школьникам самим поручается подбирать такие примеры. Некоторые учителя (С.Н. Хатковская, г. Ступино, Е.В. Горячева, г. Озеры) используют для повышения интереса к учебной деятельности анализ отрывков из художественной литературы, посвященных жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей. рассказы о применении в современных условиях тех или иных предсказаний научных фантастов, показ занимательных опытов. В роли приема метода формирования интереса к учению выступают и занимательные аналогии. Например, весьма положительный отклик вызывают у учащихся аналогии в курсе физики, опирающиеся на принципы бионики; при изучении явления локации проводятся аналогии со способами ориентировки летучих мышей; при рассмотрении подъемной силы крыла самолета проводятся аналогии с формой крыльев птицы, стрекозы и т. п.

Положительные эмоции, приводящие к появлению интереса, можно вызвать путем применения приема удивления. Необычность приводимого факта, парадоксальность опыта, демонстрируемого на уроке – все это при умелом сопоставлении данных, при убедительности этих примеров неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания у учеников. Интересным приемом стимулирования познавательного интереса можно назвать сопоставление научных и житейских толкований отдельных природных явлений. Например, ученикам предлагается сравнить житейское и научное объяснение явления невесомости, житейское и научное объяснение законов свободного падения, законов плавания. Для создания эмоциональных ситуаций в ходе уроков большое значение имеет личность учителя, художественность, яркость, эмоциональность

его речи. Без всего этого роль учителя остается информативно полезной, но она не реализует в должной мере функцию стимулирования учебно-познавательной деятельности учеников. Этим подтверждается отличие методов организации познавательной деятельности от методов ее стимулирования.

Из вышеизложенного очевидно, что входящие в методы формирования интереса приемы художественности, образности, яркости, занимательности, удивления, нравственного переживания вызывают эмоциональное настроение, которое, в свою очередь, возбуждает положительное отношение к учебной деятельности и служит первым шагом на пути к формированию познавательного интереса. В то же время, в основных моментах, характеризующих интерес, необходимо подчеркнуть не просто возбуждение эмоциональности, но и наличие у этих эмоций показательной стороны, которая проявляется в радости познания. Важным фактором формирования интереса к самой учебной деятельности является, прежде всего, ее содержание. Содержание оказывает сильное стимулирующее воздействие, если оно отвечает целому ряду требований, сформулированных в принципах обучения – это научность, связь с жизнью, систематичность и последовательность, комплексное образовательное, воспитывающее и развивающее влияние и т. д. Однако существуют и некоторые специальные приемы, направленные на повышение стимулирующего влияния содержания обучения. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Создание ситуации новизны, актуальности*, приближения содержания к самым важным открытиям в науке, технике, к достижениям современной культуры, искусства, литературы, к явлениям общественно-политической внутренней и международной жизни. Для этого подбираются специальные примеры, факты, иллюстрации, которые в данный момент вызывают особый интерес у всей общественности страны, публикуются в печати, сообщаются по телевидению и радио. Знакомясь с ними ученики значительно ярче и глубже осознают важность, значимость изучаемых вопросов и относятся к ним с большим интересом.

2. *Метод познавательных игр*, который опирается на создание в учебном процессе игровых ситуаций. Игра давно уже используется как средство возбуждения интереса к учению. В данном методе используются настольные игры с познавательным содержанием.

3. *Метод создания ситуаций познавательного спора*. Известно, что в споре рождается истина. Но спор вызывает и повышенный интерес к теме. Для того, чтобы вызвать интерес к изучаемому материалу, можно использовать исторические факты борьбы различных научных точек зрения по той или иной проблеме. Научные споры ведутся и на современном этапе развития науки. Поэтому в старших классах школьники сравнивают разные подходы к созданию таблицы элементарных частиц в физике, разные концепции происхождения явления акселерации человека в биологии, разные мнения относительно причин изменения климата на Земле по географии и т. п. Включение учеников в ситуации научных споров не только углубляет их знания по соответствующим вопросам, но и невольно привлекает их внимание к теме, а на этой основе вызывает новый прилив интереса к учению. Однако ситуации спора, учебные дискуссии учителя можно создать и в момент изучения обычных учебных вопросов на любом уроке. Для этого, предлагается ученикам высказать свою точку зрения о причинах того или иного явления и ее. И если такой прием вызывает спор, то ученики невольно распределяются на сторонников и противников того или иного объяснения и с интересом ждут аргументированного заключения учителя. Так учебный спор выступает в роли метода стимулирования интереса к учению.

4. *Анализ жизненных ситуаций*. В учебном процесс, например, на уроках истории и обществоведения при изучении многих тем учителя стремятся подвести учеников к анализу того, как социальный прогресс в нашей стране отразился на жизни родного района, города, каждой семьи. Этот метод обучения непосредственно стимулирует учение за счет максимально возможной конкретизации знаний.

5. *Создание в учебном процессе ситуации успеха* у школьников, испытывающих определенные затруднения в учебе. Без переживания радости успеха трудно рассчитывать на успехи в преодолении учебных трудностей. Поэтому необходимо так подбирать задания, чтобы те из учащихся, которые нуждаются в стимулировании, получили бы на соответствующем этапе доступное для них задание, а затем уже переходили бы к выполнению более сложных упражнений. Ситуации успеха создаются путем дифференциации помощи школьникам в выполнении учебных заданий одной и той же сложности и путем поощрения промежуточных действий школьников, т. е. путем специального подбадривания его на новые усилия. Важную роль в создании ситуации успеха играет обеспечение благоприятной морально-психологической атмосферы в ходе выполнения тех или иных учебных заданий. Благоприятный микроклимат во время учебы снижает чувство неуверенности, боязни. Состояние тревожности при этом сменяется состоянием уверенности.

Таким образом, умелое сочетание разнообразных методов стимулирования в своем единстве может обеспечить успешность обучения школьников. Все эти методы придают словесным, наглядным, практическим и другим методам дополнительное стимулирующее влияние. Знание всего богатства методов стимулирования интереса к учебной деятельности школьников позволит учителям в каждом конкретном случае избрать те из них, которые наилучшим образом соответствуют решаемым, учебно-воспитательным задачам, особенностям учеников, степени развитости у них познавательного интереса, с тем, чтобы приподнять его на новый, более высокий уровень.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1997. - 204 с.
2. Вяликова, Г.С. Концепция педагогического стимулирования в зарубежной и отечественной педагогике. Монография.- М.: МГОУ, 2005. - 137 с.
3. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования [Текст]/ Л.Ю. Гордин // Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1979.- 31 с.
4. Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. / Под. ред. А.Н.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
5. Равкин, З.И. Современные проблемы историко-педагогических исследований //Педагогика.- 1994,- №1.- С.89-96.
6. Равкин, З.И. «Прекрасна дорога - иди в педагоги»/Все начинается с учителя/ Под редакцией З.И. Равкина - М.: Просвещение, 1983. - 165 с.
7. Равкин, З.И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории)/Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы [Текст] - Йошкар-Ола, 1972. – С.9-76.
8. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова:В 2-х т. – М., 1993-1999. - Т II. -672 с.
9. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. - /Гл.ред.: А.М.Прохоров – М.:БРЭ, 2001, - Кн.1: А-Н., Кн.2:Н-Я. – 2015 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Социально-психологическая адаптация личности как специальная психологическая теория, имеющая своим предметом исследование личности в качестве объекта и субъекта социальных отношений, вынуждена сосредоточивать свое основное внимание (в силу предметной специфики) на решении главной задачи – установлении взаимосвязи личности и группы (коллектива). Анализируя эту взаимосвязь, ученые (Р.Л. Кричевский, 2009 и Е.М. Дубовская, 2009) обосновывают, что субъектом социально-психологических отношений личность может стать при условии, если является объектом общественного (группового) воздействия [1].

Эта методологическая взаимосвязь исследовательских приоритетов заставляет психологическую науку первостепенное внимание сосредоточить на выявлении зависимости социально-психологического содержания личности от процессов приспособления человека к социальной среде, на изучении социально-психологических механизмов поиска «равновесия» между групповыми и личностными процессами. Чем шире и глубже становится предметная область исследования социально-психологических проблем человека, тем острее ощущается потребность в разработке цельной, последовательной психологической теории социальной адаптации – психологического учения о приспособлении личности в качестве общественно-деятельного существа. Все аспекты психологической теории личности связаны с правильным пониманием сложного социально-психологического механизма адаптации человека в качестве социального индивида.

Теория социальной адаптации имеет свою историю не только в отечественной, но и зарубежной науке и перспективное научное направление в социальной психологии. В силу этого в самой теории сложилась парадоксальная научная ситуация.

С одной стороны на проблемном поле «адаптации личности, приспособление человека к социуму» плодотворно трудятся многие общественные и естественные науки. Их теоретические выводы и практические рекомендации по сути дела придали теории социально-психологической адаптации междисциплинарный статус. Отмечая определенную синтетическую функцию социальной психологии, исследующую формирование личности как целостного социального индивида, современные обществоведы, тем не менее, не спешат переходить на психологический понятийно-категориальный аппарат теории социальной адаптации. Отсюда и некоторая многоаспектность в употреблении даже самого понятия «социальная адаптация». Его с успехом (видимо сомнительным для самой теории) заменяют понятиями «привыкание, приспособление личности», «формирование личности» и т.п. С тем же успехом собственно психологические закономерности процесса социальной адаптации замещаются социологическими, педагогическими и пр.

С другой стороны, процесс формирования психологической теории социальной адаптации необоснованно затянулся, создавая диспропорцию в развитии теории личности в социальной психологии. Не вдаваясь в анализ причин такого положения дел, следует отметить, что в современной отечественной психологической школе серьезно затянулось формирование целостной органичной теории социальной адаптации, имеющей прочный методологический, методический и проективно-технологический фундамент.

С 90-х годов после известных работ Г.М. Андреевой [2], носящих к тому же междисциплинарный характер, в психологии личности явно недостает серьезного глубокого социально-психологического анализа проблем адаптации. Это вовсе не значит, что проблемы социальной адаптации потеряли свою научную и практическую актуальность. Практически любой современный учебник или словарь по психологии

имеет разделом или главой анализ адаптационного процесса. Однако многим работам не достаёт серьёзной теоретической и эмпирической валидности изучаемого понятия.

Особенность познавательной ситуации исследования социально-психологической адаптации личности состоит ещё и в том, что в психологии до сих пор возникают серьёзные затруднения при попытках очертить социально-психологические закономерности адаптационного процесса как в целом, так и, что становится особенно важным с точки зрения целей исследования, на различных этапах этого процесса. Серьёзной, далеко не однозначно решаемой проблемой является длительность, периодизация процесса социальной адаптации, его функциональность, механизмы, особенности для различных категорий людей (в частности у детей с нарушением интеллектуального развития), детерминированные действием (патолого-, психолого- и педагогических) факторов. И если результаты научных исследований особенностей, этапов, механизмов социальной адаптации людей в зрелом возрасте, или детерминированная действием какого-либо социального института (группы и коллектива) достаточно широко представлены в научной литературе, то исследовательская проблематика адаптации детей с нарушением интеллектуального развития явно сужена.

Особенность познавательной ситуации заключается также и в том, что сам термин «адаптация», несмотря на его широкую распространённость в западной научной литературе, не имеет полноценного использования и однозначного толкования представителями отечественной психологической науки. На Западе термин «адаптация» широко применяется в психологии при раскрытии проблем, связанных с приспособлением личности к социальной среде, хотя впервые он появился в биологических науках и означал, что любой живой организм, в том числе и человеческий, существует, так как обладает возможностью постоянно сохранять благоприятные для своего существования параметры внутренней среды организма, а это, в свою очередь, происходит потому, что все системы и протекающие в организме процессы находятся в равновесном состоянии [3].

В научный оборот термин «адаптация» применительно к процессу приспособления личности к среде ввел французский физиолог К. Бернар. Основное внимание в своих исследованиях ученый уделял выявлению и анализу физиологических особенностей человека, способствующих/затрудняющих приспособление организма, органов чувств к новым условиям существования. Данный уровень изучения адаптации человека (биологический) теоретически базируется на исследованиях западных и отечественных физиологов. Особое место в этом занимают труды И.П. Павлова (1949, 1951, 1952, 2011), теория функциональных систем П.К. Анохина (1975, 1998), а также работы последних лет нейрофизиологов, специалистов в области пограничной психиатрии, психологии и невропатологии, исследовавших нарушения адаптации человека в контексте пограничных нервно-психических расстройств (Ю.А. Александровский, 1988, 1993, 2010; Ф.Б. Березин, 1988, 2008; А.М. Вейн, 1981, 2007; Б.Д. Карвасарский, 1980, 2008; М.В. Коркина, 1986, 2008; В.С. Мерлин, 1964; В.Д. Небылицын, 1966, 1971, 1990; А.М. Свядош, 1982, 2006; Б.М. Теплов, 1963, 2009).

Развивая идеи К. Бернара ученые биологи (А.А. Богомолец, 1937, 1956; И.М. Сеченов, 2011; У.Б. Кэннон, 2003; И.Р. Тарханов, 2010; А.А. Ухтомский, 2010 и др.) в своих исследованиях существенно дополнили и расширили сущность, механизмы динамика процесса адаптации.

Американский физиолог У.Б. Кэннон (2003), в своих исследованиях обосновал механизм адаптации – гомеостаз [4]. Одним из центральных моментов его учения является представление, о том, что всякая система стремится к сохранению своей стабильности. Находясь в подвижном равновесии любая систем, в т.ч. и человек сохраняет такое состояние путем противодействия факторам, нарушающим это равновесие (внутренним и внешним).

По мнению И.М. Сеченова (2011), биологическая адаптация человека отражает общую

со всеми живыми организмами его биологическую организацию, а также особенное, специфическое биологическое в человеке как имеющем социальную сущность.

Последующее развитие идей И.М. Сеченова об адаптации в трудах А.А. Богомольца (1956) показало, что приспособление это особое свойство всех живых организмов, направленное на поддержании его целостности, реализуемое посредством физиологических механизмов приспособления к внешней среде, гомеостаза (уравновешивание живой системы со средой).

Знаменитый русский психофизиолог И.П. Павлов отмечал, что негативное психологическое состояние человека, тягостные чувственные переживания, возникают в ходе разнообразных адаптационных процессов (при смене привычного образа жизни, прекращении обычных занятий, потере близких людей, умственных кризисах, смене верований и т.д.), имеют свое физиологическое основание [5].

Фундаментальные исследования проблемы целостности живого организма и его взаимоотношения с окружающей средой в конце XIX - начале XX веков в ряде стран, в том числе и России (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов), стали основой для разработки канадским ученым Г. Селье теории общего адаптационного синдрома или концепции стресса. В ней ученый органично соединил биологический и социальный компоненты в исследовании проблем адаптации человека.

Теория общего адаптационного синдрома Г. Селье (1979) рассматривает процесс адаптации личности как неспецифический ответ организма на любой внешний раздражитель. Неспецифичность ответа заключается в необходимости приспособительных реакций в соответствии с возникшим раздражением, в отличие от специфических реакций, которые являются обычным следствием для организма какого-либо внешнего воздействия. Источником неспецифических реакций согласно концепции Г. Селье является стресс, понимаемый как «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях» [6].

Таким образом, в качестве условия собственно возникновения адаптационного синдрома Г. Селье указывает наличие каких-либо стресс-факторов, вызывающих сам стресс и, как следствие, неспецифические приспособительные реакции человека. Как утверждал Г. Селье, что кроме специфического эффекта, все воздействующие на нас факторы вызывают также и неспецифическую потребность в реализации приспособительных функций и тем самым восстановить нормальное состояние. Эти функции независимы от специфического воздействия. Неспецифические требования, по мнению ученого, предъявляемые воздействием внешних факторов представляют собой сущность стресса [7].

Иными словами, независимо от специфики воздействия каких-либо стресс-факторов на живой организм происходят физиологические реакции (усиление кровообращения, выделение пота, снижение содержания сахара в крови и т.п.) все они вызывают одну независимую непосредственно от конкретного характера их воздействия реакцию, а именно потребность в перестройке или адаптации.

Именно неспецифические реакции организма на различного рода воздействия на него привлекли внимание психологов после публикации автором концепции стресса своих работ, в частности книги «Стресс жизни» (1956). На основе концепции стресса и адаптационного синдрома была получена возможность объединить сведения о психологических процессах и связать их с данными о физиологических механизмах (биологической природе человека). Под ее влиянием развиваются концепции эмоционального стресса как психического проявления описанного Г. Селье синдрома, несколько позже – информационного стресса как реакции человека на специфическое информационное воздействие. Тем не менее, все многообразие психологических направлений в исследованиях стресса лишь подтверждают универсальность разработанной Г. Селье концепции для изучения особенностей человеческой

жизнедеятельности как взаимодействия биосоциального феномена с окружающей средой.

Согласно концепции Г. Селье общий адаптационный синдром имеет три фазы, которые в своей содержательной интерпретации представляют основное содержание адаптации человека (см. рис.3).

Первая фаза общего адаптационного синдрома представляет собой реакцию тревоги («аларм»-реакция) является сигналом о каком-либо неблагоприятном воздействии, вызывая своеобразную мобилизацию резервов организма, необходимых для перестройки его деятельности в соответствии с новыми внешними требованиями. Возникают эмоции тревоги, состояния возбуждения, психического напряжения, являющиеся естественными и необходимыми в данной ситуации.

Вторая фаза общего адаптационного синдрома характеризуется реакцией сопротивления (резистентности) как естественное следствие реакции тревоги, когда организм адаптировался к стрессовому воздействию и функционирует в относительно сбалансированном режиме за счет мобилизованных ресурсов в соответствии с предъявляемыми ему требованиями. Тем не менее, при достаточно длительном воздействии стресс-факторов фаза сопротивления, использующая ресурсы с определенным энергетическим запасом, переходит в следующую фазу – истощения, которая вызывает нарушения функций систем организма и состояния дезадаптации.

Трехфазовая схема адаптации организма позволяет вести речь как минимум о двух явлениях, непосредственно дополняющих общую картину адаптации. Это наличие запасов адаптационных ресурсов организма или адаптационной энергии, расходуемой при предъявлении организму какого-либо специфического требования стресс-факторов с помощью фазы тревоги общего адаптационного синдрома (как пускового механизма). И второе – наличие двух уровней адаптационной энергии: поверхностной и глубокой. Первая (поверхностная энергия) доступна по первому требованию, именно она задействуется на фазе тревоги, обеспечивая изменение характеристик организма и первичную адаптацию к стрессорному воздействию. Глубокая адаптационная энергия собственно и составляет тот резерв, который мобилизуется фазой тревоги и вступает в действие на фазе резистентности, обеспечивая сопротивление неблагоприятному внешнему воздействию, то есть саму адаптацию к сложившейся ситуации.

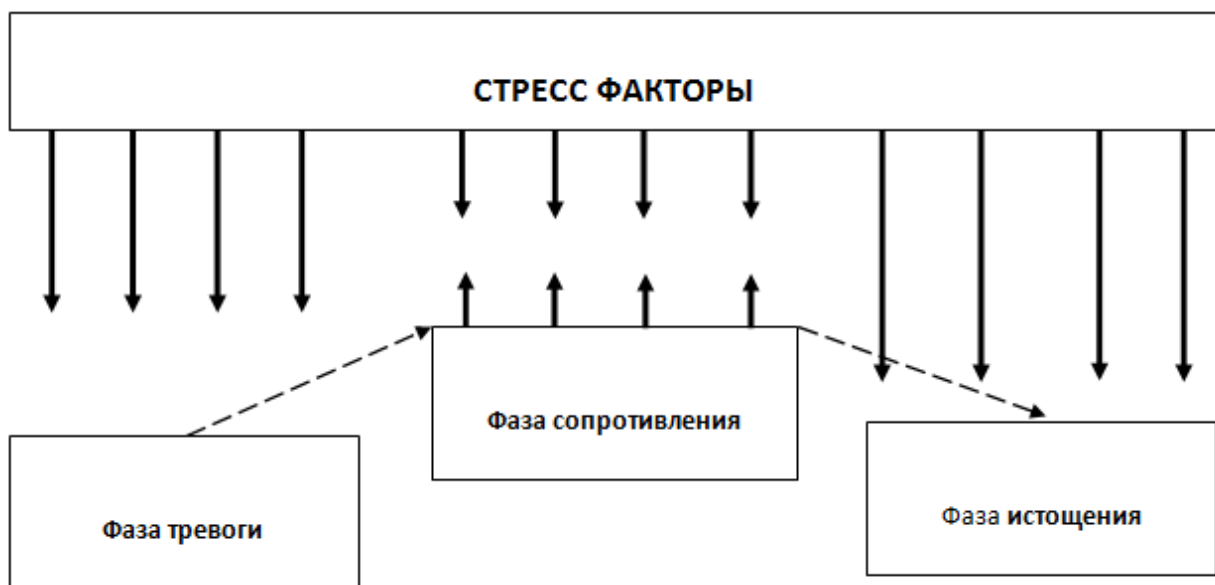


Рисунок 3. Схема общего адаптационного синдрома (по Г. Селье).

Анализ физиологических, психологических и т.д. процессов в экстремальных условиях, как показал Г. Селье и другие ученые, успешно проводится тогда, когда внимание

исследователей обращено, прежде всего, на общие, неспецифические проявления адаптации, т.е. с позиции концепции стресса [8].

Таким образом, теория стресса Г. Селье стала одной из методологических основ исследования адаптации человека к условиям жизнедеятельности.

Важными теоретико-методологическими выводами из теории биологической адаптации для разработки психологической научной концепции социальной адаптации являются:

➤ во-первых, биологическая адаптация свойственна всем живым организмам, в т.ч. и для человека и как любая биологическая система он включает защитные и приспособительные механизмы в экстремальных ситуациях;

➤ во-вторых, благодаря защитным и приспособительным механизмам человек получает возможность сохранения целостности организма как системы в условиях постоянно изменяющейся среды;

➤ в-третьих, механизм биологической адаптации осуществляется путем включения как, безусловных рефлексов, так и рефлексов, приобретенных в процессе эволюции человека;

➤ в-четвертых, биологический уровень адаптации является основой для более высоких уровней – психологического и социального.

Вместе с тем, следует отметить, что данный подход имеет существенный недостаток, т.к. он рассматривает проявление психофизиологических показателей в отрыве от социальной среды, которая не может быть нейтральной к адаптационным процессам.

Широкий интерес к проблеме адаптации человека к различным условиям жизни и деятельности позволяет говорить не только о многосторонности, но и об универсальности адаптационных явлений.

Представители *социологического* подхода в исследовании социальной адаптации (Н.Я. Данилевский, 2000; Э. Дюркгейм, 1996; Р. Мертон, 1957, 2006; Т. Парсонс, 2000; Т. Селлин, 1968; Г. Спенсер, 1968, 2006; А.И. Стронин, 2000; Л.И. Мечников, 1924; Н.К. Михайловский, 2003; Н.И. Кареев, 2004 и др.) отличались от других научных направлений тем, что ими в качестве субъекта процесса социальной адаптации рассматривалось общество, а объектом – человек. Причем индивид рассматривался не, только как биологическое и психическое существо, но так, же как социальное существо, взаимодействующее с обществом.

Ученый социолог Г. Спенсер (2006) в своей концепции позитивистской социологии впервые отразил биологический позицию приспособления в одном из законов функционирования общества. По мнению ученого социальная адаптация есть ни что иное как непрерывное поддержание соответствия внутренних отношений с внешними [9].

В иной трактовке социологическая концепция адаптации получила развитие в специальных социологических теориях структурного функционализма (Э. Дюркгейм, Р. Мертон и др.). Ученые объясняют феномен адаптации/дезадаптации как следствие несогласованности между порождаемыми культурой целями и социально-организованными средствами их достижения. Согласно теории Р. Мертона (2006), люди в обществе находятся в неодинаковых условиях, и имеют разные возможности для достижения успеха, однако они могут адаптироваться к возникшем обстоятельствам несколькими путями. В качестве таких путей адаптации ученый выделил: а) конформизм (полное принятие социально одобряемых целей и выбор средств их достижения, одобряемыми обществом); б) инновацию (принятие целей общества, но отвержение законных способов их достижения); в) ритуализм (частичное принятие заданных обществом ценностей и достижение их привычных средств); г) ретризм (уход от соблюдения принятых в обществе социо-культурных норм, например в форме наркомании, алкоголизма); д) мятеж (отрицание социальных норм общества и достижение целей ненормативными средствами) [10].

Конфликт между целями и средствами их достижения может привести к анемическому напряжению, фрустрации и поиску незаконных способов адаптации.

Американский социолог Т. Парсонс, исследуя особенности протекания конфликтов в малых группах и между отдельными людьми, пришел к выводу, что конфликты – негативные процессы, замедляющие формирование общества и отрицательно влияют на человека.

Исследуя функциональную модель общества, Т. Парсонс анализировал конфликт как причину дестабилизации и дезорганизации общественной жизни, которые значительно затрудняют адаптацию человека к меняющимся условиям жизни. Определив конфликт как социальную аномалию, главную задачу он видел в поддержании гармоничных отношений между различными элементами общества, что обеспечивало бы, в свою очередь, эффективную социальную адаптацию индивида социальной среде, различным социальным институтам общества [11].

Л.И. Мечников (1924) развивая концепцию географического детерминизма, выделял способность людей приспосабливаться к внешним условиям среды в ходе деятельности и рассматривал этот факт как движущую силу исторического развития общества.

Серьезный научный вклад в понимание сущности социальной адаптации был сделан российским социологом Н.К. Михайловским (2003). Ученый один из первых в мировой социологии изучил взаимодействие личности и общества на трех уровнях: а) биогенном, на котором человек проявляет активность, приспосабливая условия среды под удовлетворение собственных потребностей; б) психогенном, на этом уровне человек осуществляет взаимодействие с социальной группой; в) социогенном, на данном уровне личность характеризуется через ее участие в экономическом разделении труда, в организации сотрудничества и кооперации индивидов в процессе деятельности [12].

Разнообразные подходы к исследованию проблемы приспособления человека к среде носили биологическую, экономическую, социальную направленность, причем научные исследования лежали на стыке социологии, биологии, физиологии и психологии.

Принимая во внимание многофакторность социальной адаптации и органичной взаимосвязью ее различных сторон, ученые социологи (В.В. Гриценко, 2011; Н.В. Присяжная, 2008; Н.Е. Шустова, 2011 и др.) подчеркивают важность исследования результатов адаптивного процесса.

Социальная адаптация, по мнению Н.В. Присяжной (2008) это определенное историческим развитием деятельность, основное содержание которой представляет собой приспособительные действия по отношению условий, форм и способов общественной жизни и изменение конкретной социальной среды в соответствии с потребностями взаимодействующих сторон. Основным критерием успешности завершения данного процесса является достижения равновесия между личностью и социумом, т.е. адаптированность [13].

Динамичность процесса социальной адаптации личности позволило В.Г. Харчевой (2001) провести типологию форм социальной адаптации, в которой она выделяет как пассивную, так и активную формы адаптации.

Пассивная адаптация, по мнению ученого, предполагает приспособление человека к среде и ее требованиям. Активная форма характеризуется активной интеграцией в общество и его социальные институты, деятельным взаимодействием человека со средой, где за личностью остается право выбора и оказания воздействия на среду, в целях ее изменения. Преобразуя среду для удовлетворения собственных потребностей, человек руководствуется принципами необходимости и целесообразности. Данные принципы выступают в качестве основы процесса социальной адаптации личности к нормам общества, его социальным институтам [14].

Развивая идеи социального дарвинизма, Л. Гумплович (2010), исследуя социальную адаптацию, выявил, что изучаемый процесс протекает в условиях социального взаимодействия людей с определенными условиями социальной среды, которые в свою очередь либо будут способствовать, либо создавать затруднения в процессе адаптации.

Исходя из этого, ученый обосновал, что степень адаптированности субъекта к группе

или социуму будет определяться, свойствами социальной среды и свойствами, качествами самой адаптирующейся личности. К числу социальных (или средовых) факторов, определяющих эффективность социальной адаптации, ученый относит: а) однородность группы, референтность и компетентность ее членов; б) социальный статус личности в группе; в) строгость и единообразие требований, предъявляемых к членам группы; г) размер группы; д) опосредованность совместной деятельности членов группы.

К личностным или субъективным факторам Л. Гумплович (2010) относит: а) уровень тревожности; б) компетентность личности; в) самооценку; г) степень идентификации себя с группой или иной социальной общностью; д) приверженность группе; е) некоторые типологические особенности [15].

С учетом из этих позиций, ученый описывает взаимодействие внешних и внутренних условий социальной адаптации посредством введения в научный оборот новой категории – «цена адаптации». Л. Гумплович (2010) определяет новое понятие как соотношение удовлетворенных потребностей и затраченных усилий в этом процессе, которые имели место со стороны личности и общества (группы) для достижения гармоничного состояния. При этом общество (группа) тратят энергию, направленную на подготовку личности к интеграции в социум, а личность направляет свою активность на социальное познание, интериоризацию социального опыта и социальное преобразование себя и окружающей действительности. Человек в процессе адаптации расходует энергию на активность в освоении социальных ролей, норм, ценностей, принятых в обществе, усвоение научных, технических и культурных достижений, овладение навыками вхождения в новые социальные, профессиональные группы (см. рис. 4).

Объяснение сущности и результатов процесса адаптации (уровень адаптированности личности) позволил ученому описать особый класс феноменов изучаемого процесса, который Л. Гумплович обозначил термином «формирующая среда».

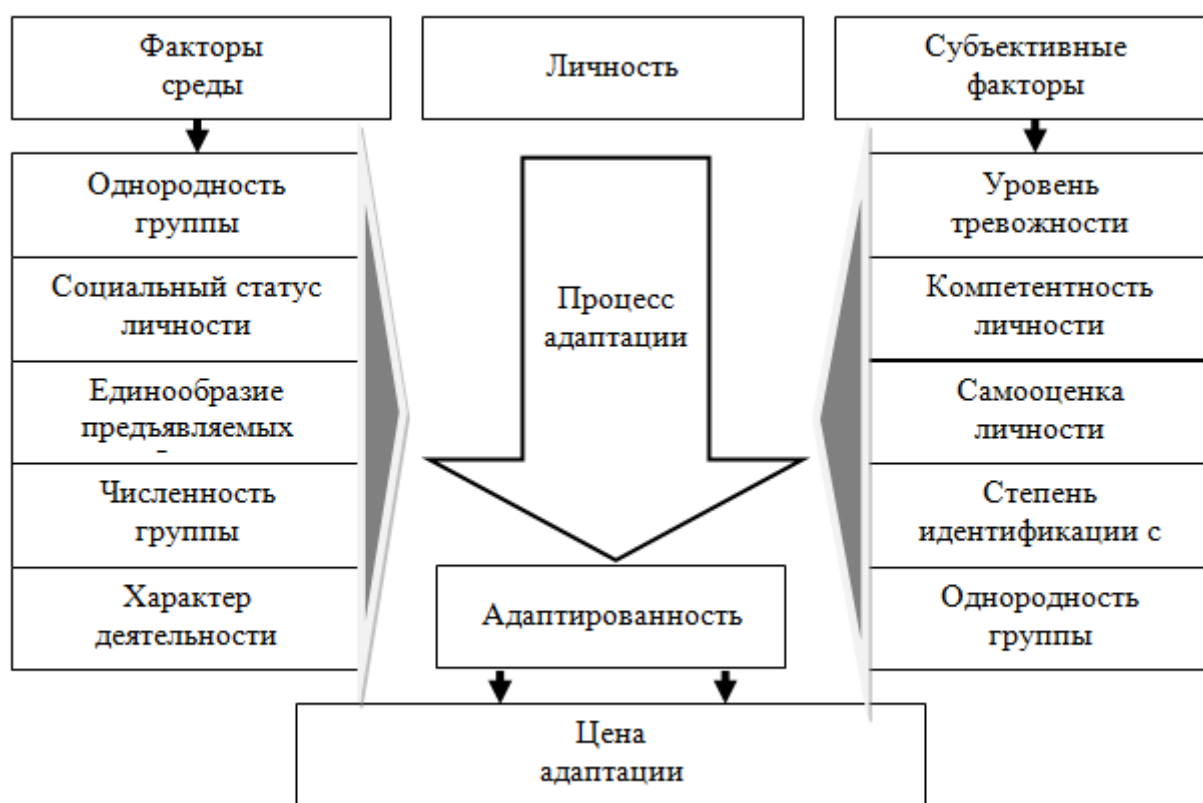


Рисунок 4. Процесс социальной адаптации личности (по Л. Гумпловичу)

Формирующая среда, по мнению ученого, выступает в качестве объективно-нормативного образа, отражающего характеристики субъекта процесса социальной

адаптации, его социальной активности, самостоятельности, соответствия требованиям, предъявляемым социальной средой, ожиданиям других участников взаимодействия. Формирующая среда не только регулирует, но и непосредственно определяет уровень адаптивности личности, повышая или понижая степень ее социальной активности [15].

Ряд ученых социологов (С.С. Фролов, 2011; Г.В. Осипов, 2009; В.А. Ядов, 2010) рассматривают социальную адаптацию в контексте взаимодействия с микросредой (семья, трудовой коллектив и т.д.), в которой непосредственно реализуются потребности и взаимные ожидания адаптирующейся личности и социальной среды.

Рассматривая социальную адаптацию с позиций социальных институтов, Г.В. Осипов определяет данный процесс как приспособление индивида к социально-экономическим условиям, профессиональным ролям, социальным нормам, складывающимся на различных социальных сферах общества (экономической, социальной, духовной), к социальным группам, социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды социальной жизни человека [16].

Императивными направлениями исследования для ученых социологов было представление социальной адаптации как:

а) формирование социальной активности личности, социальных, психологических и биологических механизмов регуляции поведения в социуме (Т. Абель, 2006);

б) процесс приведения индивидуального и группового поведения в соответствие с доминирующей в конкретном обществе, социальной стратой системой норм и ценностей (А.И. Пригожин, 2010; П.А. Сорокин, 2008);

в) результат процесса трансформации социальных, социально-психологических, культурно-нравственных отношений в группе (Э. Трельч, 2004, Н.Е. Шустова, 2011).

Иными словами, социальная адаптация это вид взаимодействия человека с социальной средой, в результате, которого происходит согласование норм, правил социума и ожиданий субъектов социального взаимодействия, а так как личность и среда активно воздействуют друг на друга, то механизм социальной адаптации, как основа поведения и деятельности личности, носит адаптирующий характер.

Применяя ролевой подход в исследовании приспособления личности к социуму ученые социологи (И.С. Кон, 2003; П.С. Кузнецов, 2000; Г.Я. Узилевский, 2004) рассматривали социальную адаптацию как процесс «интеграции» личности в новые социальные роли. Сущность данного процесса заключается в активном и творческом приспособлении индивида к нормам и правилам социальной среды через усвоение социальной роли и в соответствии с ней ролевого поведения в группе [17].

В зависимости от степени индивидуального принятия сложившихся в социальной среде форм социального взаимодействия и предметной деятельности Г.Я. Узилевский (2004) выделяет формы социальной адаптации личности к социальной среде (см. табл. 4).

Вполне обоснованно ученые уделяют внимание проблемам социальной адаптации представителям, так называемых, групп риска, разбалансированность внутренних и внешних процессов которых, как правило, инициирует дивергентное и делинквентное поведение.

Оценивая вклад ученых-криминалистов (Г. Барнз, 1995; Г. Беккер, 2004; Дж. Бернанд, 1989; М. Вильмер, 1988; Е. Гельнер, 1982; И. Гофман, 2009; Е. Джонс, 1998; Д. Кресси, 2002; В. Мур, 2005; Э. Сатерленд, 1960; Н. Титерз, 1998; и др.) в разработку проблемы социальной адаптации, следует выделить следующие положения, важные для нас в плане дальнейшего теоретического анализа сущности изучаемого процесса.

Исследуя в основном крайние проявления дезадаптации личности – преступность *криминалисты*, при всем кажущемся разнообразии концепций в целом исходят из предпосылки «вечности» существования этого феномена в обществе. Основоположниками теории дифференциальной ассоциации Э. Сатерлендом (1960) и Д. Кресси (2002) преступное поведение личности определяется характером ближайшего окружения, т.е. процесс социальной адаптации в преступной среде влечет за собой

совершение преступления. Термин «дифференциальная ассоциация» означает связь личности с преступной или не преступной средой в процессе всей своей жизни.

Формы социальной адаптации (по Фролову)

№	Форма социальной адаптации	Характеристики формы социальной адаптации
1	активная адаптация	принятие норм и ценностей социальной среды, включение норм и ценностей социальной среды свою деятельность и взаимоотношения с людьми, реализация главной цели развития – самореализация, широкий круг общения и интересов
2	пассивная адаптация	принятие индивидом норм и ценностей социальной среды, за счет подавления собственных, цели и виды деятельности не выделяются от обще принятых, круг общения и решаемых проблем незначителен
3	дезадаптация	отсутствие дифференциации целей и видов деятельности, круг общения и решаемых проблем значительно сужен, нормы, и ценности социальной среды отвергаются

Поэтому, если окружающая среда индивида законопослушна, то он усваивает соблюдение норм и правил, принятых в обществе, и ему свойственно нормативное поведение. Если же окружение индивида составляет преступная среда, следовательно, необходимо ожидать от личности преступного поведения [18]. Таким образом, Э. Сатерленд (1960) и его последователи отрицают (в отличие от социологов) определяющее влияние всего общества, его социальных институтов на дезадаптивное поведение личности, подменяя его влиянием небольшой группы лиц, носящих криминогенную направленность.

Учитывая данный аспект анализа, социальной адаптации может быть изучено через призму группового (межперсонального) психологического ресурса, реальное состояние которого может тормозить или развивать процесс приспособления человека к среде.

Такой подход в изучении психологии социальной адаптации интересен тем, что он позволяет проанализировать функционирование различных социальных систем не только с позиции объективных социальных законов, нормы морали и права, но и добавить в них психологическое содержание, т.к. функцию реализации всех норм и законов в социальной организации выполняет человек. В данном контексте рассуждений здесь можно вести речь о школе-интернате как о социальной среде, в которой созданы определенные психологические условия для удовлетворения потребностей детей с нарушением интеллектуального развития. Качество психологических условий может рассматриваться как организационный (социетальный) ресурс, который может либо блокировать, либо способствовать формированию зрелой, полноценной личности.

Существенный вклад в изучение социальной адаптации внесли представители педагогической науки (К. Гельвеций, 2003; Д. Дидро, 2001; А. Луначарский, 1976; А. Макаренко, 1971; М. Покровский, 2002; Ж. Руссо, 2001, и др.). Одним из основных научных постулатов этих ученых был тезис о том, что затруднения и сложности в социальной адаптации характерно испытывать не только «слабо развитым» низшим слоям общества, но и высшему сословию [19]. Все усилия педагогического воздействия, по мнению Ж.Ж. Руссо, необходимо было направить на формирование одобряемого поведения не только у детей крестьян и горожан, но также у детей феодалов и аристократов. Формируя у подрастающего поколения такую наивысшую ценность как «свобода» Ж.Ж. Руссо стимулировал адаптационные процессы методом «естественных последствий», который предполагал различные формы педагогического поощрения за проявленную творческую инициативу в ходе приспособления к нормам и ценностям социальной среды.

Ценность взглядов французских ученых для психологического анализа социальной адаптации заключается в том, проблемы с адаптационным поведением свойственны всем детям, не только отстающим в интеллектуальном развитии, но и нормально развивающимся.

Педагогические взгляды Ж.Ж. Руссо по проблеме формирования ценностных ориентаций личности поддерживал его французский ученый К. Гельвеций. Он отрицал идеи врожденных отставаний в развитии. Будучи сенсуалистом, полагал, что все сложности приспособления к окружающему миру образуются под влиянием социальной среды (общественно-политического строя, социальных групп и т.д.) [20].

Во второй половине XIX в. начинает расширяться заказ педагогике и системе общественного воспитания. Во-первых, в него последовательно включается воспитание детей, подростков и молодежи. Во-вторых, социальная адаптация и перевоспитание представителей всех возрастных категорий (в первую очередь, конечно, детей, подростков и юношей), не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы. Расширение заказа было связано с теми социокультурными процессами, которые происходили в Европе и Америке. Индустриализация породила массовую миграцию сельского населения в города, где оно оказалось неприспособленным для жизни в новых условиях, не могло создать полноценных семей и дало всплеск преступности, аморального поведения, став основным поставщиком беспризорных, бродяг и нищих.

В Америке положение усугублялось массовой иммиграцией из преимущественно слаборазвитых регионов Европы, а затем и Южной Америки.

Ученые педагоги в этот период рассматривали социальную адаптацию с точки зрения субъект-субъектного подхода и определяли ее как способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития.

В советской педагогической школе был накоплен значительный опыт по работе с трудными подростками, у которых дезадаптация интегрировалась в различные формы отклонений в поведении, которое варьировало от убийств до попрошайничества. Преодолевая методологические расхождения российских и зарубежных педагогических школ, по проблематике социальной адаптации личности, советские педагоги А.В. Луначарский (1976), А.С. Макаренко (1971), М.Н. Покровский (2002) на практике реализовали лучшие теории, и достижения педагогической мысли по воспитанию подростков, испытывавших значительные проблемы с умственным развитием и как следствие этого и с социальной адаптацией в новом обществе [21].

В центре внимания ученых-педагогов всегда находилась личность, испытывающая значительные затруднения в социальной адаптации, склонная к антиобщественному поведению и т.д. Основной причиной таких отклонений, по их мнению, являлась педагогическая запущенность воспитанников, воспитание в неполной семье и т.д.

Рассмотренные теоретические концепции социальной адаптации, в рамках, какой бы науки она ни развивалась, существенно обогатили и обогащают социально-психологическую теорию своими выводами и практическими рекомендациями.

Без сомнения, вклад ученых-обществоведов в развитие теории социальной адаптации значителен. Ученые-обществоведы смогли разработать и создать целостные концептуальные модели социальной адаптации личности. Тем самым были обозначены целые научные школы в теории социальной адаптации, главным образом на Западе.

Таким образом, анализ, сравнение, обобщение и группировка перечисленных подходов к пониманию сущности социальной адаптации, несмотря на принадлежность их различным гуманитарным наукам, нацеленность на решение частных научных задач и разнообразие научных представлений о сущности и детерминантах социальной адаптации личности их авторов, позволяют выделить в них эвристические элементы (личностные, психологические, средовые детерминанты, общие механизмы и условия формирования отклонений в поведении, методологические походы разработки типологии социальной

адаптации) релевантные для анализа и построения целостной социально-психологической концепции социальной адаптации детей с нарушением интеллектуального развития.

Перечисленные положения в определенной степени способны выступить в роли методологических при исследовании социальной адаптации детей с нарушением интеллектуального развития.

Обратимся к проблеме теоретической модели социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития.

Понимание социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития основано на том, что выделение того или иного объекта в качестве такового позиционируется ребенок, относительно которого, исходя из оценки уровня его интеллектуального развития производить в данном объекте значимые для человека изменения. Причем понимание значимости является социально обусловленным. Социально-психологическая адаптация как процесс, связывающий психические возможности ребенка по преобразованию себя и среды с пониманием и ориентацией на социальные нормы указывает на его связующую функцию в самом процессе адаптации между социальностью в человеке (т.е. сугубо личностными факторами) и собственно психическими возможностями, в значительной мере биологически обусловленными. В этом смысле социально-психологическая адаптация предполагает согласование общественно продуцированных норм (способов деятельности) с личными потребностями, возможностями в целях изменения или приспособления к среде.

Теоретический анализ проблемы обуславливает рассмотрение *социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития* как интегрального социально-психологического процесса, содержательные аспекты реализации и проявления которого определяются типологией и спецификой образовательно-воспитательных задач, взаимодействия и условиями социальной среды. Социально-психологическая адаптация детей с задержкой интеллектуального развития может быть представлена как процесс, реализуемый и развиваемый посредством активности ребенка в пространстве предметной деятельности.

С опорой на исследования проблемы социально-психологической адаптации детей с отклонениями в интеллектуальном развитии в отечественной психологии (И.А. Коробейников, 2002; Н.Н. Заваденко, 2000 и др.) выделим основные измерения изучаемого процесса – индивидуально-личностное и социально-коммуникативное.

Индивидуально-личностное измерение понятия «социально-психологическая адаптация» акцентирует обращенность сознания ребенка на оценку и актуализацию собственного психического ресурса как фактора личностного саморазвития, самореализации в образовательной сфере, Я-концепции как фактора детерминации индивидуальных критериев, норм, ценностей, интегративным выражением которых выступает внутренняя система оценки целесообразности и эффективности тех или иных проявлений познавательной активности.

Социально-коммуникативное измерение предполагает понимание социально-психологической адаптации в виде качества, определяющего способность ребенка быть субъектом социальных отношений, т.е. их инициатором в системе межличностных отношений. Данный аспект понимания социально-психологической адаптации обращает внимание на функциональность ребенка в социальном контексте, связанном с продуктивностью его отношений с другими людьми, фасилитивными и конформистскими феноменами (оказание позитивно-мобилизующего воздействия на других, способность противостоять неприемлемой точке зрения большинства и т.п.).

Разработка методологической основы социально-психологической концепции адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития была проведена с учетом ряда *требований* к методам анализа изучаемого феномена. К ним относятся:

а) синтетичность – обеспечение многообразия теоретических взглядов и подходов в единой теоретической концепции, обладающей новыми познавательными возможностями;

б) интегративность – способность соединения в единой концепции по выделенным основаниям различных подходов и взглядов в противовес эклектичности;

в) инвариантность – обеспечение использования широкого спектра различных теоретических научных построений при анализе психологии адаптивного поведения.

Перечисленные принципы, применяемые при разработке социально-психологической концепции адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития, позволили решать данную задачу не путем простого объединения существующих теоретических подходов в исследовании социальной адаптации, а, вычленив в них ведущие детерминанты, соединить в целостную теоретическую конструкцию.

Отправными категориями для понимания социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития служат понятия «личность», «среда», «взаимодействие».

Под *личностью* в психологии понимается относительно устойчивая совокупность психических свойств, результат включения индивида в систему межиндивидуальных и межгрупповых отношений [22]. Личностным проявлением психологических качеств индивида выступает осуществляемая им деятельность.

Необходимо отметить, что специфика познавательной деятельности оказывает непосредственное влияние и на формирование сущностных черт личности ребенка, и в то же время, сущностные черты личности ребенка во многом определяют характер и развитие познавательной деятельности. Подтверждение тому общепризнанное положение С.Л. Рубинштейна о том, что: «... в деятельности личность и формируется и проявляется. Будучи в качестве субъекта деятельности ее предпосылкой, она является вместе с тем и ее результатом» [23]. Поэтому ключевым звеном в понимании проблемы нашего исследования является положение о личности ребенка в процессе познавательной деятельности. В исследовании автор придерживается понимания личности как подлинного субъекта деятельности, не ограничивая изучаемую категорию только «внутренними» содержанием, сквозь которое преломляются внешние воздействия, влияющие на индивида, что в свою очередь выступает основным принципом субъектно-деятельностного подхода детерминизма С.Л. Рубинштейна: внешние (педагогические и др.) причины действуют через внутренние условия, составляющие основание развития личности.

Основой для изучения личности в отечественной психологии являются исследования, которые провели ученые К.А. Абульханова-Славская (2002), Б.Г. Ананьев (2007), Б.С. Братусь (1988), А.Н. Леонтьев (2010), Д.А. Леонтьев (2007), Б.Ф. Ломов (2003), В.С. Мерлин (2009), В.Н. Мясищев (2005), В.А. Петровский (2007), К.К. Платонов (2002), Л.И. Рюмина (2007), С.Л. Рубинштейн (2008) и др.

Теоретическая концепция субъекта исходит из положения о том, что понятие субъекта – это специфический способ организации, где под организацией понимается, согласно С.Л. Рубинштейну, качественная определенность, целостная специфическая система. Личность как субъект обладает уникальной способностью изменять или предлагать различные способы организации по отношению к объективно существующим.

Исключительность личности как субъекта состоит и в том, что она обладает способностью изменять объективное положение вещей не только в собственной жизни, но и в социуме. Активность субъекта связана и проявляется в постоянном разрешении противоречия между той сложной системой, которую представляет он сам, и объективными социальными, техническими и другими системами (к их числу относятся образовательная организация, семья и пр.).

Категории «сущность», «социально-психологическое качество» личности для психолога-исследователя являются совокупностью элементов, определенным образом связанных между собой и обусловленных типом взаимодействия человека с другими людьми. К таким элементам, составляющим *социально-психологическое качество* человека, многие исследователи относят: а) установленную цель деятельности; б)

выполняемые социальные роли в соответствии с занимаемыми статусами в группе; в) экспектации в отношении занимаемых статусов; г) интериоризированные нормы и ценности, которыми человек руководствуется в процессе своей деятельности; д) систему знаков, которую он использует; е) социальный опыт, позволяющий выполнять принятые на себя роли и более или менее свободно ориентироваться в социальной среде ж) активность и степень самостоятельности в принятии решений [24].

Устойчивую взаимосвязь этих элементов можно рассматривать как *систему личности*. «Личность ребенка» в таком понимании выступает как понятие, описывающее устойчивую, системную совокупность социально-психологических свойств, взаимосвязь которых необходима для реализации целей, позиций, исполняемых ролей, ожиданий, норм и ценностей, системы знаков, знаний, навыков, умений, качеств (биологических, физиологических и психологических особенностей). С точки зрения психологии понятия «ребенок» и «личность ребенка» не идентичны (по аналогии: «человек» и «личность»). «Ребенок» - понятие, характеризующее совокупность индивидов определенной возрастной группы. «Личность ребенка» есть часть, социально-психологическая сторона человека, вырабатываемая в процессе познавательной деятельности. Она выражает совокупность социально-психологических свойств ребенка.

Данная система включает в себя различные *качества*: а) общепсихические (человечность, справедливость, эмпатия, аффектотения, творческая активность и пр.); б) образовательно-психологические (дисциплинированность, понимание роли обучения и пр.); в) морально-этические (честность, совесть, ответственность и т.п.); г) коллективно-групповые (компетентность, корпоративность и пр.); д) социально-психологические (общение, конфликты); е) психологические (сдержанность, целеустремленность, коммуникативные способности и др.); ж) физические (сила, выносливость, реактивность и др.).

Другие же группы качеств, необходимых в условиях познавательной деятельности, анализируются через призму функциональных действий ребенка, и они в такой же мере важны, как и вышеназванные. Поэтому в процессе познавательной деятельности эти качества должны сложиться в систему, образовать в своем взаимодействии нечто целое, дающее ребенку возможность и способность стать личностью. Степень выраженности тех или иных психологических качеств определяется посредством требований руководящих документов, школьной образовательной программой к конкретному возрасту ребенка.

Предложенный социально-психологический подход к изучению личности и составление типологии детей с задержкой интеллектуального развития, испытывающих затруднения в социальной адаптации исходит из системных представлений, которые, по мнению Б.Л. Ломова (2003) заключаются в том, что психические свойства принадлежат к той категории свойств, которые рассматриваются как системные. А это значит, что для раскрытия их объективного основания нужно выйти в исследовании за пределы индивида и рассмотреть его как элемент системы.

Личностные свойства как проявления социального качества индивида можно понять лишь при изучении его жизни в социуме [25]. Поэтому личностные характеристики детей с задержкой интеллектуального развития, затрудняющихся приспособиться к условиям среды содержит оценку уровня социального развития, определяемого степенью готовности к включению в систему социальных отношений, степень идентичности с образовательно-воспитательным сообществом, референтные ценностные ориентации ребенка, характеризующие его избирательное отношение к своему окружению, нормам и ценностям социальной среды.

В русле гуманистической психологии развитие человека рассматривается в связи с его собственной природой и потребностями. Они детерминируют ход развития личности и ее поведение. Эта основная идея составила основу теории самоактуализации А. Маслоу (2007) [26].

Согласно его взглядам, человек как единая система действует в соответствии с витальными потребностями, которые реализуются под влиянием социальных условий. Потребности образуют иерархию – от низших (физиологических) к высшим: (самоактуализации) [27]. Высшие потребности актуализируются после того как удовлетворены более низшие. Потребность в самоактуализации присутствует у большинства людей, однако она удовлетворена лишь у незначительной части. Самоактуализация личности выступает примером ее гармоничного развития. Блокировка потребности в самоактуализации по мнению ученого вынуждает человека больше сосредоточиться на удовлетворении потребностей низшего уровня.

Человек обладает значительным творческим потенциалом, но для того, чтобы он был реализован, он должен проявлять активность. Активность, по мнению ученого, дает возможность человеку развиваться, удовлетворяя свои потребности. Все, трансляции внешней среды, которые не совпадают с внутренними потребностями личности, блокируется, рано или поздно ведет к апатии, снижению познавательной активности и пр.

Данное положение подтверждается пониманием развития человека в среде, предложенного Л.И. Рюминой (1997). По ее мнению рост конструктивного начала человеческого Я, стремление реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал возможно при отсутствии насилия над личностью на уровне межгрупповых, коллективных и организационных отношений [28].

Важный аспект, составляющий содержание социально-психологической концепции, связан с анализом *социальной среды*. Вся история существования человеческого сообщества показывает, что взаимодействие членов общества, некоторые типы социально-психологических отношений должны быть определенным образом организационно закреплены. Нормы, образцы поведения нормативно закреплены в формально заданной социальной среде. Такую функцию в образовательной среде выполняет *школа*, рассматриваемая как социальная среда, в которой организована система связей, норм, ценностей и символов, обеспечивающих типичный, повторяющийся характер поведенческих актов. В социальной психологии особое место занимают исследования влияния норм на поведение индивида в группе. При этом проблематика изучения нормативного поведения в группе может быть объединена в три крупных направления: 1) исследования, изучающие влияния норм, разделяемых большинством членов группы; 2) исследования, изучающие влияние норм, разделяемых меньшинством членов группы; 3) исследования, изучающие последствия отклонения индивидов от групповых норм. [29]

В данном случае под системой социально-психологических связей понимается сплетение ролей и статусов, посредством которых поведение индивида регулируется и удерживается в определенных рамках (под нормами – образцы эталоны, стандарты, типы, правила поведения; под групповыми ценностями – разделяемые идеи, отношения, цели; под общественными процедурами – стандартизированные образцы поведения в процессе обучения).

В целом же формальная организация поддерживает институционально закрепляемые роли, нормы их освоения, исполнения и усвоения, и выполняет важные *функции*: а) воспроизводства и закрепления межличностных и межгрупповых отношений, правил и норм поведения; б) регуляции различных форм взаимодействия путем выработки и «предложения» шаблонов поведения; в) интеграции ребенка под воздействием закрепленных норм, правил, санкций и системы ролей; г) трансляции индивиду опыта.

Идеи влияния формально заданной структуры образовательной среды на интеллектуальное развитие детей представлены в трудах российских ученых, предметом исследования которых является: изучение системы условий формирования личности по заданному стандарту, с учетом возможностей для ее собственного формирования, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин, 2001); организованная совокупность информационного, технического, учебно-

методического обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанная с человеком – субъектом обучения (О.А. Ильченко, 2006); информационное пространство, ближайшее внешнее по отношению к обучаемому стимульное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает обучение индивида (В.В. Логинова 2009); совокупность всех потенциалов обучения и развития личности (С.Д. Дерябо, 2007).

В педагогической психологии существуют разработанные типологии образовательной среды. Родоначальник типологии образовательной среды Я. Корчак (2003) обосновал четыре типа - «догматическая», «творческая», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры».

Используя методику векторного моделирования образовательной среды, В.А. Ясвин (2001) при помощи системы координат, состоящей из двух осей: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» выстраивает собственную типологию образовательной среды - «пассивной зависимости», «пассивной свободы», «свободной пассивности», «свободной активности», «зависимой активности», «активной зависимости» [30].

Теоретико-методологический анализ образовательной среды позволил обосновать ее как совокупность организационно-управленческих, коллективно-групповых и культурно-традиционных условий, определяющих качество обучения и воспитания детей российских школ.

В ходе исследования был проведен анализ условий образовательной среды, влияющих на качество обучения школьников. Потенциальный круг таких условий был очерчен в ходе теоретического анализа проблемы.

Исследуемые средовые особенности образовательного пространства, соотносимые с качеством обучения, могут определяться в роли внешнего ресурса (С.Д. Дерябо, 2007) – организация воспитательной работы, стилевые особенности применения преподавателем мер дисциплинирования, морально-психологический климат в классе.

Изучая качество образовательной среды С.В. Тарасов (2002) выявил, что она может усиливать/ ослаблять ее воздействие, создавая детям возможности для качественного обучения, формирования интеллектуальных способностей. Внешние условия определяют специфику поведения школьников, способствуя или препятствуя адекватной ориентировке в тех или иных, значимых для саморазвития и деятельности, обстоятельствах, усиливая или уменьшая определенность ситуаций выбора, в целом мотивируя или фрустрируя удовлетворение потребностей в психическом развитии ребенка.

К числу условий образовательной среды, определяющих поведение детей, ученый относит:

а) культурно-традиционные – наличие традиций и обычаев, направленных на формирование культа учебы, препятствующих возникновению конфликтов в школьных коллективах. Обоснованность включения данных условий обусловлена наличием традиций в образовательных учреждениях, направленных на формирование дружеских и товарищеских взаимоотношений, снижающих конфликты, повышающих активность в познавательной деятельности;

б) качества, влияющие на функциональность организационно-управленческих условий: регулирование взаимоотношений между обучающимися, мотивация на достижение успеха в обучении со стороны педагогического состава. Данные качества, способствуют обеспечению бесконфликтного поведения, эффективной реализации познавательной активности детей; поиску и нахождению необходимого варианта действий, согласованности с нормативными требованиями образовательной системы, одобряемых алгоритмов удовлетворения образовательных потребностей;

в) особенности коллективно-групповых условий образовательной среды, характеризующих социально-психологический климат в школьной группе, взаимоотношения в коллективе, ролевое регулирование [31].

Данные условия способствуют упорядочению действий и поступков субъектов

образовательного процесса, как носителей действия, поддержания ее целостности, снятия напряженности и конфликтов, обеспечения необходимого уровня социально-психологического комфорта, целостности школьной группы, высокому качеству жизнедеятельности. Перечисленные обстоятельства составляют объективную основу, обеспечивая существенные предпосылки для качественного обучения детей.

Следует отметить, что образовательная среда, представляя возможности обучаемым не только развиваться, но и формально заданными нормами, правилами депривирует учебный процесс, сдерживая формирование личности ребенка.

Рассмотрение образовательной среды как сдерживающего фактора развития детей требует анализа специфических психогенных условий школьной среды, обуславливающих определенные трудности в адаптации ребенка. К числу таких факторов относятся: а) резкое изменение набора раздражителей, действовавших на органы чувств и психику человека; б) отсутствие каких-либо привычных раздражителей; в) константность (однообразие) набора раздражителей.

В своих исследованиях Е.Г. Алексеенкова (2009) отмечает одновременное слияние всех этих компонентов в единый фактор измененной афферентации. Ученый это связывает с резким изменением среды жизнедеятельности человека. В школе депривация становится одной из главных причин отчуждения учащихся от учебной деятельности. В широком смысле отчуждение в образовании связывается с процессом обучения, в котором ребенок испытывает психологический дискомфорт. Естественной реакцией на дискомфорт становится сопротивление. Основные симптомы отчуждения: негативное отношение к школе, отвращение к учебному труду [32].

Изучая основные потребности школьников в процессе обучения, ученые Л.Н. Бережнова (2007), М.В. Беседина (2004), И.А. Хоменко (2005) отмечают, что больше всего ученики нуждаются в поддержке со стороны учителей, защищенности, общении, достижениях и признании. В качестве предупреждения и преодоления образовательной депривации ученые видят переход от педагогического воздействия к сопереживанию, пониманию, содействию. Принципом предупреждения депривации в таком случае является принятие ребенка в образовательном процессе [33].

Интерьер школы, школьных классов, которые, как правило, не отличаются особой эстетичностью и разнообразием, становится на длительное время основной средой обитания ребенка. В исследованиях сенсорной депривации учеными были вскрыты механизмы взаимодействия психики с окружающей средой. Л.П. Гримак (2010) отмечает, что мало иметь контакт с природой, необходимо, чтобы внешняя среда была достаточно изменчива, чтобы обеспечивала хотя бы минимум внешних раздражителей. Без них мозг прекращает нормально функционировать, развиваются различного рода синдромы отклоняющегося поведения [34].

Оценка функциональных характеристик социальной адаптации данного контингента детей выявляет высокую частоту патогенных воздействий со стороны важнейшего ее института – семьи ребенка, которая, чаще всего, является дополнительным источником деструктивных и тормозящих влияний, определяющих формирование нарушений эмоциональной, познавательной и мотивационной сфер его личности.

В частности, анализ психологических условий семейного воспитания, проведенный учеными (Е.В. Змановская, 2006; Л.Ю. Бухлина, 2004; С.В. Быков, 2003; Р.В. Шмелей, 2004; Н.И. Федосеева, 2007; Д.И. Фельдштейн, 2009; М.З. Шогенов, 2003 и др.) выявил высокую частоту негативных влияний, стабильно обнаруживающих себя на протяжении всего детства, младшего и среднего школьного возраста.

Исследуя негативные презентации семейных отношений Л.Ю. Бухлина (2004), С.В. Быков (2003), Р.В. Шмелей (2004) пришли к выводу о том, что искаженные представления о статусно-ролевых отношениях в семье формируют у ребенка (в порядке убывания степени патогенности): конфликтные, нередко с физической агрессией, отношения; нежелание учиться; низкую познавательную активность; негативные

эмоциональные состояния, доминирование аффективных форм поведения, отклонения в поведении и пр. [35].

В своих исследованиях М.И. Буянов (2009), Л.М. Дубовой (2007) отмечают, что значительная часть детей с задержкой интеллектуального развития воспитывается родителями, имеющими определенные умственные нарушения. Кроме того, отношения в таких семьях характеризуются высокой конфликтностью, эмоциональной нестабильностью, анархичностью воспитания. В таких семьях не исключается риск ранней алкоголизации детей. В условиях злоупотребления алкоголем одним или обоими родителями у ребенка не только возникает задержка в интеллектуальном развитии, но и ускоряется данный процесс.

Выводы исследований М.И. Буянова (2009), Л.М. Дубового (2007) нашли свое подтверждение в экспериментах А.И. Захарова (2006). Проведя исследования влияния семьи на формирование личности ребенка, ученый условно выделяет три типа такого воздействия: фиксация путем подражания; закрепление негативных реакций; культивирование реакций ребенка.

В целом А.И. Захаров определяет следующие особенности родителей детей с задержкой интеллектуального развития: а) сенситивность как повышенная эмоциональная ранимость; б) склонность фиксироваться на травмирующих переживаниях, относить к себе любое неприятное событие; в) неуверенность в себе; г) тревожность – непереносимость ожидания, неизвестности; д) внутренняя конфликтность – противоречивость чувств и желаний; е) моральный дискомфорт, психическая напряженность, проблемы самоконтроля; ж) эгоцентризм – сосредоточенность на своих переживаниях; з) гиперсоциальность; и) проблемы социально-психологической адаптации [36].

Неправильное воспитание следует рассматривать как условие, при котором возникают изменения и нарушения в психическом развитии, подготавливающие «психологическую почву» для задержанного развития. В научной литературе встречается понятие динамического семейного диагноза, под которым подразумевается определение типа семейной дезорганизации и неправильного воспитания, установление причинно-следственной связи между психологическим климатом в семье и аномалиями формирования личности у подростков. Особенно тягостные последствия наблюдаются в развитии детей при сочетании психогенных, социально-психологических и депривационных влияний. Картина задержки интеллектуального развития значительно усложняется и может приобретать необратимый характер при сочетании микросоциальной запущенности с легкими проявлениями нарушения психического развития.

В рамках изложенного можно выделить две тенденции: указанное сочетание факторов значительно затрудняет сглаживание, ликвидацию задержки интеллектуального развития с возрастом; нарушение социальной адаптации является следствием и результатом данного соотношения.

Исходя из теоретических представлений о структуре процесса социализации, его содержательных и функциональных характеристиках, следует предположить, что описанные условия семейного воспитания (встречавшиеся, как правило, в тех или иных комбинациях) способны выступать в качестве реальных факторов, оказывающих деструктивное влияние на формирование личности ребенка. Уже с самого раннего возраста, на основе неосознаваемых механизмов социализации – подражания и идентификации, происходит усвоение и воспроизведение черт, образцов и аффективных рисунков поведения, демонстрируемых взрослыми, что, безусловно, отражается на качественных характеристиках эмоциональной сферы и создает предпосылки для формирования вполне определенных ценностных тропизмов.

В рамках разрабатываемой социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития основной задачей является не только описание

внешней стороны: формальных признаков нарушений адаптивного поведения, объяснения его социально-психологических причин, механизмов и закономерностей, а также выявление дисфункций личности ребенка, которая выступает в роли субъекта дезадаптивного поведения. Важным обстоятельством смещения фокуса исследований с дезадаптивной личности на личность испытывающую трудности в адаптации является особый научные положения ученых (Л.С. Выготского, К.С. Лебединской, Г.Е. Сухаревой) о том, что задержки интеллектуального развития не сопутствуют грубым нарушениям функционирования психики, вследствие чего ребенок испытывает временные трудности в адаптационном процессе.

При вхождении в новую социальную среду, которой выступает образовательная организация, ребенок с задержкой интеллектуального развития не всегда точно и в полном объеме может усвоить нормы и правила поведения, предписываемые данной средой, т.е. социализироваться.

Методологической основой выделения процесса вторичной социализации и его элементов послужили научные разработки представителей школ символического интеракционизма (Дж. Мид, 2009; Т. Шибутани, 2002). Вторичная социализация происходит тогда, когда ранее установившиеся шаблоны поведения оказываются неадекватными. Новые шаблоны поведения развиваются, когда человек вступает в новую организацию (группу) и развивает другие типы поведения, наиболее соответствующие сложившимся обстоятельствам. Десоциализированная личность неспособна выполнять общественные функции, участвовать в согласованных действиях и нарушает конвенциональные нормы организации.

В отечественной психологии также разработан целый ряд подходов и принципов, объясняющих феноменологию, механизмы, закономерности развития и социализации личности, а также определяющих социальное поведение и жизненный путь человека (К.А. Абульханова, 2002; Г.М. Андреева, 2008; Л.С. Выготский, 2011; А.Н. Леонтьев, 2010; Б.Ф. Ломов, 2003; С.Л. Рубинштейн, 2008 и др.). Нарушение процесса социализации не позволяет эффективно реализовывать функции интегрирования личности в социальную среду и воспроизводства системы социальных связей, что приводит к затруднениям в деятельности (Г.М. Андреева, 2008).

В контексте этих подходов причинами трудностей в адаптации, несомненно, являются разрыв в передаче социального опыта в семье и отсутствие преемственности поколений, снижение готовности к включению в систему отношений (М.И. Буянов, 2009; Л.М. Дубов, 2007; А.И. Захаров, 2006); деформация функций саморегуляции психических состояний (К.А. Абульханова, 2002.); нарушение процесса культурно-исторического становления человека в его подлинно человеческом качестве как субъекта собственного поведения и жизни (Л.В. Выготский, 2011; С.Л. Рубинштейн, 2008; А.Н. Леонтьев, 2010).

В силу этих обстоятельств всесторонний анализ научных подходов к пониманию сущности детей с задержкой интеллектуального развития, учет особенностей категории субъектов дезадаптивного поведения позволили сформулировать собственное определение понятия «трудная адаптация» детей с задержкой интеллектуального развития.

«Трудная адаптация» детей с задержкой интеллектуального развития это интегральный социально-психологический процесс, обусловленный сниженной интеллектуальной способностью, затрудняющей взаимодействие детей с социальной средой, детерминированный нарушениями развития личностных компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого.

В системе факторов детерминирующих трудности в социально-психологической адаптации, среди взаимодействующих между собой внешних и внутренних условий, определяющих специфику конкретной социальной ситуации адаптации, важнейшее место принадлежит образовательной среде. Значимость исследования образовательной среды как одной из детерминант затрудненной адаптации заключается в том, что жестко

заданная нормативная среда значительно сужает границы поведения ребенка, что автоматически влечет за собой расширение классификации различных видов дезадаптивного поведения (прогулы занятий, опоздания в школу, конфликты с преподавателем и пр.).

Методологическим основанием дальнейшего выделения теоретических положений социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития являются идеи Л.П. Гримака (2010) об изменчивости внешней среды, способной обеспечить максимум внешних раздражителей; идеи С.Д. Дерябо (2007), Е.М. Дубовской (2009), Р.Д. Кричевского (2009) о школьном коллективе как средней группе; подход Е.Г. Алексеенковой (2009), Л.Н. Бережновой (2007), М.В. Бесединой (2004), И.А. Хоменко (2005), определяющей школьную организацию как систему, формирующую и транслирующую социальные нормы поведения и специфику непосредственных межличностных контактов и взаимодействий.

Одной из основных функций школьной организации является упорядочивание совместных действий ее элементов для достижения общей цели. Реализация данной функции происходит посредством сложившихся норм, которые определяются как обобщенная, символически оформленная система значений и отношений, поддерживающих организационную систему в равновесии, закрепляя образцы поведения в соответствии с ролевыми предписаниями.

Схемы позитивного развития школьной организации и в теоретическом, и в эмпирическом планах достаточно хорошо проработаны в социальной психологии, поэтому важным обстоятельством в изучении влияния условий социальной среды на адаптацию детей с задержкой интеллектуального развития является выявление линии развития школьной организации в направлении пассивного полюса (поведенческая, эмоциональная и социальная депривация). Анализ работ, посвященных проблеме влияния образовательной среды на социально-психологическую адаптацию, показал, что пока путь движения организации в инертную сторону исследователями скорее намечен, нежели обстоятельно изучен (Е.Г. Алексеенкова, 2009; М.В. Беседина, 2004; А.В. Петровский, 2007; Л.И. Уманский, 2001).

Теоретико-методологический анализ научных подходов к пониманию влияния школьной организации на социально-психологическую адаптацию, учет особой ее общественной значимости позволили сформулировать собственное определение понятия динамичности условий социальной среды.

Динамичная среда – это интегральная характеристика школьной организации, которая заключается в максимальном обеспечении внешних раздражителей, заставляющих ребенка проявлять активность в достижении общественно значимых целей. В данном случае, инертные условия образовательной среды выступает в качестве некоей преграды, блокирующей удовлетворение потребностей детей в развитии, а также в качестве важного элемента в системе детерминант затрудняющих адаптивное поведение.

Вхождение человека в организацию связано с решением нескольких проблем: его адаптации к новому окружению, обучения и социализации, приобщения к ценностям организации формирования организационной идентичности и ориентации ребенка на адекватное поведение и деятельность. В процессе включения человека в организацию происходят интенсивное знакомство с образовательной деятельностью, а также изменение собственного поведения в соответствии с требованиями новой для него среды. Теоретический анализ и обоснование адаптационных процессов детей с задержкой интеллектуального развития были подробно рассмотрены.

С учетом выделенных методологических подходов к изучаемой проблеме разработана теоретическая модель детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития, включающая в себя структурно-функциональный и структурно-динамический компоненты.

В структурно-функциональном отношении теоретическая модель детерминации

адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития состоит из субъектов взаимодействия: ребенок с задержкой интеллектуального развития, испытывающего трудности социально-психологической адаптации, и условий социальной среды, характеризующихся активностью изменений. В структурно-динамическом отношении выделяются ситуации эмоционального дискомфорта, вызванные взаимодействием детей с задержкой интеллектуального развития с условиями социальной среды, обуславливающие совершение адаптивных поведенческих действий.

Основой модели детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития является эмоциональный дискомфорт, который побуждает детей с задержкой интеллектуального развития проявлять активность с целью уменьшить рассогласование в системе «ребенок – социальная среда» и привести ее в состояние равновесия, обусловленное сниженной способностью ребенка приспособиться к условиям школьной среды и особенностью динамики образовательной сферы (см. рис. 5).

Причинность трудностей в социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития не должно ограничиваться только личностными (психологическими качествами) и условиями социальной среды. Необходимо рассматривать их взаимодействие, вызывающее состояние эмоционального дискомфорта, которое ведет к дисгармонии в системе «личность ребенка – социальная среда». Представляется, что сущность взаимодействия личности ребенка с условиями образовательной среды заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов возможности удовлетворения потребностей, сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов социально-психологического взаимодействия. Всевозможные противоречия возникают везде и всегда, и определенная часть их разрешается путем дезадаптивных форм поведения, что ведет к отклонениям в поведении.

Начальные стадии анализа социально-психологической адаптации детей с дефектами психического развития, как правило, проводятся с изучения потенциала личности ребенка, формирование которой обеспечивает характер внешних проявлений в познавательной активности и зависит от функциональности процессов *приобщения, целеполагания и идентификации* с одной стороны. С другой стороны исследуются организационно-групповые процессы образовательной среды и их проявления. Именно проявления динамичности среды или личностных процессов приводит к затруднениям в адаптивном поведении. Однако такой подход не является исчерпывающим, и скорее носит статический характер, т.к. не показывает динамики взаимодействия психологических и организационно-групповых процессов.

Специфика обучения и формирования личности заключается в том, что ребенку достаточно часто приходится выполнять обязанности в различных ситуациях. Основными характеристиками ситуаций являются: изменение условий в сторону их объективного усложнения для ребенка, наличие дефицита психологических возможностей (мотивации для выполнения поставленной задачи); наличие психогенных факторов, деструктивно воздействующих на эмоциональную, интеллектуальную, волевою сферу ребенка; субъективная оценка ребенком условий обучения как трудными, агрессивными и пр.

Возникновение особых ситуаций (трудных, проблемных) в деятельности ребенка предполагает обращение к внутренним либо внешним ресурсам, позволяющим преодолеть возникающие затруднения (Л.И. Божович, 2008). Внутренний ресурс напрямую связан с уровнем развития *личностных качеств ребенка*, т.е. его способности за счет внутреннего локуса контроля, адаптационного потенциала, идентификации себя как ученика, сбалансированной мотивации, ценностей находить оптимальные, соответствующие нормам образовательного института формы адаптивного поведения. В данном случае депривированные проявления социальной среды частично могут быть компенсированы личностной функциональностью ребенка и адаптивными проявлениями (самоотдача, познавательная активность и пр.).

С другой стороны дезадаптивное поведение ребенка предполагает его интеграцию в социальные условия за счет коррекции отклонений от нормы проявлений с помощью средового ресурса образовательной организации. Условия образовательной среды в данном случае рассматриваются как внешний (средовой ресурс), позволяющий ребенку выполнять свои задачи и удовлетворять потребности. Системное и адекватное применение мер воспитательного воздействия к детям, дружеские взаимоотношения в школьном коллективе могут выступать сдерживающим или активизирующим фактором адаптивного поведения. Такое взаимодействие представляет собой единый технологический цикл, выражающийся в принятии ребенком решения на выбор стратегии адаптации.

Поэтому для объективного представления об социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития предполагается целесообразным рассмотреть динамическое взаимодействие детей с задержкой в интеллектуальном развитии с условиями образовательной среды и их проявлений. Основной описательной категорией такого взаимодействия является понятие «эмоциональный комфорт» между их взаимодействием [37].

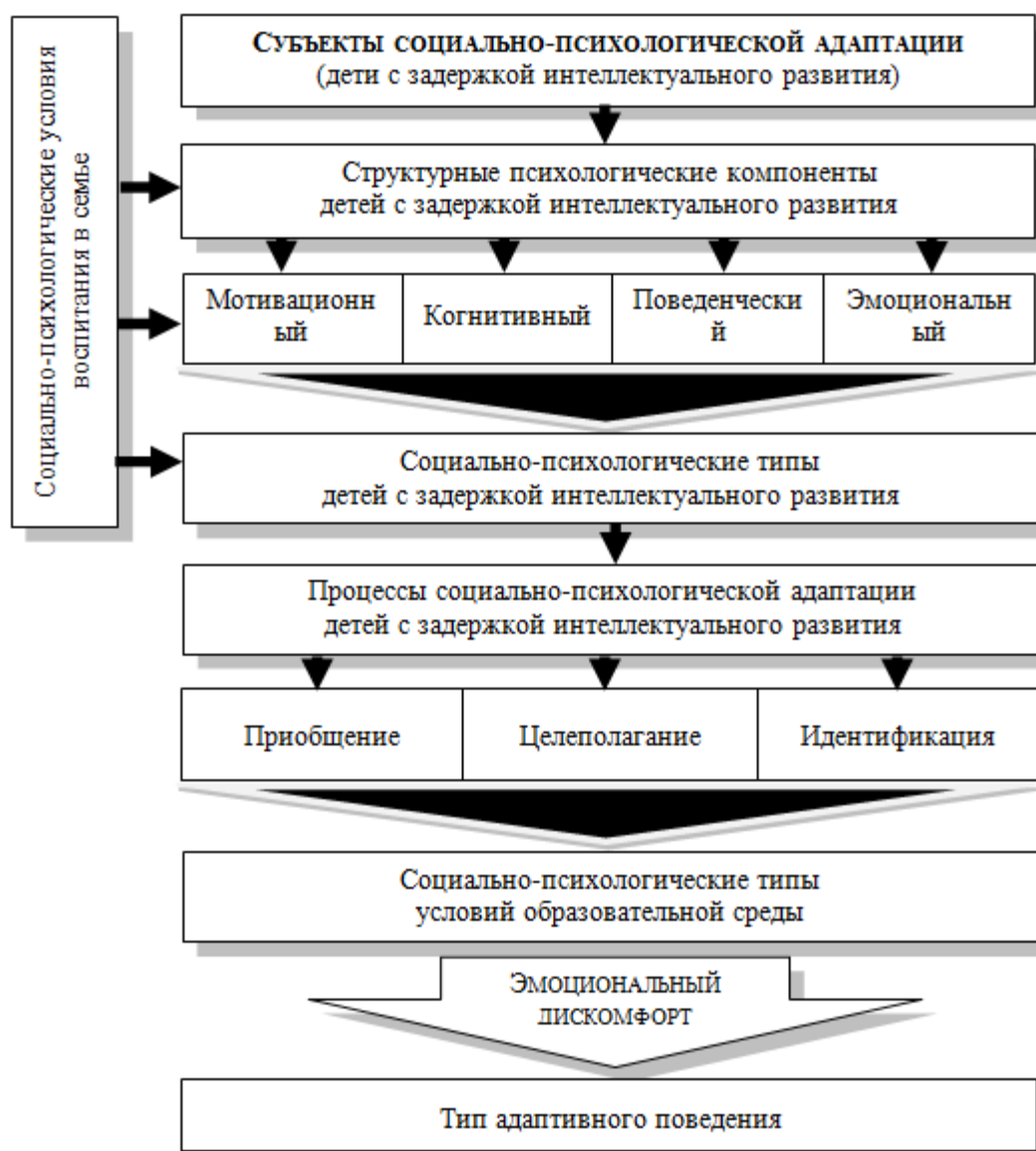


Рисунок 5. Модель детерминации адаптивного поведения детей с задержкой интеллектуального развития

Следует отметить, что возникающие эмоциональные проявления в результате взаимодействия личности и среды порождает конкретную форму

адаптивных/дезадаптивных поступков ребенка в конкретной ситуации (см. табл. 5).

По предложенной схеме **первый квадрант** предполагает вариант согласованного взаимодействия ребенка и средовых характеристик образовательной организации.

Второй квадрант – сложности социально-психологической адаптации детей с задержкой интеллектуального развития вызваны инертными характеристиками образовательной организации. В данном случае образовательная среда обеднена развивающими стимулами и ребенку с умеренным адаптационным потенциалом возможны два варианта приспособления: первый – приспособление за счет принятия ценностей образовательной среды в ущерб удовлетворения собственных потребностей; а, второй, самореализация через влияние личности на социальную жизнь посредством ее сверхдостижений. Однако второй вариант для большинства детей данной категории почти недоступен в силу задержек в интеллектуальном развитии.

Третий квадрант – социально-психологическая адаптация затруднена, в виду невозможности детям с задержкой интеллектуально развития успевать приспособляться к динамичным изменениям средовых условий обучения и воспитания. Проявления сложностей в адаптации могут быть незначительными и своевременно купироваться за счет средовой функциональности образовательной среды. Если таковые проявления превышают определенную норму (прогулы занятий, опоздания на занятия, конфликты с учителями и одноклассниками), то они фиксируются как таковые, что влечет за собой применение мер воспитательного воздействия.

Таблица 5

Модель взаимосвязи личностных и средовых характеристик, детерминирующих социально-психологическую адаптацию

Ребенок с задержкой интеллектуального развития	Средовые характеристики образовательной организации	
	Инновационный	Инертный
Адаптивный	1 «Гармоничная адаптация» (самореализация личности в социуме посредством ориентации на социальные требования)	2 «Конформистская адаптация» (приспособление за счет подавления индивидуальности, блокировка самореализации)
Трудная адаптация	3 «Девииантная адаптация» (самореализация посредством выхода за существующие социальные требования, нормы)	4 «Комплексная дезадаптация» (состояние блокировки процессов самореализации и адаптации)

Четвертый квадрант – социально-психологическая дезадаптация формируется в результате деструктивного взаимодействия детей с низким адаптационным потенциалом и образовательной средой, дающей мало стимулов для познавательной активности ребенка. Вследствие этого, социально-психологическая дезадаптация нарастает, в итоге превышает пределы устойчивости личности или образовательной организации.

Рассмотрение взаимодействия ребенка и среды в процессе адаптации не только под углом зрения абсолютизации личностной (психологической) доминанты, но и с учетом сложного диалектического взаимодействия психологической природы человеческой личности с другими «природами» (в нашем случае с условиями образовательной среды), позволяет в методологическом плане выйти на сущностное определение изучаемого явления.

С опорой на известные теоретические положения обоснована собственная *социально-психологическая концепция адаптивного поведения детей с задержкой*

интеллектуального развития, содержащая систематизированные представления относительно его сущности, структуры, условий, механизма и закономерностей, а также критериев, позволяющих наиболее полно охарактеризовать исследуемый процесс.

В соответствии с выработанным подходом **социально-психологическая адаптация детей с задержкой интеллектуального развития** – это социально-психологический процесс, содержательной основой которого выступает состояние эмоционального дискомфорта, детерминированное нарушением социально-психологического взаимодействия ребенка с социальной средой, ведущее к рассогласованию в системе «ребенок – социальная среда», проявляющееся в действиях и поступках соответствующих общесоциальным и коллективно-групповым нормам поведения.

Таким образом, методологической основой социально-психологической концепции адаптации детей с задержкой интеллектуального развития является эмоциональный дискомфорт. Эмоциональный дискомфорт опосредован как динамичностью образовательной среды, так и трудностями в адаптации ребенка. Динамичность образовательной среды является следствием максимального обеспечения внешних раздражителей, заставляющих ребенка проявлять активность в достижении общественно значимых целей. Трудная адаптация вызвана негативной вторичной социализацией ребенка, связанная с нарушением развития адаптивных процессов: приобщения, целеполагания и идентификации, детерминированных нарушениями развития личностных компонентов (мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого).

Литература

1. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2009. – С. 123-132.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2000. 452 с.; Она же. Психология социального познания. – М., 1997. 234 с.
3. Бернар К. Лекции по экспериментальной патологии. Перевод Д.Е. Жуковского. Редакция, вступительная статья и примечания Л.Н.Карлик. – М.: Классики биологии и медицины. 2011. – 342 с.
4. Кеннон У.Б. Мои встречи с И.П. Павловым. – М., 2003. – 124 с.
5. Павлов И.П. Рефлекс свободы (Золотая библиотека российской медицины). – М., 2011. – 448 с.
6. Психологический словарь. – М.: Педагогика-пресс, 2006. – С. 371.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Мысль, 2-е изд. 1979. – С. 16.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса – М.: Наука, 2009. – С.44.
9. Спенсер Г. Книга: Классификация наук. – М., 2006. – С. 145.
10. R. Merton. Social Theory and Social Structure, Free Press, 1957; Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ, 2006. – 873 с.
11. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем. Функциональная теория изменения //Американская социологическая мысль: Тексты /Под ред. В.И. Добренькова. – М., 2000.
12. Михайловский Н.К. Общественное движение пореформенной России. – М., 2003. – С. 142-146.
13. Присяжная Н.В. Сироты в коррекционных учреждениях: социализация и последующая адаптация в обществе. Автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2008. – 24 с.
14. Харчева В.Г. Основы социологии. М., 2001. – 301 с.
15. Гумплович Л. Основания социологии. Пер. с нем. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 368 с.
16. Осипов Г.В. Рабочая книга социолога. 5-е изд. – М. Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 98-101.
17. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 352 с.

18. Sutherland E, Cressy D. Principles of the criminology. Philadelphia. London, 1960, p. 78.
19. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах. 2-е изд.– М., 2001. – Т. 1.
20. Гельвеций К.А. Сочинения в 2-х томах (под ред. Х.М. Момдгияна). – М., Мысль. 2003. – С. 234-238.
21. Луначарский А.В. Принципы и пути развития человека в советском обществе. – М., (2-е пераб. изд., 1976). – Т. 1; Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Проблемы школьного советского воспитания. – М., 1971. – Т. 5.
22. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2009.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2008.
24. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 4-е изд. – М.: Смысл, 2010. – 448 с.; Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2010. – 511 с. и др.
25. Ломов Б.Л. Системность в психологии: Избранные психологические труды. – М., 2003.
26. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Перевод с англ. Татлыдаевой А.М. – СПб., 2007.
27. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. 1987. № 3.
28. Рюмина Л.И. Гуманистическая психология в России: прошлое и настоящее // Психологический вестник. – Ростов н/Д, 1997.
29. Кричевский Р.Д., Дубовская Е.М. Психология малой группы. – М., 2009.
30. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е издание / В.А. Ясвин. – М.: Смысл. – 2001. – С. 78-80.
31. Тарасов С.В. Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению / С.В. Тарасов // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. – СПб., 2002. – С. 15-26.
32. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
33. Бережнова Л.Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 234 с.; Беседина М.В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 22 с.
34. Гримак Л.П. Психология активности человека. Психологические механизмы и приемы саморегуляции. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 368 с.
35. Быков С.В. Социально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков. – Тольятти, 2003. – 170 с.
36. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. – М.: Каро, 2006. – 672 с.
37. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология: Учебник. – М., 2009.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В настоящее время государственная политика в области образования в качестве приоритетной задачи ставит развитие личности, а в образовательных стандартах второго поколения выводятся на первый план проблемы, которые ранее не получили системного решения в рамках образовательного процесса. Одной из таких проблем является задача раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, нацеливает педагога на создание условий, обеспечивающих рост творческого потенциала обучающихся, формирование мотивации к творческому труду и освоение школьниками способов решения проблем творческого и поискового характера.

В то же время современная система образования, как показывает анализ педагогического опыта, системно не ориентирована на развитие креативности, а практические способы развития креативности детей, реализующиеся в ряде исследований, ограничены в применении. В связи с этим актуальным представляется выявление факторов и условий, влияющих на развитие творческого потенциала детей младшего школьного возраста, а также определение роли и возможностей образовательного учреждения в решении этой проблемы.

Итак, что же следует понимать под креативностью и каковы возможности ее развития? В настоящее время креативность, являющаяся внутренней детерминантой творческой деятельности, в основном рассматривается как многомерное явление со сложной структурой, которая включает в себя как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные (личностные, социальные) компоненты.

Соотнесение креативности и деятельности позволяет также дифференцировать понятия потенциальной креативности (творческого потенциала) и креативности актуальной. Потенциальная креативность (додеятельностная) характеризует индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности. Актуальная креативность – результат взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающий актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности [4].

Категория «развитие» в самом общем плане рассматривается как переход растущего организма на качественно более высокую ступень. Этот переход зависит от созревания внутренней программы, определяемой генотипом, и от воздействия средовых факторов.

Следует отметить, что достигаемый на каждой ступени развития результат, изначально не содержится в генотипе. В то же время тот или иной результат развития не может быть произвольным и полностью свободным от генотипа. Развитие высших психических функций связано с генотипом и со средой, но уровень развития определяется не доминирующими генотипическими или средовыми факторами, а их комбинациями.

Основное направление становления креативности аналогично процессу развития личности в целом и идет от разрозненного, неравномерного развития различных свойств и качеств к интеграции и образованию сложных интегрированных образований; от дисгармонии отдельных способностей и качеств — к гармонизации в индивидуальном варианте развития. Развиваясь в процессе деятельности и соединяясь с ведущими мотивами, креативность функционально закрепляется в структуре личности и проявляется

при успешной реализации как способность к продуктивному изменению и созданию качественно нового. Тем самым определяется творческий стиль самой деятельности.

Определяющим на каждом этапе становления креативности является то, что было достигнуто на предыдущем уровне. Это – фундамент будущих достижений, так как упущенное на каком-либо этапе развития может быть вообще невосполнимо, либо восполнено, но с существенными потерями.

Проблема реализации креативности, перехода потенциальных возможностей человека в актуальные включает вопрос о том, какие факторы детерминируют этот процесс.

В общем виде можно выделить следующие группы факторов:

1) природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование креативности личности;

2) все формы влияния социальной среды на развитие и проявление креативности личности.

Таким образом, креативность развивается под влиянием двух групп факторов: внешних и внутренних. Внутренние факторы – это психолого-педагогические предпосылки, механизмы интрапсихического развития вследствие обучения, а внешние – собственно средовые влияния и психолого-педагогические эффекты обучения и воспитания.

Биологическая предпосылка и источник развития креативности – потребность в исследовательской деятельности, которая присуща от рождения каждому человеку. Существует положительная корреляция между проявлением креативности и психофизиологической межполушарной работой мозга.

В последнее время периодизацию психологического развития рассматривают с позиции онтогенеза функциональной асимметрии полушарий мозга. Согласно современным исследованиям ФАП (функциональная асимметрия полушарий), развитие правого полушария и стремление к гармонизации полушарий – ведущий фактор, объясняющий закономерности возрастной динамики развития.

Рядом исследований (Т.Л. Чепель, М.К. Кабардов и др.) установлено, что «мыслительный» или «художественный» типы существенно различаются по показателю межполушарной асимметрии. У первых более выражена левополушарная доминантность, в то время как второй тип характеризуется доминированием правого полушария. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте доминирующими являются правополушарные компоненты; в юношеском возрасте и у взрослых преобладают левополушарные функции (Г.А. Мактамкулова). Характер межполушарной асимметрии влияет на особенности восприятия и тип стратегии действия, что и определяет линию развития креативных свойств в младшем школьном возрасте.

Креативность как компонент системы саморегуляции, отражающей ее динамику, развивается в различных механизмах саморегуляции и проявляется на разных уровнях их функционирования:

- на психофизиологическом (механизмы акцептора результата действия),
- на ориентировочно-приспособительном (механизмы установки),
- на познавательном-преобразовательном (механизмы целеобразования).

В последнем случае идет процесс уподобления структуры ведущей потребности тем свойствам и качествам объектов, которые оптимально удовлетворяют общую потребность. При этом благодаря поиску наиболее качественного удовлетворения, происходит развитие и совершенствование самой системы саморегуляции.

Исследования физиологических параметров показали, что существуют необходимые предпосылки в уровне активации и реактивности для проявления спонтанного творчества, но они недостаточны, если не взаимодействуют с другими, более высшими образованиями в структуре индивидуальности.

Способность к творчеству складывается в детском возрасте постепенно, проходя ряд взаимозависимых стадий развития. Наиболее широко проблема возрастной динамики творческой продуктивности стала обсуждаться с начала 20-х годов XX века в связи с

работами Г. Лимана. По его данным, периодом оптимальной продуктивности являются 30-35 – 40 лет.

Е.П. Торранс считал, что пик детской креативности приходится на возраст от 3,5 до 4,5 лет. По результатам его исследований креативность также возрастает в первые три года обучения в школе, затем уменьшается в последующие 2 года, а позже получает толчок на фоне подъема уровня физического развития. Следующий подъем наблюдается в пубертатный период. Однако кульминация творческой продуктивности наступает позже, так как высокая продуктивность невозможна жизненного опыта и знаний, которыми еще не обладает ребенок.

Э. Эриксон относит творчество в качестве доминанты и кульминации развития человека к седьмой стадии («стадии средней взрослости» – 40-60 лет). Однако линия развития креативных свойств личности можно проследить в онтогенезе и на других этапах:

- самостоятельность и уверенность в себе (1–3 года);
- активность, живое воображение, активное изучение окружающего мира, инициативность (3–5 лет);
- стремление к достижениям, нацеленность фантазии и игры на лучшие перспективы (5–11 лет);
- самоопределение и активный поиск себя, экспериментирование в разных ролях, становление индивидуальности (11–20 лет).

Креативные характеристики возрастных этапов прослеживаются и в отечественных вариантах возрастной периодизации (Н.С. Лейтес, П.И. Пидкасистый, В.Э. Чудновский).

Исследования когнитивных компонентов детского творчества позволили выявить стадиальность и в развитии творческого мышления. Формирование творческих мыслительных способностей проходит через три этапа. Раньше других проявляются способности, связанные с творчеством на основе зрительных представлений – в 5 лет, в 6 лет – со словообразованием, 9–10 – со способностью к аналогиям, 10–11 – со способностью к образованию фраз. Эвристическое мышление формируется ориентировочно к 12–14 годам.

Итак, потребность в творческой деятельности возникает на определенном витке развития человека как социального существа. Но ее появление далеко не закономерно. Развитие потребности как новообразования в структуре личности предваряется акцентированием интересов, освоением технологий и знаний, индивидуальным опытом творческой деятельности человека.

Педагоги и психологи справедливо подчеркивают, что большинство аспектов развития креативности не может быть понято без учета социального окружения человека. Позитивное отношение этого окружения к проявлению креативных характеристик — детерминанта творческого развития личности.

Высокие показатели креативности у детей не являются гарантией творческой успешности в будущем, а лишь увеличивают вероятность ее достижения при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении необходимыми творческими умениями [6].

Влияние семьи существенным образом сказывается на развитии ребенка, в том числе и на развитии его креативности. Среди факторов креативного влияния семьи исследователи выделяют:

- креативное поведение родителей, как образец для подражания,
- высокий уровень образования,
- яркая живая семейная обстановка,
- позитивное мышление и убеждения родителей,
- подкрепление креативного поведения детей,
- контакт с матерью,
- личное несходство родителей,
- ранний опыт сложностей.

Семья должна предъявлять ребенку меньше однозначных требований, которые способствуют раннему образованию социальных стереотипов и не благоприятствуют развитию креативности. Необходимым условием является нерегламентированная среда с демократическими отношениями и возможность подражания ребенком творческой личности. Однако далеко не всегда семья может обеспечить ребенку необходимые условия. Чаще всего данные факторы влияния проявляются спонтанно, целенаправленная работа по развитию креативных свойств в семье не ведется.

В то же время образовательные учреждения, осуществляющие систематический учебно-воспитательный процесс, могут существенно влиять на динамику креативности детей младшего школьного возраста. Таким образом, к внешним условиям, влияющим на психолого-педагогическое развитие креативности, можно отнести фактор системы образования.

Будучи включенной в структуру учебно-познавательной деятельности, креативность формируется в соответствии с общими законами развития: уже существующие психические связи дополняются, усложняются, интегрируются, создавая уникальное соединение психических процессов и личности ребенка. Развиваясь в процессе деятельности, креативность сама выступает как своеобразная движущая сила развития и может служить основой обучения и воспитания.

В то же время в начальной школе часто отмечаемое снижение уровня креативности, что в значительной степени обусловлено блокирующим, тормозящим влиянием средовых факторов, в частности, предъявляемых школой требований к ученику. Цели и задачи школьного обучения, направленные в основном на стимулирование развития интеллектуальных способностей, в то же время становятся причиной снижения уровня креативности.

К существенным факторам развития творческих способностей в детстве относится фактор вариативности, изменчивости, новизны. Этот фактор уже сам по себе является для ребенка положительным и стимулирует его творческую активность. В то же время детям, по данным Ж. П. Пиаже, свойственен эгоцентризм, а вместе с ним неспособность к децентрации. До определенного возраста ребенок не может произвольно менять познавательную перспективу, дифференцировать свою точку зрения от других возможных. Еще одна существенная проблема заключается в том, что дети практически не владеют технологиями преобразований в учебной и творческой деятельности. При отсутствии у ребенка методов обновления и способов видоизменения образов, понятий, моделей они становятся стереотипами, штампами, что в свою очередь блокирует творческие процессы и развитие личности в целом.

Создание «креативной» (В.Н. Дружинин, 1997) или «творческой образовательной» (В.А. Ясвин, 2001) среды и использование специальных методов обучения способствует повышению уровня развития креативных свойств обучающихся, но качественно новых результатов достигают только те индивиды, чьи личностные особенности позволяют им быть чувствительными к этим методам воздействия.

Младший школьный возраст характеризуется рядом особенностей, позволяющих отнести этот возрастной период к сензитивным с точки зрения развития креативности.

Младший школьный возраст – период усвоения, «впитывания» (Н.С. Лейтес), накопления знаний. Креативными характеристиками этого возрастного этапа являются

- направленность на мир и активное его изучение, «эффект новизны»,
- повышенная эмоциональная восприимчивость и непосредственность,
- образная основа мышления и существенная роль воображения в развитии высших психических функций,
- сензитивность к художественным воздействиям и формам познания (игре, метафоре, драматизации, сказке и т.д.),
- наивно-игровое отношение к жизни [8].

В младшем школьном возрасте наблюдаются случаи яркого проявления специальных

способностей (вундеркинды). Однако на этом же возрастном этапе возникает серьезная опасность негативного влияния на проявления творческой одаренности «усредненного», стандартного подхода в системе начального образования.

Развитие и проявление креативности непосредственно связаны с уровнем компетентности личности в области творческой деятельности. Особую роль в развитии творческой компетентности детей младшего школьного возраста выполняет опыт обучения способам креативного поведения, моделирования творческих действий и подражание креативному поведению.

Дети младшего школьного возраста испытывают особую привязанность к педагогу и стремятся действовать по образцу значимого взрослого, поэтому эффективность развития креативности детей во многом будет определяться особенностями личности учителя.

Педагогическая профессия, относящаяся к типу «Человек-Человек» (Е.А. Климов) предъявляет особые требования к личностным качествам человека. Говоря о технологии (методике) обучения, мы часто допускаем ошибку, вынося за скобки важнейший фактор – фактор личности педагога, его индивидуальности как основного проводника идей концепции, заложенной в основу методики. Несомненно, педагог должен воплотить в жизнь определенную методическую систему, однако неверно было бы на основании этого предписывать ему определенный «тип поведения». Учитель, в зависимости от его индивидуальности, может быть как «усилителем» основных принципиальных положений той или иной методики, так и их «искажителем», будучи при этом высоким профессионалом [5].

И отечественные, и зарубежные психологи и педагоги сходятся в вопросе о необходимости учета индивидуальности педагога, являющегося определяющим фактором в системе обучения.

Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев отмечал, что личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения [7].

Если посмотреть профиограммы учителя, то при всей разнице в подходах авторов к их основанию, они содержат перечисление огромного набора качеств, которыми должен обладать педагог как специалист (Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский, Дж. Брофи и Т. Гуд, Л.А. Хараева, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов и др.).

В качестве главных, доминирующих профессиональных качеств, на основе которых разворачивается вся педагогическая деятельность выделяют: эмоциональность (А.О. Прохоров), общительность (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина), педагогическую направленность (Л.М. Митина, В.А. Сластенин), любовь к детям (Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий), эмпатию (Е.П. Волкова, И.М. Юсупов), способность к саморегуляции (Л.М. Аболин, Г.Ю. Маштакова), самоконтроль и самоуправление в «Я»-концепции (Н.Ю. Хусаинова).

Среди основных свойств педагога, на наш взгляд, следует особо выделить креативный аспект, который заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве.

Креативность во многом определяет успешность деятельности представителей профессий социономической группы, в том числе и педагогов, что связано с рядом особенностей человека как «объекта» их деятельности.

Во-первых, каждый человек обладает уникальностью и неповторимостью в силу невозможности точного повторения его жизненного пути. Поэтому эффективная работа с людьми исключает возможность опоры только на алгоритмизованные рекомендации и завершенные теории. Таким образом, принципиально недостижима успешная работа педагога, если в ней не будут учитываться нюансы психической организации конкретного ребенка.

Во-вторых, человек может сознательно или неосознанно исказить информацию о самом себе, своем состоянии и результатах деятельности. Педагог, не понимающий

действительное положение дел, будет действовать, опираясь на представления, не имеющие отношения к реальности. Средства формальной логики, линейные причинно-следственные рассуждения не всегда отражают реальную жизнь человека, где присутствует много иррационального, одновременно действуют сложные системы мотивирующих обстоятельств, а мысли и поведение человека одновременно детерминируются прошлым опытом, актуальной ситуацией и образами ожидаемого и желаемого будущего.

Конструктивное взаимодействие людей, созидание устойчивых отношений между ними также не может быть чем-то завершенным, конечным. М. М. Бахтин в своей книге «Эстетика словесного творчества» отчетливо формулирует идею незавершенности, незавершимости человека, его несовпадении с самим собой. Называя человека «бесконечной функцией», говоря о том, что «человек ни в один миг не совпадает сам с собой», М.М. Бахтин подчеркивает постоянное движение, в котором находится «человек живой», «текущий» феноменов его внутреннего мира [2].

Обучение и воспитание по своей природе – творческий процесс, поскольку каждый класс, каждый ребенок неповторимы в своей индивидуальности, и действовать учителю надо всегда четко и мобильно. Таким образом, профессиональная деятельность педагога исключает опору на стандартные действия и не может не носить творческий характер.

Как субъект педагогической деятельности учитель должен обладать сознательным творческим отношением к окружающему, к деятельности, к себе. Педагог, с высоким уровнем креативности, обладает большей, по сравнению с людьми с непроявленным творческим потенциалом, привлекательностью в общении. При этом привлекательность человека творческого связана с его постоянным развитием, изменением, с его открытостью к иному опыту. Для того чтобы эффективно работать над развитием творческого потенциала детей, педагог должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии.

Таким образом, от профессионального мастерства и личностных качеств учителя или воспитателя во многом зависит развитие креативности детей.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что младший школьный возраст характеризуется ярко проявляемой склонностью к подражанию, уподоблению старшим. Подражательность многих действий и высказываний в эти годы традиционно считается важным условием умственного развития. Внушаемость, впечатлительность ребёнка этого возраста, склонность к вере в истинность того, чему его учат, направленность умственной активности на повторение, установки внутренне принять внешние требования – все это создает благоприятные условия для обогащения и развития психики.

Подражание есть воспроизведение образца с учетом опыта и условий. Любая деятельность включает элементы подражания. Чтобы творить, нужно усвоить образец активности человека творящего, образец творческого поведения и самовыражения, а затем с помощью подражания выйти на новый уровень. Для творчества необходимы первые познавательные усилия, если их нет, образцов творческого поведения в окружении человека не было, то к творчеству он не готов.

Р. Стернберг относит примеры для подражания, подаваемые взрослыми, к числу эффективных, специфических способов развития креативности детей: «Творческие способности развиваются не тогда, когда учителя или родители говорят своим детям о необходимости их развития, а тогда, когда учителя или родители показывают им, как надо поступать» [9].

Педагог, демонстрирующий образец креативного поведения и отношения к миру, помогает детям воспринять творчество как жизненную ценность и реализовать свои творческие возможности.

Учителю начальной школы принадлежит особая роль в создании творческой атмосферы на уроках, в организации творческой деятельности младших школьников, в

создании условий для проявления и развития креативных свойств ребенка.

Условия, которые способствуют развитию креативности в системе образования, изучали Е.П. Торранс, А. Маслоу, К. Тэнекс, К. Роджерс, Треффингер, М. Воллах, Н. Коган, В.Э. Чудновский и др.).

Выделяют следующие условия, стимулирующие развитие творческого мышления:

- ситуации открытости, неструктурированности, незавершенности, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- поощрение множества вопросов;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцентирование самостоятельности в наблюдении, разработках, чувствах, обобщениях, выводах;
- внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников.

Психологи гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Треффингер, М. Воллах, Н. Коган, К. Тэнекс) считают, что для выявления и развития внутренних возможностей необходимо создание определенных внешних и внутренних условий.

Внешние условия:

1. Обеспечение психологической безопасности, свободы, эмпатическое понимание, уважение к ребенку как личности; отсутствие критики и внешних оценок; перевод на самостоятельную оценку продуктивности своей деятельности; выход на реакцию «мне не нравится» вместо оценки «это плохо»;

2. Обеспечение атмосферы дозволенности, любви, спонтанности, психологической свободы выражения своих чувств и переживаний, в том числе и отрицательных.

Внутренние условия:

1. Экстенциональность, открытость новому опыту.
2. Внутреннее оценивание своего творчества.
3. Возможность оперирования образами.

Е.П. Торранс выделил условия, которые способствуют развитию креативности в детском возрасте:

- ориентации ребенка на творческие решения;
- снятие преград в отношении инициативы ребенка;
- поощрение различных творческих продуктов дома и в школе;
- предоставление возможности действовать с мыслями и предметами;
- воспитание у ребенка осознания ценности творческих черт своей личности;
- воспитание у ребенка внимания ко всем свойствам окружающей среды;
- полилингвистический опыт.

Важнейшим условием для реализации творческого потенциала является также развитие позитивной «Я-концепции».

Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве.

Рассматривая проблемы, связанные с обучением детей, А. Маслоу вводит понятия «внутреннего» и «внешнего» обучения. В отличие от внешнего, внутреннее обучение влияет на личность в целом и таким образом стимулирует раскрытие уникального природного потенциала. В данном случае задача учителя – помочь ребенку обнаружить то, что в нем заложено, а не «отливать», не «формировать» определенную форму, придуманную кем-то другим.

В последнее время предметом исследования становятся также негативные факторы, блокирующие творческие процессы (А. Маслоу, Г. Линдслей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич).

По данным А. Маслоу, барьерами, блокирующими творчество в личностном плане,

являются:

- конформизм – желание быть похожим на других; страх высказать собственное мнение, быть смешным; соглашательство. Подобное чувство возникает в детстве, когда первые фантазии, продукты воображения не находят понимания у взрослых, Конформизм закрепляется в подростковом возрасте и в юности;

- внешняя и внутренняя цензура – сознательное или бессознательное подавление нетрадиционных, необычных мыслей. Внешняя цензура драматична для человека, но внутренняя гораздо сильнее. Люди боятся своих идей, не решают своих проблем, а переключаются на других. В структуре личности доминирует суперэго (интернализированный цензор);

- ригидность мышления, стереотипность мыслей, привычка решать типовые задачи привычным способом – результат школьного обучения. Типизация решений не позволяет ставить и решать новые проблемы;

- импульсивность мысли – желание найти ответ немедленно, непродуманные, неадекватные решения, которые возникают в условиях высокой мотивации, стресса;

- познавательный эгоцентризм – неспособность перейти от одной точки зрения к другой, менять познавательную перспективу.

Таким образом, децентрация мышления – одна из тактических задач креативной педагогики.

Условия, тормозящие развитие креативности в детстве, по Е.П. Торрансу:

- ориентация на успех (ребенок боится дать неправильный ответ), избегание риска;
- ориентация на мнения сверстников (боится выглядеть оригинальным, необычным);
- фиксация на стереотипах половой роли;
- представление окружающих взрослых о креативности как об отклонении от нормы;
- запрет вопросов и ограничение инициативы;
- жесткое разграничение трудовой и игровой активности ребенка.

В наиболее общем виде выделяет следующие виды барьеров творчества:

1) Контрсуггестивные – предубеждение, неверие в свои силы, недоверие коллегам, приспособленчество, ригидность взглядов, установок.

2) Тезаурусные – низкий уровень образования, интеллектуального развития, недоступность информации.

3) Интеракционные – неумение планировать и организовывать свою деятельность и деятельность других [3].

К барьерам творчества относятся и ошибочные стратегии: предпочтение существующего положения, ожидание случайного озарения идеями, поиск оригинальности ради оригинальности, безразличие к общественно значимым целям, приспособление к окружающему миру, а не стремление к его изменению, а также преждевременная внутренняя критика.

К факторам, блокирующим развитие и ведущим к стагнации и регрессии, В.Э. Чудновский относит противостояние противоборствующих мотивов, что приводит к «параличу деятельности», и усиление мотивационной доминанты («парадокс доминанты»). Он считает, что для продуктивного развития деятельности необходима иерархия мотивов [10].

В процессе школьного обучения негативное влияние на развитие творческого потенциала детей, оказывают:

- ориентации на стандарты, образцы;
- недостаточная информированность и отсутствие единого мнения по поводу того, что такое творчество, креативность, чем оно отличается от интеллекта и способности к обучению;
- неразработанная методическая и технологическая база в системе образования;
- непонимание многими педагогами сущности творчества и негативное отношение к нестандартности и творчеству, что приводит к задержке развития творческих

способностей учащихся и даже к дискриминации детей с креативными характеристиками в поведении.

Проведенные исследования (Т.А. Барышева, И.В. Зеленкова) с использованием тестов В.Э. Чудновского и В.С. Юркевич показали, что 83% учителей негативно относятся к детям с креативными характеристиками поведения. Такие качества креативов, как неровная успеваемость, нонконформизм, нежелание подчиняться мнению большинства (руководителя), свобода и независимость суждений часто отрицательно оцениваются педагогами. Аналогичные результаты получили Ретзелс и Джексон, которые установили, что учителя предпочитают детей с высоким общим интеллектом и низкой креативностью.

Экспериментальные данные показывают, что одна из причин, тормозящая развитие креативности школьников, связана с психологическими проблемами изменения «педагогического менталитета», разрушения педагогических стереотипов и установок, с одной стороны, и повышения компетенции педагогов в области психологии, педагогики и технологий творчества – с другой.

В сфере образования стимулы к творчеству подавляет узкая специализация (Ю.В. Горин). Особенно значимы негативные последствия узкой специализации в гуманитарных науках. Воздействие гуманитарного образования направлено в основном на психику человека, на мировоззрение личности, на расширение ментального пространства и творческих возможностей. В процессе подготовки педагогических кадров, способных квалифицированно работать над развитием креативности детей особую значимость приобретает не количественная, а качественная сторона образования. Качество образования определяется не только высоким уровнем академических знаний. По данным Саймонтона, прямой зависимости от образования творческие достижения не имеют, «избыток образования подавляет творческий потенциал». Уильямс высказал мысль о том, что качественная сторона обучения и образования в целом неотделима впоследствии от достижения высшей результативности [1].

В последнее время понимание образования как усвоения человеком опыта прошлого все больше вступает в противоречие с потребностью в самореализации, необходимостью решения проблем стремительно изменяющегося мира.

Таким образом, очевидна необходимость включения в систему педагогического образования креативных компонентов, способствующих повышению компетентности будущих педагогов в области психологии, педагогики и технологий творчества. Такого рода системные компетенции становятся в структуре личности устойчивым креативным свойством, профессионально значимым для педагогической деятельности.

Литература

1. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 205 с.
2. Бахтин М.И. Эстетика словесного творчества / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова, 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Воскобойников В.М. Как определить и развить способности ребенка. – СПб: Респекс, 1996. – 432 с.
4. Зеленкова И.В. Возможности креативной педагогики в реализации творческого потенциала младших школьников в условиях изобразительной деятельности// Развитие творческого потенциала личности и общества: материалы международной научно-практической конференции. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ", 2013. – 150 с. – С. 92-99
5. Зеленкова И.В. Проблема подготовки будущих педагогов к развитию креативности детей средствами искусства и изодейтельности// Мир детства и образование: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с представительством стран СНГ. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 254 с.– С. 196-198
6. Зеленкова И.В. Развитие креативности младших школьников в художественно-

- изобразительной деятельности в разных условиях обучения. (Автореф. канд. псих. наук: 19.00.07.). – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. – 23 с.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования// Избр. педагог. сочинения. – М.: Просвещение, 1982. – 595 с.
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с. – (Серия «Учебник нового века»)
9. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески// Основные современные концепции творчества и одаренности/ Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 230 с.
10. Чудновский В.Э. Юркевич В.С. Одарённость: дар или испытание. – М.: Знание, 1999. – 80с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №12).

2.5.

ПОДРОСТКИ И РОДИТЕЛЬСКИЙ АВТОРИТЕТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ

*«Воспитание должно искать свой путь
между полной свободой действий и запретом»*

*«Человек, который был бесспорным любимцем матери,
через всю жизнь проносит чувства победителя и уверенности,
которые нередко приводят к действительному успеху».*
Зигмунд Фрейд

Значительная роль в воспитании и формировании личности ребенка сохраняется за средой его обитания. А среда для ребенка – это общество, в которое по мере взросления он «входит», и его семья – самое близкое окружение. Внутрисемейные традиции, стиль общения, поведенческие реакции, все радости и сложности, приобретения и потери семьи – абсолютно все имеет влияние на ребенка. Поэтому, когда возникают разного рода трудности в общении с ним, а тем более «на пороге» взросления, в так называемом пубертатном периоде, родители задаются вопросом: как выстраивать правильную, грамотную и оптимальную линию общения, не утратив при этом свой родительский авторитет.

подавляющее большинство родителей подростков при обращении к психологу формулируют свой запрос в виде подчеркивания основных желаемых условий: *сохранить свой безусловный статус родителя в глазах подростка и максимальное влияние на него.*

При этом сами подростки заявляют о своих правах и автономности, подразумевая новый, знаковый для них «взрослый формат отношений», право на обязательное понимание родителей и выполнение своих требований: больше свободы, независимости, самостоятельности и главное – доверия. Юные «взрослые» не учитывают, что в глазах родителей все обстоит иначе – поводов для доверия нет. Со столь актуальной для подростков свободой, а главное – следующей за ней ответственностью, по мнению родителей, они просто не справляются. И взрослые стараются контролировать ребенка в данном возрасте куда интенсивнее, нежели раньше.

Самые распространенные, основополагающие рекомендации по подростковому возрасту звучат четко и стандартно: «Дайте больше свободы, больше ответственности, не командуйте и не наказывайте, а создайте условия...». Однако родители считают, что на практике достаточно трудно следовать данным рекомендациям, подчеркивая свою «неготовность» к возрастным проявлениям подростков. Они характеризуют своих детей следующим образом: «неуправляемы, агрессивны, упрямы, грубы, резки, конфликтны, обидчивы и т.д.».

Еще сложнее обстоит дело, если проблема, переполнившая чашу терпения родителей, вышла из-под контроля и не попадает в разряд невинных детских шалостей, а скорее напоминает по родительскому кодексу «преступление». Родители очень быстро переходят к пункту «что делать», чтобы ситуация на семейном корабле перестала напоминать аварийную, выключились сирены тревоги и все нормализовалось [1, 11]. Возникает мысль о необходимости адекватного наказания и, следовательно, вопросы к психологу: Какие приемлемые меры наказания? Как сделать так, чтобы это не повторилось? Как добиться уважения от своих детей? Как воспитывать правильно, чтобы воздействие было максимально эффективным, подросток выполнял предъявляемые к нему требования и при этом не страдал родительский авторитет?

Самый оптимальный подход во всех возникающих вопросах родителей – удержание «золотой середины» в отношениях с детьми. Любое общение с подростком необходимо выстраивать на основе баланса. И никаких крайностей!

Утверждение Фрейда (и это не только его взгляд) о воспитании как «пути между свободой действий и запретом» не лишено смысла – это как раз та самая «золотая середина», которой нам всем порой так не хватает. Фрейд так же отмечал, что достаточная любовь и внимание к собственному ребенку, участие в его жизни – есть основа его состоятельности и успеха [12, с. 20]. Вдумайтесь, какую важную роль он отводит родителю! Для подростка это особенно актуально, несмотря на те моменты, которые взрослые хотели бы изменить, искоренить или скорректировать именно в этом возрасте.

Авторитет родителей в подростковом возрасте на какой-то период времени может быть нарушен или даже утерян. Чувство родительского бессилия в таких случаях – важный и полезный сигнал, указывающий на то, что выбранная ими стратегия, возможно, ошибочна. В любом случае, взрослым надо стараться держать эту ситуацию под контролем. Статус родителя должен оставаться таковым, несмотря на то, что удерживать свой авторитет нелегко, и эта трудность связана, прежде всего, с обоюдным уважением и родителей, и детей, а также с оптимальным балансом в детско-родительских отношениях.

Авторитет родителей неминуемо связан с правилами и ограничениями в отношении своих детей. Более существенные запреты и родительский контроль являются также неотъемлемой его частью. Основной вопрос состоит в грамотном балансе между любовью к своим детям и ограничениями, исключая вседозволенность и безразличие к их жизни.

Мы рассматриваем *авторитет* как *психологически убедительные правила и ограничения*, которые родители предлагают ребенку. Убедительность достигается в том случае, если требования вняты, обоснованы и соблюдаются всеми членами семьи, то есть у каждого есть свои обязанности, своя зона ответственности, свои потребности, и последствия этого всего, то есть поощрения, либо отсутствие таковых.

Рассмотрим составляющие родительского авторитета, которые одновременно оказывают непосредственное влияние на формирование качественно нового, взрослого формата взаимоотношений.

В основе родительского авторитета, прежде всего, должно лежать понимание разницы в возрасте. Дети-подростки не являются «взрослыми в миниатюре». Принимая за постоянную основу столь популярный и часто транслируемый принцип общения с подростками «как со взрослыми», родители рискуют вызвать несколько обратный, по сравнению с ожидаемым, эффект – дети придут в растерянность и будут откровенно сомневаться в возможностях родителей, в их статусе как таковом. Обращаясь с ними «как бы на равных», взрослые только вызывают у них беспокойство и неуверенность. Понятие о разнице поколений необходимо подростку, чтобы самоопределиваться и в итоге, почувствовать во взрослом родителе точку опоры.

В подростковом возрасте есть необходимость постепенно менять формат отношений на более взрослый, «считаться» с мнением подростка. Но один существенный нюанс, который необходимо сразу подчеркнуть ребенку – именно взрослый формат подразумевает не только свободу выбора и действий, но и самодисциплину,

ответственность, а также предъявляет к подростку социальные требования. Умение действовать самостоятельно и самоорганизованно, выполнять определенные обязанности и уважать другую точку зрения как раз и составляют первые шаги к столь желаемому в подростковом возрасте взрослению [1]. Из этого следует правило, которое нужно сообщить подростку: «Необходимо быть, а не казаться взрослым человеком», что подразумевает кроме желаний еще и обязанности.

В зависимости от ситуации и реактивности самого ребенка, родителям следует «балансировать» в собственном поведении и своих «взрослых» реакциях: вместо жестких родительских требований и указаний – открыто, показательно и с максимальным интересом «включаться» в его жизнь, наставлять, подсказывать, применяя не только свой контроль, но и чувства, мысли и переживания – как свои, так и ребенка. Это значит – быть в диалоге с взрослеющими детьми. Это укорачивает дистанцию между родителем и подростком, заставляет задуматься над какой-либо проблемой или задачей, пусть даже постепенно и минимально – это лучший вариант, нежели отсутствие результата вообще.

Свою критику и требования к ребенку взрослым следует предъявлять через принятие его как личности – это главная ценность для подростка. И тогда, зона его автономности дополнится зоной ответственности и искреннего доверия к родителям.

Важно вместе с подростком переформулировать актуальные для него жизненные моменты, обстоятельства и личные убеждения. Грамотно выстроенная, совместная работа родителя и подростка в этом направлении будет способствовать поиску новых, конструктивных решений, безболезненному личному восприятию, бесконфликтному общению, более качественным отношениям. Создаются естественные, мягкие условия для более искреннего, открытого общения, а также, дополнительная и правильная мотивация для возможного пересмотра взглядов и расстановки приоритетов подростка.

Это может приобретать характер своеобразной игры, а в игровой форме воспринимать информацию проще, комфортнее и в отношении результата – действеннее. Например, задать сыну/дочери вопрос: «У тебя есть мечта/мечты? Давай определим их не поверхностно и примерно, а как можно точнее, вплоть до мелочей... Давай сделаем с тобой вывод: мечтам суждено сбываться, если переформулировать значение слов: мечту преобразовать в цель, желание в задачу, а стремление в действие».

Полезно вместе с ребенком рассуждать о смысле жизни в философском контексте, об умении ценить жизнь, наполняя ее значимым содержанием, требуя от себя развития, потому что развивающаяся личность всегда интересна – только в этом случае она становится полноценной. Такой подход даст возможность родителям отойти от открытого, навязчивого, преувеличенного внимания к проблеме, от нелюбимого подростками взрослого наставничества, разрядить атмосферу, сохранив при этом родительские контроль и авторитет.

Немаловажной, если не основной, является степень участия взрослого в жизни ребенка, которая также определяет необходимый баланс в отношениях, и в свою очередь имеет влияние на авторитет. Но участия именно *не формального*, выполняющего функцию «просто родителя». Эта функция должна быть содержательна. И основная рекомендация будет состоять в следующем: «Поддержите своего ребенка как друг, попробуйте проявить *неподдельный* интерес и доверие к его решениям, сообщив ему об этом. Понаблюдайте, чем он живет, кто и что оказывает на него влияние, кто его кумир, какой имидж ему интересен, из чего состоит каждый день вашего подростка...».

Об этом убедительно рассуждает доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета Елена Александровна Леванова: «Родителям следует активно включать в процесс взросления своих детей, помня о том, что подростковые проблемы тесно переплетаются в судьбах своих родителей. Воспитание – это ежедневный, ежечасный труд и участие в жизни своих детей, без выходных и перерывов» [8, с. 6]. В своей книге «Родители и подростки: навстречу друг другу» Е.А. Леванова пишет: «Выстраивая

многолетнюю воспитательную работу с подростками, я знаю, что многие негативные явления можно не только предвидеть, но и предупредить, предоставить вовремя подростку свое взрослое плечо. Не только родительский контроль, но и понимание, принятие его проблем и трудностей, горестей и радостей. Надо видеть, слышать, понимать подростка...» [8, с. 5].

Следует избегать распространенных ошибок родителей:

1. *Сравнения своего ребенка с другими детьми из благих побуждений.* Сравнение допускается не с конкретными личностями, а с ситуациями: конкретизация важна, в противном случае ребенок сразу уйдет в демонстративную обиду, во внутренний протест, «в отрицание» (один из защитных механизмов психики).

2. *Оказания навязчивой помощи там, где нужна только поддержка* (сдержанный совет, рекомендация, доброе слово, объятия). Это особенно важно, когда подросток намеренно дистанцируется, демонстрируя свою «показательную» отстраненность, защищая свое личное пространство и заявляя тем самым права на «взрослость». В этом случае излишняя инициативность родителя – только во вред, поскольку может расцениваться подростком как прямая угроза заявленной самостоятельности, характерной подростковому возрасту, кажущейся состоятельности и нарушением его личных границ, что может способствовать отдалению подростка. Тем не менее, это вовсе не означает, что он не ждет помощи взрослого. В этом противоречии и заключается специфика подросткового возраста.

3. *Игнорирования тогда, когда нужно понимание и именно помощь.* Далеко не всегда возможно рассчитывать на сознательность подростка, на его открытое обращение за помощью; ведь он вовремя может не показать, что нуждается в близких людях. Родители могут недооценивать важность ситуативного участия, проявления интереса к делам, событиям и чувствам своих детей. Это имеет отношение и к тем ситуациям, когда, по мнению родителей, дети «провинились» и, стало быть, не достойны быстрого родительского реагирования в виде понимания и помощи. Может так случиться, что именно в этом случае, максимальное участие и оперативное вмешательство родителей будет не просто уместным, но и принципиально, жизненно важным. Американской журналистке и писательнице Эрме Бомбек принадлежит небезызвестная фраза: «Ребенок больше всего нуждается в нашей любви тогда, когда он меньше всего ее заслуживает». И в этом есть определенный смысл.

Кроме того, подростку необходимо авансировать успех: давать ему шанс, веру в свои возможности и силы, замечать его пускай даже самые мелкие и, на взгляд взрослых, несущественные достижения. Обязательны поощрения, одобрение и похвала – это очень важная составляющая воспитательного процесса, показатель грамотного баланса в системе наказаний и поощрений ребенка, элемент поддержки и участия в его жизни. *Родительская похвала* имеет прямое отношение к энтузиазму деятельности подростка и его самооценке. Она – их стимул! Антонию Регульскому принадлежат мудрые слова: «Не спеши с порицанием, если опаздываешь с похвалой!»

Это, безусловно, вовсе не означает автоматическое отсутствие запретов. Определять пределы дозволенного и настаивать на своем не всегда легко и приятно, но необходимо. Вопреки распространенному заблуждению, ребенка, не знающего запретов, нельзя назвать свободным, потому что он становится заложником собственных порывов и эмоций, нельзя назвать счастливым, потому что он живет в постоянной тревоге [1].

У подростка, который делает все, что ему вздумается, нет никакого плана действий, кроме потребностей немедленно удовлетворить все свои желания и, в случае отсутствия таковых, немедленной демонстрации несогласия, протеста и обид. Он чего-то хочет – берет. Чем-то недоволен – начинает протестовать разными способами: агрессивный, внутренним бунтом, ложью и даже поведением «вопреки» или, как говорят в народе, «на зло». Какое-то время вести себя так даже приятно, но такая «вольность» дорого ему обходится. Ребенку, которому взрослые не определили рамки дозволенного, трудно

научиться ограничивать и организовывать себя самого, впоследствии трудности возникают с расстановкой приоритетов и умением сделать выбор в жизни (это касается разных ее сфер), то есть это не ситуативные проблемы, а проблемы в долгосрочной перспективе. Не научившись контролировать себя, подросток рискует пребывать в постоянной тревоге, с сопутствующим чувством вины, особенно острыми из-за того, что граница между мыслями и действиями им еще так и не осознается до конца, что может способствовать тактике «поведения обмана».

Итак, определенные границы дозволенного, гибкие правила и ограничения нужны, прежде всего, для формирования личности ребенка:

- они учат ребенка сдерживать свои порывы и обеспечивают его безопасность;
- границы учат его осознавать не только свои права, но и права окружающих;
- запреты дают ему понятие о законе, обращаясь к которому можно разрешать конфликты без насилия;
- отсутствие запретов – отсутствие плана действий. Запреты учат ребенка ограничивать и организовывать самого себя [4].

Главное, помнить – запреты и так называемые «родительские санкции», должны иметь место, если на то есть видимые причины и поводы, обязательно аргументированные и понятные подростку.

Строгие и чрезмерные ограничения должны допускаться в крайних случаях, но могут рассматриваться родителями, если есть объективные причины, связанные, как правило, с безопасностью и здоровьем детей. Такие причины пугают родителей – и не без оснований. Этим можно объяснить их авторитарное поведение, с которым подросткам трудно смириться.

Известный французский врач и психоаналитик Франсуаза Дольто обращает внимание на то, что определить баланс между строгостью и уступчивостью непросто. Чрезмерная жесткость невыносима. Но если подростку ее, наоборот, не хватает, он чувствует себя брошенным, как будто его делами просто не интересуются. Часто приходится сталкиваться с тем, что родители или другие взрослые вцепляются в подростка со словами: «Он абсолютно безответственный, каждый шаг нужно контролировать». А другие, наоборот, махнули рукой: «Все равно от него ничего не добьешься, так что незачем портить отношения» [5, с. 95].

Может иметь место и другая крайность родителей, которые в угоду подростку и в определенной мере под воздействием страха утраты своего авторитета, отказываются от запретов вовсе, предоставляя детям полную свободу действий и тем самым превращая «границы мира» своего ребенка в подобие джунглей, где может «случиться все что угодно» [4]. Хотя стоило бы понять, что дети в разном возрасте сами интуитивно понимают важность запретов и по-своему даже требуют их. Просто взрослые зачастую этого не замечают. Например, когда дети демонстративно ведут себя враждебно и агрессивно, либо безразлично и холодно, возможно, именно таким способом они просят установить те самые границы. Если они не получают желаемого, то вынуждены сами определять пределы дозволенного.

Страх потери родительского статуса мешает взрослым быть твердыми и пресекать недопустимое поведение. И родители смиренно замолкают. В результате, такое молчание приводит к тому, что взрослые, сами того не желая, поощряют «хроническое» неповиновение – все выходит из-под контроля. Ведь для ребенка «молчание – знак согласия». Но именно в этот момент он ждет твердости доводов и решительного поведения от взрослых.

Об этом говорит Франсуаза Дольто: «Иногда подростки сами чувствуют, что им нужна «твердая рука» [5, с. 98]. Ф. Дольто утверждает, что если указания разумны, а взрослые вызывают у подростков уважение, - из-за того, что у них есть жизненный опыт, они относятся к подросткам с симпатией и желают им добра, - дети готовы положиться на них. Психоаналитик называет это «разумным применением власти» и в этом случае

строгость допустима и даже полезна, поскольку она не имеет ничего общего с жестким давлением, из-за которого подростку кажется, что его возвращают в прошлое, во времена, когда он был маленьким. А на самом деле, когда мы систематически сопротивляемся тому, кто нами «командует», не задумываясь, что его указания могут оказаться уместными и полезными, мы как раз и ведем себя по-детски [5].

Авторитет родителя будет убедительнее, если он объяснит подростку разницу между правилами и ограничениями: первые – направляют, вторые – сдерживают. Следует отметить, что само слово «ограничения» может вызывать у подростка непроизвольное чувство протеста. В этом случае мы можем ограничиться формулировкой «правила», как некоего внутреннего кодекса жизненного порядка.

И родители, и дети должны понимать, правила и запреты – это не категоричный отказ, не бесцеремонное навязывание своего мнения или необоснованное наказание. Правила придумали не для того, чтобы докучать детям, сами взрослые тоже им подчиняются. В этом и проявляется желаемая подростками «взрослость» – то есть взрослое отношение к жизни.

Важно отметить: к данному выводу подростки приходят сами. Им начинает нравиться упорядоченная жизнь по определенным правилам, которую они выстраивают и организуют сами и при этом осуществляют контроль над ней самостоятельно, в их «любимой» формулировке – «независимо». За это со временем, они будут благодарны своим настойчивым родителям. Что опять-таки подтверждает возможность сохранности авторитета взрослого.

Запреты не должны приобретать черты излишней родительской податливости и вседозволенности, также как авторитарности и категоричности. Помним основное правило: избегать крайностей, стремиться к балансу.

Из вышесказанного мы можем сделать вывод: для подростка авторитет родителей – это некий индикатор. Индикатор участия, присутствия и внимания к жизни подростка. В итоге, это его же опора. А ребенок, хоть и взрослеющий, нуждается в этой опоре – во взрослом родителе, даже если подросток демонстрирует обратное. И эта опора приобретает большую актуальность в пубертатном периоде.

Доктор Нэнси Дарлинг из Penn State University (США), изучая на протяжении многих лет взаимодействие подростков с семьей, а также проводя исследование поведения подростков на предмет лжи и обмана, пришла к выводу: «Те родители, которые наиболее последовательно следят за соблюдением правил, больше всего общаются с детьми и наиболее тепло к ним относятся. Такие родители устанавливают правила в определенных областях и конкретных ключевых вопросах, объясняя необходимость таковых и настаивая на их выполнении. При этом родители позволяют детям проявлять свободу выбора и самостоятельность в некоторых сферах жизни» [1, с. 130]. Дарлинг также подчеркивает: «Меньше всего подростки врали родителям, которые методично следили за выполнением правил, но в то же время были гибкими и прислушивались к мнению детей, что создавало дополнительное уважение к этим правилам. Такой подход помогает детям не врать. Подобное сотрудничество поддерживает естественный авторитет родителей» [1, с. 140].

В своих исследованиях доктор Дарлинг пришла к следующим основным выводам: внимательное отношение к своим детям, способность к открытому диалогу с ними не исключает наличие необходимых правил и запретов, но при этом четких и убедительно аргументированных; в областях же, не касающихся правил, важно предоставлять подросткам определенную самостоятельность (которую они рассматривают как независимость) и разумную свободу принятия собственных решений.

Уместно вспомнить слова профессора Новорлеанского университета Роберта Лэйрда: «Родители, которые вступают с подростками в переговоры, знают о жизни своих детей больше, чем остальные. В этом случае родители могут смело устанавливать правила, не боясь, что дети будут стремиться их обходить либо нарушать» [1, с. 139].

Сторонник позитивного воспитания, психотерапевт Джон Грэй, предлагает родителям поддерживать связь с детьми на основе поощрения и сотрудничества, не исключая определенные правила, но при этом, подчеркивая, что правила не заданы раз и навсегда, а прозрачны и трансформируемы, причем так, чтобы при этом соблюдался баланс между интересами разных людей [2].

Авторы книги «1001 совет родителям по воспитанию детей» пишут, что воспитание предполагает наличие обязательств с обеих сторон, необходимо упорство и призыв к порядку со стороны родителей. Доверие к подростку не освобождает его от определенных ограничений и контроля со стороны взрослых. Но никакие приемы не действуют без творческого подхода и любви к своим детям [9].

Специалисты по нейропсихиатрии, детской и подростковой психотерапии Дэниел Сигел и Тина Брайсон убеждены: когда мы призываем детей к порядку, наша задача не столько запрещать и наказывать, сколько учить их контролировать свои порывы, справляться с гневом и другими сильными негативными чувствами, учитывать их последствия для окружающих. Специалисты приходят к выводу, что дисциплина – это умение регулировать свои эмоции, устанавливать с детьми эмоциональный контакт, что является показателем родительского авторитета. В своей совместной работе «Дисциплина без драм. Как помочь ребенку воспитать характер» авторы убедительно доказывают свои основные мысли о взаимодействии родителей и детей [10].

Знаменитый психолог и педагог Томас Гордон отмечает, что в детях необходимо воспитывать чувство ответственности, помогать им находить свои собственные решения проблем, с которыми они встречаются, при этом конфронтация, по его мнению, не исключается, только она должна стать эффективной, то есть конструктивной. Психолог также подчеркивает возможность комплексного подхода, подразумевающего поиск такого решения, которое могло бы удовлетворять как взрослого, так и ребенка. Данный метод воспитания он назвал «без проигравших» [3].

Профессор Е.А. Леванова, разработала «школу психопластики личности подростка», призванную помочь педагогическим работникам и школьным психологам в их работе по формированию у подростков и родителей индивидуального опыта решения сложных социальных и психологических проблем, разного рода конфликтных ситуаций [8]. Она подчеркивает необходимость сочетания «взрослого плеча» и родительского контроля: «...подростковый возраст это, кроме всего прочего, возраст потерь детского мироощущения, более беззаботного и безответственного образа жизни, пора эмоциональных бурь и возмущений, жажды приключений и неумения подчиняться требованиям дисциплины. Оставлять подростка без родительского надзора в этом возрасте никак нельзя. Это может привести и к прямому столкновению с Уголовным кодексом, и к психическим расстройствам. Только надзор нужен не сверху, не со стороны, а Вашим личным включением в его жизнь [8, с. 108]. Леванова подчеркивает, что разговор с подростком «о черте, за которую нельзя заходить» может быть трудным и даже тяжелым, положительный результат которого вовсе не гарантирован. Подросток, на первый взгляд, может не принять родительской позиции, но при определенной ее содержательности, убедительности и настойчивости, он будет знать, что позиция у родителей есть, и она ими озвучена. А это уже не мало.

Психолог Петр Дмитриевский, говоря об укреплении родительского авторитета, отмечает: «теплая, сердечная часть отношений родителей к подростку должна быть сбалансирована с требованиями и границами, в которых подросток также сильно нуждается. Помимо учета потребностей ребенка, здесь идет речь и о заключении договора, и о контроле, и об ответственности сторон» [7]. Впоследствии автор в своем пособии для родителей «Подросток в семье: успешные переговоры», подчеркнул: «Навстречу даже понимающим родителям некоторые подростки не идут. Им для обретения здравомыслия иногда необходимы более крепкие «спарринг-партнеры», чем их собственные родители, прежде всего – профессиональные психологи» [7].

Как мы убедились, все авторы делают акцент на грамотном сочетании правил, запретов, поощрений и сотрудничества, подчеркивая необходимость и важность родительского авторитета, что и определяет оптимальный баланс детско-родительских отношений.

Родители не только вправе, но и обязаны установить для ребенка определенные ограничения, которые позволят ему усвоить правила жизни среди людей и тем самым стать взрослым человеком. Правила – это то, что люди устанавливают *между собой* и *для себя*; именно они делают возможным общение и жизнь в обществе. Для этого систему правил и ограничений надо привести к балансу – к той самой «золотой середине», о которой говорил Фрейд. Баланс правил не только дает детям ощущение безопасной, стабильной и закономерно текущей жизни, но и в результате поддерживает авторитет родителей.

Надо учитывать достаточное количество факторов, влияющих на развитие: наследственность, состояние здоровья, состав и качество семейных отношений и семейного климата, социум. Все это может иметь отношение к любой конкретной проблеме, которую родитель считает необходимым разрешить во взаимоотношениях с ребенком. Надо понимать, что каждый ребенок – по-своему уникален и неповторим. Процесс развития каждого – тоже индивидуален.

Во взаимоотношениях важно придерживаться принципа «золотой середины». Все хорошо в меру. Вспомним Парацельса: «Все есть яд и все есть лекарство, и только мера определяет разницу!» Выстраивать взаимоотношения в семье следует именно с точки зрения той самой меры и «золотой середины» – даже во время обострения конфликта, спорной ситуации, безответности ребенка, когда родитель чувствует, что «не достучаться», не справиться, что ребенок полон равнодушия и безразличия, а его действия направлены на сопротивление и протест.

Понятно, что бы ни говорили родители, все их утверждения исходят из большой заботы о физическом и эмоциональном благополучии своих детей. И от того родителям сложнее, иногда их одолевает отчаяние! Естественной родительской реакцией становится обида, и даже злость, как на ребенка, так и на себя. Сам статус родителя не исключает в определенных сложных ситуациях негативные чувства по отношению к собственному ребенку, вплоть до разочарования в нем, в себе самих и последующим чувством безысходности ситуации и страха. Не стоит бояться этих чувств, но и культивировать их в себе также будет лишним. Не надо настраиваться на «крайние точки». Куда полезнее и конструктивнее вспоминать «мудрости на века» - слова Парацельса и Фрейда.

Родителям необходимо направить свои действия на гармонизацию всех сторон жизни ребенка: физическую, психическую, социальную. А гармонизация как раз и заключается в грамотном сочетании запретов и свободы действий. Для внедрения этого сочетания в действительность необходимы: родительская любовь и терпение, решительность и настойчивость, умение и желание рассмотреть и проанализировать проблему, находясь в диалоге с взрослеющим ребенком – все это сделает ситуацию яснее, спектр совместных решений и возможностей семьи сразу расширится.

Процесс работы над задачей или проблемой будет успешнее, если выстраивать его совместно с родителями, учитывая присутствие обязательного элемента – обучения.

Исходить надо из определенных этапов: «*обсуждение*» - «*поиск решения*» - «*пауза*» (при необходимости) - «*контроль*». Данные этапы дают возможность не форсировать темп, подходить к решению вопроса степенно и содержательно, быть в контакте с родителями, помня о том, что все обсуждается. При этом от подростка требуются вдумчивость и концентрация на каждом этапе. От родителей: терпение, гибкость, настойчивость.

Как организовать эти рамки дозволенного? Мы рекомендуем родителям следующее.

Действовать удобнее всего, исходя из системы, схемы. Воспитание бессистемное,

где наказания и награды следуют порой по настроению, не совсем верно. Для ребенка крайне важна аргументация и постоянное объяснение, даже при родительской усталости от постоянного повторения, казалось бы, очевидных вещей. Требования к детям не должны быть то слишком жесткими, то слишком мягкими, такое воспитание опоры ни родителям, ни детям не дает и алгоритма действий не предполагает [11].

Прежде, родителям следует задать себе и близким важные вопросы:

- Любим ли мы ребенка той самой безупречной родительской любовью?

- Есть ли в нашей семье те самые незыблемые «киты» воспитания, принципы, традиции? Например, решения, принимаемые вместе, советы, рассматриваемые с точек зрения всех членов семьи, когда мнение каждого играет не последнюю роль и имеет право быть услышанным и т.д.

- Готовы ли признать свои ошибки, особенно в вопросах воспитания? Головы ли вместе с ребенком искать решения? [11].

Необходимость таких «контрольных» вопросов подчеркивает педагог-психолог, автор статей по психологии воспитания Староверова С.В., говоря о том, что «негативное поведение детей – зачастую, это такой способ протеста против психологического одиночества» [11, с. 79]. В этом случае родителям в поиске решения проблем следует начинать с себя.

Поэтому если по данным вопросам присутствуют какие-либо сомнения, то необходимо их развеять и доработать то, что требует доработки. Если же на поставленные вопросы последовали утвердительные ответы, то с определенной схемой можно работать.

Графически ее можно представить так:

**Бланк-схема совместных договоренностей
подростка и родителей**

Потребности	Требования	Правила Запреты		Последствия (негативные и положительные)	

Инструкция. Вместе напишите в каждый столбец, что считаете нужным по каждой позиции, учитывая запросы как родительские, так и подростковые.

Графа «Потребности»: еда, крыша над головой, одежда, безопасность, любовь, понимание, дружба, развитие (условия для учебы, хобби, спорта). Составляйте данную графу, максимально учитывая пожелания и собственно потребности своего ребенка, с учетом правила – «все обсуждается». Однако, обратите его внимание на существенный нюанс: если «витальные» (то есть жизненно важные) потребности человека – пища, жилище, одежда, безопасность – удовлетворять нужно обязательно, то такие как, например, отдых за границей, приобретение одежды известного бренда, что, является достаточно актуальной темой для девочек-подростков – это уже потребность, неудовлетворение которой угрозы для жизни не представляет.

Далее перейдите к графе «Требования». Например, ухаживать за своими личными вещами, выгуливать собаку, выносить мусор, мыть за собой столовые приборы, выполнять домашние задания, самостоятельно делать уборку своей комнаты и т.д. по выбору. То есть графа «Требования» отражает то, что ваш ребенок должен делать самостоятельно.

Переходим к «Правилам и Запретам»: прогуливать школу, злоупотреблять компьютером, грубить старшим, брать чужие вещи и т.д. Принципиальное разделение «правил» и «запретов», а также их содержание, будет исходить из реалий вашей семьи. Эти различия нужно озвучить подростку, обязательно дополнив необходимой аргументацией.

Внимательно заполнив все три графы, переходим к четвертой, очень важной – «Последствия». Данная графа – это положительные и негативные результаты действий ребенка, что предполагает, не только поощрение, но и отрицательную оценку его поведения, вплоть до наказания (порицания), в зависимости от конкретной ситуации. Здесь важен разумный подход и баланс. Нельзя злоупотреблять наказаниями и частить строгими дисциплинарными требованиями. Но безнаказанность также не будет в помощь взрослым. Родительская снисходительность не должна преобладать, особенно в отношении поступков, способных повлечь за собой серьезные последствия. Поэтому данную графу следует понимать и применять, исходя из принципа все той же «золотой середины» и «правила меры».

В наказании это особенно важно, учитывая все многообразие возможных факторов, способных повлиять на негативное поведение подростка и последующий соответствующий результат. Здесь важны: максимальная информированность, гибкость взрослых, их деликатность, индивидуальный подход к ребенку, открытый диалог с ним и прочие составляющие коммуникативной грамотности взрослого. Также будут необходимы: обоснованность, настойчивость и четкая позиция родителя. Наказания не должны унижать личность ребенка и оскорблять его человеческое достоинство. Поощрения следует применять за действительные, а не мнимые заслуги.

Как сформировать список поощрений и наказаний? Очень просто – обратитесь к графе «Потребности». Поощрений там – достаточное количество, начиная от карманных денег и заканчивая всеми видами отдыха, что особенно актуально, как для родителей, так и детей, в учебной деятельности: четверть на «хорошо» или «отлично» - поездка в аквапарк, прогулка на лошадях, на теплоходе; год на те же оценки – покупка нового гаджета, поездка, куда захочет ребенок, в зависимости от возможностей и выделенных сумм. Наказаний – тоже: лишение поездки, отключение Интернета, сокращение времени просмотра телепрограмм и т.д. Самое важное – ребенок должен знать, что последует за тем или иным поступком, он сам для себя должен подчеркивать причинно-следственную связь: наказание не «свалится на голову»; поощрение также будет не случайным. В наказании нет родительской злости, нет осуждения – это лишь следствие поведения и принятия не просто каких-либо неправильных решений ребенка, а тех поступков, которые могут нести за собой достаточно серьезные последствия, в первую очередь, для самого ребенка. Это также ответственность, наступившая как следствие его действий [11].

Расширяйте свой список по каждой графе в зависимости от своих внутрисемейных предпочтений и представлений.

Несмотря на кажущуюся простоту, такая схема практична и эффективна. Поскольку работает четко и напрямую, помогая родителям методологически и организовывая ребенка. Смотрится все наглядно. Главное, что эта работа выполняется совместно с ребенком, что дает возможность обоюдного контроля, а также подразумевает диалог, то есть вы приходите к выводам – какие будут «санкции» в случае явных, серьезных нарушений со стороны подростка.

Схему можно и нужно обсуждать с детьми, как на начальной стадии (составления), так и в работе – в ее практическом исполнении.

Правила поведения, существование обязанностей, организация и планирование своей жизни, а также гибкость в общении с подростком, не только помогают ему понять разницу между дозволенным и запрещенным, но и принять необходимость своей ответственности, а также способствуют разрешению задач, которые возникают в семье каждый день.

Можно предположить, что родители, пытаясь систематизировать полученную информацию, будут надеяться на четко выстроенную стратегию общения и поведения с подростком, а также на ожидаемые, обязательные, быстрые и положительные результаты в этом направлении. Вот почему так важно предупредить возможные временные, ситуативные неудачи воспитательного процесса, принимая во внимание частоту запросов

о «сохранности родительского авторитета» и «безусловном родительском влиянии на подростка». Эти самые трудности, прежде всего, могут быть связаны со спецификой возрастного периода детей – подростковым возрастом. Об этом несколько слов.

Какие распространенные характеристики подросткового возраста и подростка чаще всего на слуху? «Переходный, кризисный»; «трудный возраст»; «возраст протестов»; «юношеский бунт»; «колючий подросток»; «подростковый партизан», говоря о скрытности, дистанцировании подростка, когда родители жалуются на то, что он неласковый, перестает делиться своими мыслями и делает свою жизнь недоступной для родителей.

Е.А. Леванова говорит так: «Подростковый возраст очень сложен: это переход к взрослости, с драматическими кризисами в полной мере и душевными переживаниями, с противоречивостью в собственном физиологическом и психическом развитии, с эмоциональной неустойчивостью и отсутствием еще элементарных навыков саморегуляции поведения, это пора мучительных и тревожных сомнений в себе и своих возможностях, поиск правды...» [8, с. 5]. Она также подчеркивает: «Помимо этого, подростковый возраст является периодом становления характера человека. Именно в этом возрасте различные типологические варианты нормы («акцентуации характера») выступают наиболее ярко, т.к. черты характера еще не скомпенсированы жизненным опытом. Фаза пубертатного периода – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление нравственности и открытия «Я», обретение новой социальной позиции» [8, с. 9].

Франсуаза Дольто охарактеризовала этот возраст, как «период глобальных изменений, трансформации организма и личности» [5, с. 5]. По словам Дольто, подросток похож на омара во время линьки: он только что лишился панциря, и ему надо вырастить новый, и в этот момент его подстерегают всевозможные опасности, связанные с пробуждением, познанием себя, искушениями, рисками стать жертвой агрессии или проявить ее самому [5].

Соответственно, возрастные особенности способны повлиять на процесс воспитания и вызвать временные трудности, даже если родителями будут учтены вышеизложенные факторы. Необходимо понимать характерные проявления этого возраста – так называемые противоречия:

Подростки любят вступать с родителями *в спор*, который ими воспринимается как знак уважения, а вовсе не наоборот. Сами споры, в их понимании, носят скорее конструктивный, а не разрушительный характер. Так они учатся отстаивать свое мнение, заявлять о себе «как о личности», быть взрослыми.

Подросткам свойственно проявление *грубости*, которая позволяет им скрыть свою уязвимость и неуверенность, подчеркнуть независимость от взрослых. Хамство и агрессия невольно создают преграду между подростком и родными, чья излишняя нежность может временно раздражать подростков. Это также связано с самозащитой, с защитой своего личного пространства, что приобретает особую актуальность в данном возрасте.

Задача родителей – провести границу между словами и эмоциями, чтобы сохранить диалог с подростком. Не следует отвечать грубостью на грубость, но позволять таким образом общаться тоже нельзя. Грамотнее отказаться продолжать разговор в таком тоне, предложить обдумать происходящее и вернуться к обсуждению позже.

Если подросток хочет некоторой *дистанции* с родителями, можно поддержать его в этом требовании, но эта дистанция должна быть приемлемой. В выстраивании показательно-желаемой подростком дистанции важна позиция взрослого, его свобода по отношению к своему ребенку – свобода грамотно выбирать, когда сделать более решительный шаг, а когда приспособиться к ситуации, когда ограничиться наблюдением со стороны, но не пассивным, а участливым, пускай даже и негласным, а когда открыто вмешаться.

Приемлемая дистанция предполагает возможность просить родителя о помощи или

совета, не чувствуя себя низведенным до роли ребенка (чему так противятся подростки) и не является помехой в самоутверждении подростка, что удерживает естественный и обязательный авторитет родителя.

Следует отметить, что в *спор, грубость и дистанцию* подросток вкладывает совершенно иной смысл, нежели взрослые.

Если взрослые будут учитывать в своих поведенческих реакциях и последующих действиях так называемые «подростковые противоречия», они постепенно придут к оптимальному балансу в детско-родительских отношениях, от которого зависит душевное равновесие обеих сторон, качество отношений родителей с подростком, а в целом – его новых взаимоотношений в социуме.

Опыт показывает, что консультативный эффект работы с родителями желательно подкреплять *рекомендациями литературы*. Психологи должны ориентировать родителей на правильную и доступную в понимании литературу, особенно с учетом ее изобилия и необязательного качества. Список рекомендованной для родителей литературы представлен ниже. Это также важно для того, чтобы родители были более сведущими в вопросах психофизиологических особенностей пубертатного возраста.

Мы можем сделать вывод: направленные к подростку дисциплина и требования одновременно с пониманием, гибкостью и любовью – это и есть та самая «золотая середина» между нежелательными, порой опасными крайностями, что характерно для данного возраста. Это тот самый баланс, позволяющий дать подростку внимание и уважение его личностных границ, родителю – доверие со стороны своего ребенка, сохраняя возможность необходимого участия и контроля, что в свою очередь будет способствовать сохранности родительских позиций и авторитета.

Литература

1. Бронсон П., Мерримен Э. Мифы воспитания. Наука против интуиции. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2014.
2. Грей Дж. Дети – с небес. Уроки воспитания. Как развивать в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость и уверенность в себе. – София, 2016.
3. Гордон Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности, М.: Школа завтра, 2010.
4. Дени М. Родительский авторитет. – Clever, 2014.
5. Дольто Ф., Дольто К., Першминье К. Разговор с подростками, или Комплекс омара. – СПб.: Вектор, 2015.
6. Карабанова О.А. Возрастная психология. – М.: Айрис-пресс, 2005.
7. Коломейцев П., Казанская В., Дмитриевский П., Стрелов В., Слипка М. Душа вашего подростка. Гид-антистресс для родителей. – М.: Никая, 2017.
8. Леванова Е.А., Шевченко С.И., Ковалевская М.В. Родители и подростки: навстречу друг другу / под общ.ред. Е.А. Левановой. – М.: «Педагогическая литература», 2010.
9. Нильсен Дж., Лотт Л., Гленн Ст. 1001 совет родителям по воспитанию детей. – Питер, 2013.
10. Сигал Д., Брайсон Т. Дисциплина без драм. Как помочь ребенку воспитать характер.- М. – Альпина нон-фикшн, 2016.
11. Староверова С.В., Беленькая Т.Б. Психологические пятиминутки для детей, или Как правильно разговаривать с ребенком в сложных ситуациях. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.
12. Фрейд З. Оговорки. – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2015.

Литература,

рекомендованная для родителей подростков

1. Бивер С. Счастливы дети – счастливы вы. НЛП-тренинг для родителей. – Эксмо, 2011.

2. Гюру Э. Самооценка у детей и подростков. Книга для родителей. – Альпина Паблишер, 2014.
3. Дени М. Родительский авторитет. – Clever, 2014.
4. Коломойцев П., Казанская В., Дмитриевский П., Стрелов В., Слипка М. Душа вашего подростка. Гид-антистресс для родителей. - М.: – Никая, 2017.
5. Леванова Е.А., Шевченко С.И., Ковалевская М.В. Родители и подростки – навстречу друг другу. – М.: «Педагогическая литература», 2010.
6. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили. – Эксмо-Пресс, 2011.
7. Харрис Б. Когда дети управляют нами. – АСТ, 2006.

Раздел 3. Наследие и перспективы воспитания детей и молодежи в России

3.1.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В начале XXI века российское общество испытывает серьезные трудности в связи с проявлением различных кризисных ситуаций в социальной жизни.

Социальное взаимодействие в неадекватной для подростка среде ведет к нарушению нравственно-ценностной ориентации и возможной деградации личности. Возникает необходимость в социализации детей и подростков. В настоящее время проблема социализации является предметом исследования специалистов в различных областях науки (Л.Н. Буева, Б.З. Вульф, И.О. Кон, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Б.Д. Парыгин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Молодой человек в процессе социализации не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих людей. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в определенную социальную среду, с другой стороны – в процессе социализации он воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду.

Можно говорить о двух наиболее распространенных формах социализации, зависящих от характера взаимодействия индивида с социальной средой – адаптации и интеграции. В то же время социализация и индивидуализация – это две стороны единого процесса развития социального в ребенке, хотя содержательно и функционально по-разному обусловленные. Индивидуализация и социализация предполагают взаимосвязь друг с другом. Но индивид имеет высокий уровень самоопределения и принятия его среди других в том случае, если он социально значим и индивидуально выражен.

Социализируясь, индивид приобретает и преобразует социальный опыт. Организация социального опыта человека осуществляется как через организацию жизнедеятельности формализованных групп (в школе), так и через стимулирование самостоятельности на занятиях в спортивной секции, клубе, студии и т.д.

С одной стороны, этот процесс предполагает усвоение системы норм, образцов, знаний, представлений. С другой – обретение собственного социального опыта и активного самопостроения личности как системы сформированных социальных черт и свойств.

Неоценимую помощь в этом играет социальное воспитание детей и подростков. В данной статье рассмотрим этот вопрос подробно.

Социальное воспитание как система содействия самоорганизации человеком собственной жизни включает различные пространственно-временные компоненты. Пространство, определенным образом оформленная среда существования и преобразования личности человека, разбивается на следующие компоненты:

- семейно-бытовая среда (дом, семейно-соседская общность);
- культурно-образовательная и школьная среда (школа, внешкольные учреждения);
- ценностно-коммуникативная среда (референтная группа);
- информационно-оценочная среда (средства массовой информации);
- среда инструментально-творческого самовыражения (производственные бригады, кружки, творческая деятельность).

В образовательных организациях педагоги работают с определенным контингентом обучающихся:

1. социально перспективные (одарённые, социально-ориентированные и социально-ответственные);
2. социально незащищённые (сироты, малообеспеченные и многодетные семьи);
3. социально опекаемые (приёмные дети, приёмная опекунская семья);
4. социально неблагополучные («трудные дети», несовершеннолетние правонарушители, беспризорные дети).

Исходя из этого сразу видно, что ведущая роль в социальном воспитании отводится социальному педагогу.

Профессиональная деятельность социального педагога включает социально-педагогическую деятельность, которая направлена на процесс воспитания детей и подростков в конкретном окружающем их микросоциуме, на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нём. Объектом социально-педагогической деятельности является, прежде всего, ребёнок в микросоциальном мире, а предметом - процесс социального воспитания.

Цель системы социального воспитания – это направленная информационная и практическая поддержка процесса созидательного и творческого становления человеческой индивидуальности и личности в конкретном обществе.

Задачи, вытекающие из поставленной цели:

1) необходимое содействие личности в самоорганизации собственной жизни на всех возрастных этапах жизненного пути и в разных жизненных пространствах её социального взаимодействия;

2) конструктивная помощь в ключевых и критических ситуациях социализации и самореализации личности (полоролевой и семейно-бытовой, профессионально-трудовой, досугово-творческой, социально-правовой и гражданской, физической и психической, нравственно-эстетической, эмоциональной и др.).

В основе реализации социального воспитания лежат следующие *принципы*:

- индивидуальная помощь в ликвидации конфликтных и критических ситуаций в социальном взаимодействии личности, ценностном становлении её жизненных отношений;

- групповая поддержка самого человека и его ближайшей микросреды (семьи, школы, социума) в физическом, психическом и социальном становлении индивидуально-творческих начал личности;

- общественная защита прав каждого ребёнка и взрослого на достойную жизнь в обществе независимо от его физического и умственного развития, социального статуса;

- практическая забота о сохранении физического и психического здоровья в данной микросреде;

- последовательное развитие экологической, социальной, личностной и профессиональной компетентности юного человека;

- организация разносторонней социально приемлемой групповой и досуговой деятельности (физической, познавательной, коммуникативной, рефлексивной, практической, индивидуально-творческой);

- обеспечение и поддержка успешного субъект - субъектного взаимодействия подрастающего человека в окружающем социокультурном пространстве;

- обеспечение готовности юного человека к ответственной самоорганизации, нравственному самостроительству собственной жизни и собственной личности через организацию опыта самостоятельной деятельности и самостоятельного общения в контактной группе;

- помощь в создании таких условий жизнедеятельности в микросреде, при которых, несмотря на физическое увечье, душевный срыв, личностную жизненную утрату или

кризис, человек может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе окружающих людей;

- реадаптация человека в изменившемся социуме посредством усиления степени его самостоятельности и самоконтроля ситуации. Многомерность профессиональной деятельности социального педагога определяет разнообразие направлений и форм работы, которые мы представим в Схеме 1.

Исходя из этого, мы выделяем три уровня осуществления профессиональной деятельности социального педагога:

А) исполнение (копирование чужих образцов выполнения деятельности);

Б) планирование (осуществление деятельности по собственному представлению без учёта обстоятельств);

В) проектирование (осуществление деятельности, исходя из её системного понимания);

Таким образом, социальный педагог по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие её, обеспечить превентивно профилактику различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального плана) отклонений в поведении людей, их общении и, таким образом, оздоровить окружающую их среду. Поэтому ему приходится осваивать различные социальные роли и менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Представим это в Таблице 6.

Анализ социально-педагогического опыта свидетельствует о том, что основная характеристика воспитательной среды – ее активность, под которой понимается способность поддерживать некоторый, достаточный для всех участников взаимодействия, уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности. Открытость среды взаимодействия обеспечивается особым психологическим климатом, атмосферой доверия, принятия человека таким, какой он есть, то есть созданием такой атмосферы, в которой снимаются защиты и человек открыт для влияния других людей и обогащает собой пространство взаимодействия, что способствует эффективной работе социального педагога со своими воспитанниками.

В настоящее время в ситуации динамичного социально-экономического развития страны в анализе запросов местного сообщества, запросов обучающихся и изменившегося заказа государства появляются новые потребности в новых результатах образования. Эти потребности должны учитывать педагоги, осуществляющие социально-педагогическую деятельность через систему социального воспитания личности, которая направлена на развитие общих компетенций воспитанников.

В нашей статье раскроем, как проводили работу в этом направлении.

Предметом нашего исследования стало содержание понятия общих компетенций и их развитие у обучающихся в процессе социального воспитания. Мы выбрали коммуникативные, креативные, творческие, социальные и здоровьесберегающие компетенции. Соответственно сферами развития социализации воспитанников в системе социального воспитания детей и подростков стали такие сферы как: коммуникация, здоровьесбережение, социум, творчество.

Коммуникация определена потому, что социализация по своей сути является системой коммуникационного взаимодействия общества и индивида.

Здоровьесбережение, т.к. системообразующим компонентом социализации детей и подростков является овладение воспитанниками культурой здорового образа жизни, как фактора социализации.

Социум, т. к. социализация - это еще процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

Организация социального опыта осуществляется через организацию жизнедеятельности ребят в коллективе, организацию взаимодействия всех субъектов

образовательного процесса, а также обучение взаимодействию; стимулирование самостоятельности воспитанников.

Творчество, как сфера успешного развития общих компетенций, непосредственно социализации, выбрана потому, что через развитие творческих способностей ребенка мы формируем предметные компетенции, которые являются фундаментом развития общих компетенций обучающихся в системе социального воспитания.

Схема 1. Многомерность профессиональной деятельности социального педагога

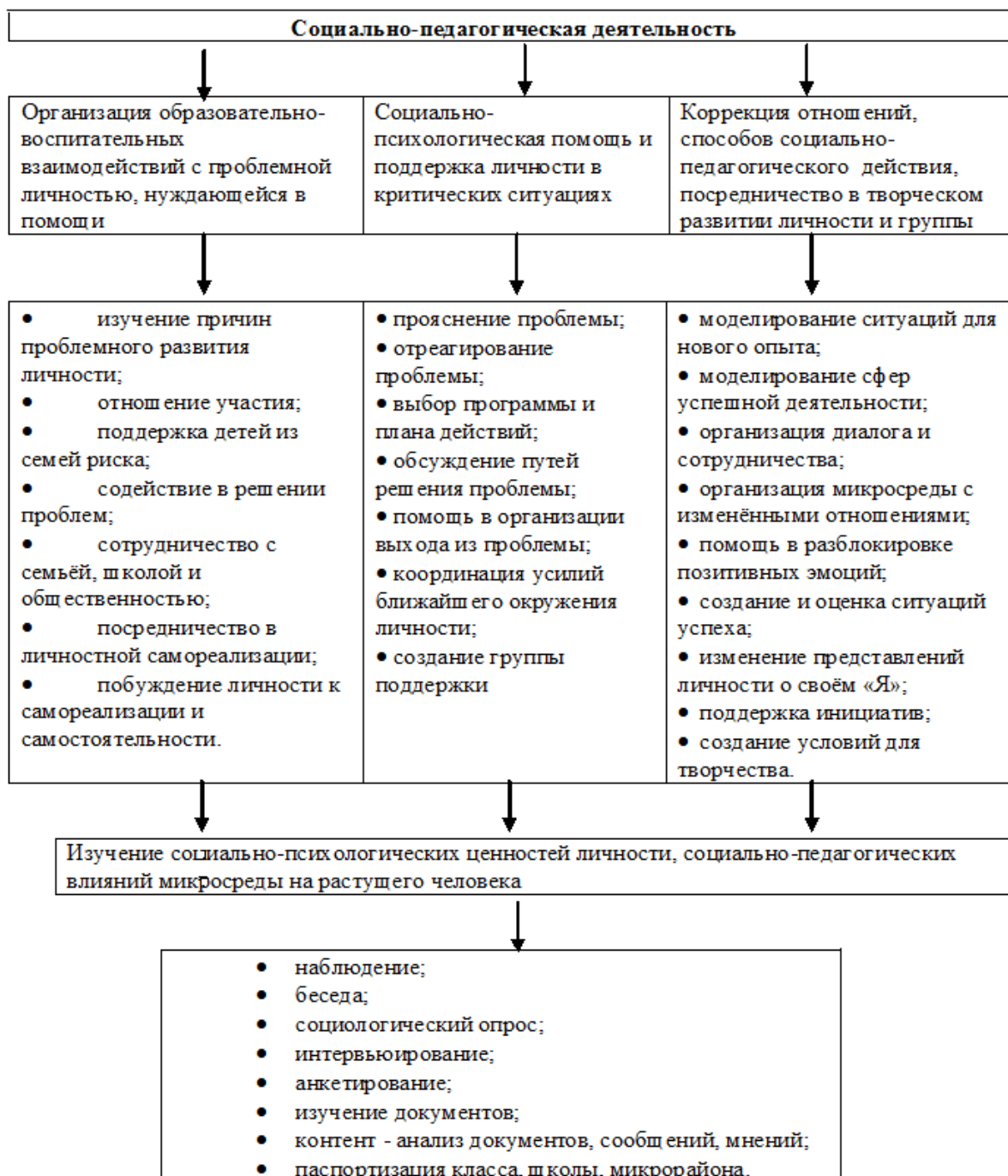


Таблица 6

Социальные роли и деятельность социального педагога

Социальная роль	Деятельность социального педагога
Эксперт	Изучение особенностей социальной среды, составление прогноза влияния её на развитие личности, определение методов допустимого компетентного педагогического вмешательства в решение проблемы. Изучение особенностей социальной среды, составление прогноза влияния её на развитие личности, определение методов допустимого компетентного педагогического вмешательства в решение проблемы
Проектировщик	Проектирование социально-педагогической деятельности, определение участников и условий реализации проекта
Участник совместной деятельности	Побуждение человека к действию, социальной инициативе, развитие способности самому решать свои проблемы
Защитник интересов	Защита прав личности
Посредник	Связующее звено между личностью и социальными службами, педагогическим коллективом школы, государственными учреждениями, общественными организациями
Духовный наставник	Социальный патронаж, забота о формировании нравственных, общечеловеческих ценностей в социуме

Мы учитываем, что ребенок социализируется с первых дней посещения детского коллектива (кружок, клуб, секция, студия и т.д.) и до выпуска из него.

Рассмотрим развитие общих компетенций детей и подростков согласно выбранных сфер (см. Таблицу 7).

В своей работе мы отмечаем, что специфика педагогических целей по развитию общих компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий педагога, принимающего участия в социальном воспитании, а с точки зрения результатов деятельности обучающегося, с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения им определенного социального опыта.

Таблица 7

Развитие общих компетенций детей и подростков

п/п	Сфера социализации	Задачи	Деятельность	Критерии эффективности
1	Социум	создание условий для успешного развития у воспитанников социальной активности, способности к согласованию своих творческих идей и планов, способности использовать потенциал социальной среды для своего	организация мероприятий, требующих разрешения возникших проблем; установление прямых социальных и деловых связей детского с социальными институтами, профильными сообществами города по выполнению совместных	Сформированность информационных, коммуникативных и предметных компетенций. Сформированность организаторских навыков. Оценочное отношение к себе, к миру, к деятельности и к людям.

п/п	Сфера социализации	Задачи	Деятельность	Критерии эффективности
		развития	проектов; максимальное приближение предмета деятельности к социуму (ближайшему - например, семья, дом).	
2	Коммуникация	Создание условий для успешного освоения воспитанниками социальных ролей, самоутверждения, проявления толерантности и гуманизма.	Участие в разработке и реализации научно-исследовательских и социальных проектов; проведение тренинговых занятий на развитие коммуникативных навыков, навыков взаимодействия, делового общения; привлечение воспитанников к организации и проведению мероприятий, мастер-классов, индивидуальных занятий, конкурсов	Культура общения, воспитанность, способность сдерживать негативные эмоции. Позитивное отношение к жизни. Уважение к культуре и традициям других народов.
3	Здоровье-сбережение	Создание условий для успешного освоения воспитанниками норм здорового образа жизни; экологической безопасности, безопасности жизнедеятельности	Организация активного досуга воспитанников; проведение мероприятий по профилактике негативных проявлений в социуме; по правовому и экологическому просвещению	Соблюдение норм техники безопасности жизнедеятельности. Соотнесение собственных идей, разработок, проектов с нормами экологической безопасности. Отсутствие вредных привычек
4	Творчество	создание условий для успешного развития у детей и подростков критического и креативного мышления; развитие мотивации; к осуществлению самостоятельной предметной деятельности; применения универсальных учебных действий по	привлечение детей и подростков к участию в кружках, клубах по выбору; организация самостоятельной работы с использованием информационных ресурсов; проведение персональных выставок творческих работ: организация межклубного	Развитие индивидуальности воспитанника. Сформированность интеллектуальной сферы. Профессиональное самоопределение воспитанника. Создание материальных и сформированность духовных ценностей, составляющих

п/п	Сфера социализации	Задачи	Деятельность	Критерии эффективности
		практическому использованию полученных знаний в любой сфере деятельности	взаимодействия по обеспечению роста качества предметных компетенций; формирование индивидуальных портфолио воспитанников.	культуру человечества.

В связи с этим идея творчества в практике социального воспитания является весьма актуальной и значимой.

К развитию творческого потенциала можно идти двумя путями: 1) путь внешней целесообразности, когда творчество задается извне; 2) путь внутренней целесообразности, когда творчество инициируется изнутри.

Для нас ведущим является второй путь, поскольку мы акцентируем внимание не столько на процессе, сколько на субъектах образовательного пространства. Мы рассматриваем три уровня субъектности человека:

1. Субъект, работающий на функционально-исполнительном уровне, но внутренне готовый к проявлению своих творческих способностей.

2. Субъект находится в состоянии свободы выбора, где реально проявляются его творческие замыслы.

3. Субъект как носитель подлинного творчества, реализующий собственную идею.

Мы исходим из того, что каждому человеку присуща способность к созиданию.

Как показала практика, совместная продуктивная деятельность субъектов социального воспитания обеспечивает не только реализацию творческого потенциала, но и способствует уникальному его проявлению и развитию.

Подробнее остановимся на развитии творческого потенциала личности ребёнка и подростка, так как это актуально в настоящее время.

Следует отметить, что накопленные знания, способности, навыки и умения, приобретенные на внеучебных занятиях, могут быть успешно трансформированы не только на различные учебные предметы, но и различные сферы человеческой деятельности.

Гармоничная взаимосвязь внеучебного и учебного образовательного процесса позволяет решить следующие проблемы:

- организация свободного времени; своевременное выявление одаренных детей; профессиональная ориентация;

- повышение информационно-коммуникативной культуры;

- психологическая комфортность процесса обучения.

Творческие способности детей и подростков были обнаружены и развиты при создании центра самореализации творческого потенциала субъектов образовательного пространства.

«Центр творческой самореализации» - структура, позволяющая включить в творческую деятельность каждого ребенка в меру его желания, которое с каждым успехом растет в соответствии с его возможностями, которые чем дальше, тем больше раскрываются.

Центр творческой самореализации объединил учебные клубы, сформированные с учетом потребностей субъектов образовательного процесса. Деятельность клубов строится на основе следующих принципов:

- безусловная вера в то, что все субъекты обладают творческим потенциалом; глубокое знание потребностей;

- отсутствие давления, запрет насилия и авторитаризма; свобода выбора, самовыражения.

Представим структуру «Центра творческой самореализации детей и подростков» в Схеме 2.

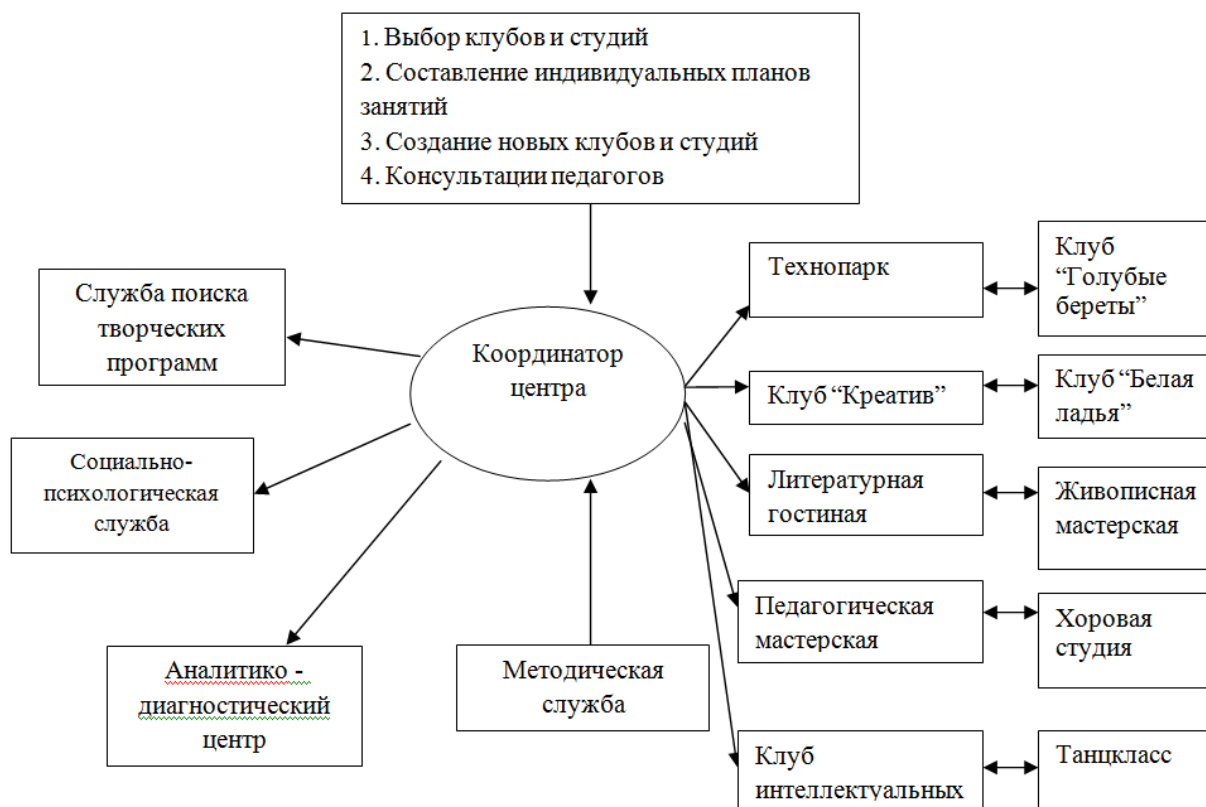
Центр творческой самореализации был открыт в образовательном учреждении, в «Центре детского творчества», в «Центре социально-педагогической реабилитации детей и подростков».

Таким образом, создание центра творческой самореализации является не самоцелью, а служит одним из средств для развития способностей ребёнка и решения важнейших проблем, стоящих перед образовательным учреждением на современном этапе.

При таком управлении социализация личности протекает как самоопределение в культуре под руководством чуткого наставника.

Интерес к нравственным качествам людей, нормам их поведения, к их взаимоотношениям друг с другом, их нравственным поступкам приводит детей и подростков формированию нравственных идеалов, воплощенных в духовном облике человека.

Схема 2. Центр творческой самореализации детей и подростков, как структура, обеспечивающая выявление и развитие творческого потенциала



А сейчас обратимся к роли «успешности» в творческом становлении ребёнка.

Успешность - социальное качество личности, отражающее степень усвоения ею системы современных общественных норм, ценностей, обычаев. Применительно к детям, подросткам, успешность есть интегративная, общественно и лично признанная социально-педагогическая характеристика его личности.

Социально-педагогическими факторами успешности обучения и воспитания ребят являются важнейшие институты и источники социализации, которые должны комплексно учитываться в педагогическом процессе (семья, педагогический и ученический коллектив,

сверстники, социальное окружение и др.); их взаимодействие и взаимовлияние реализуется в конкретной ситуации школьного успеха/неуспеха.

Ведущей целью социального воспитания является формирование установки и обеспечение условий для достижения ребенком успеха в учении, преодоления им различных комплексов и страхов, детерминированных неудачами в различных сферах его жизнедеятельности (школа, семья, свободное время).

Отсюда вытекает направление «Совершенствуй себя, чтобы быть успешным в обществе».

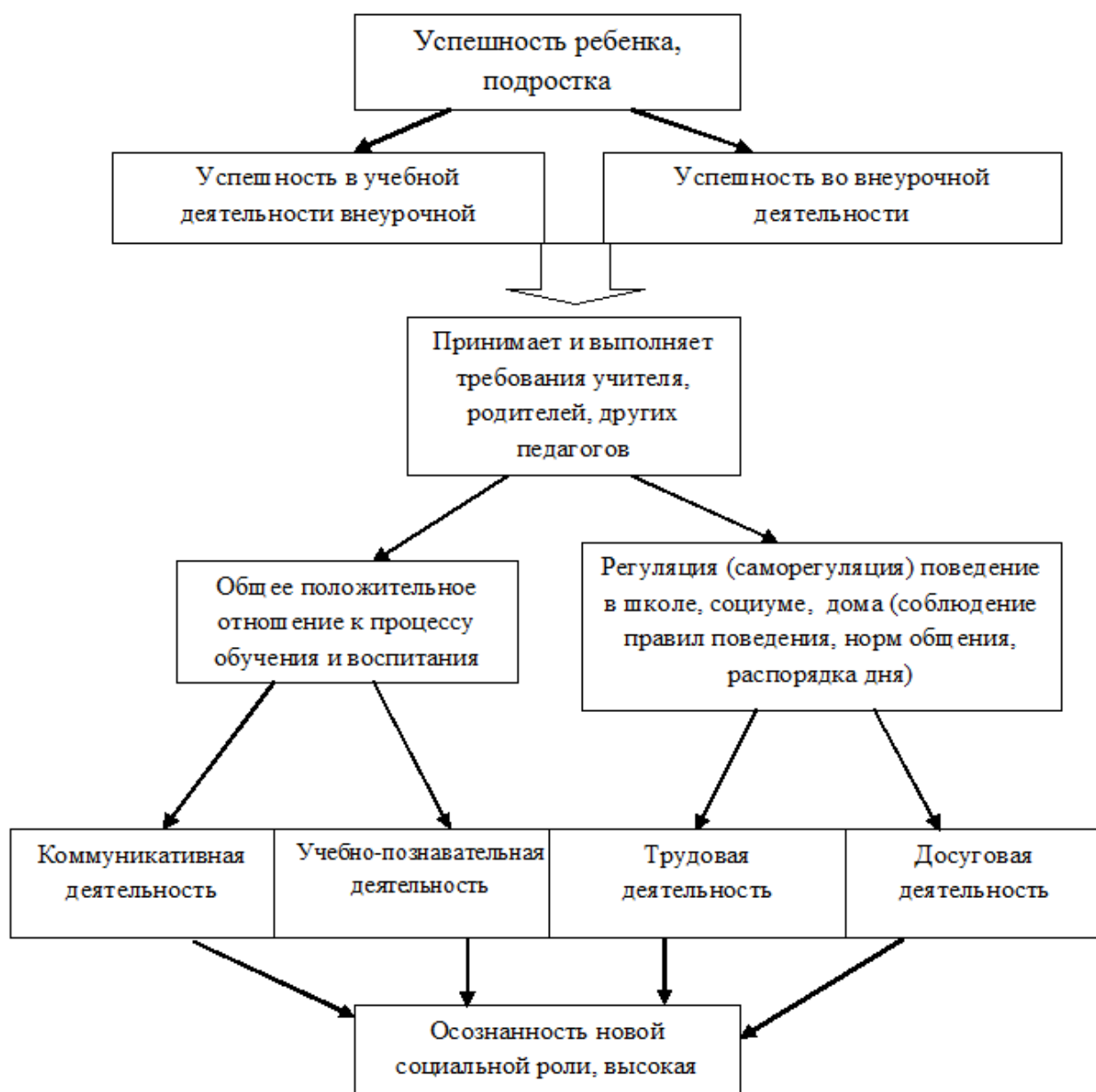
Личность успешного ребенка, подростка характеризуют:

- высокая мотивация; интерес к учению; сформированность знаний, умений и навыков, творческий подход к их усвоению; прилежание;
- проявление любознательности в различных областях знаний, заинтересованное отношение к внеклассным и внешкольным мероприятиям;
- адекватная самооценка и положительный статус в коллективе;
- умение адекватно оценивать результаты своей деятельности и давать объективную оценку работам других детей;
- умение радоваться своим достижениям, переживать неудачи и сопереживать одноклассникам;
- способность к самоанализу и стремление понять мотивы поступков окружающих.

Специалисты, осуществляющие социальное воспитание, действуя с другими участниками образовательного процесса, обеспечивают условия успешности обучения, воспитания и социального развития ребенка, подростка не только в школе, но и за ее пределами.

Рассмотрим Схему 3, отражающую успешность ребенка, подростка.

Схема 3. Социальная успешность ребенка и подростка



Исходя из всего вышесказанного, мы пришли к выводу, что развитие успешности как социального качества личности ребенка определяет его субъектную позицию в учебно-воспитательном процессе-воспитанник проявляет значительный интерес к своим школьным успехам, а также прилагает усилия для новых достижений в других занятиях, увлечениях. Успешность детей и подростков в учебной, внеурочной и внешкольной деятельности приводит к положительным результатам в общении со взрослыми: ребенок принимает и выполняет требования педагогов, родителей. Это проявляется в общем положительном отношении ребенка к процессу обучения и воспитания, а также в соблюдении правил поведения, норм общения, распорядка дня в школе, дома и социуме. При этом необходимо соблюдение ряда условий, таких как реальность, оптимальность, доступность, осознанность достижений, мотивация ребенка на успех.

Таким образом, рассмотренные направления социального воспитания детей и подростков позволяют избавить их от пассивности, несамостоятельности и иждивенчества, что возможно лишь при отлаженной работе по активному взаимовлиянию и творческому сотрудничеству всех субъектов образовательного процесса.

«Важно, чтобы побед было больше, а поражения не оставляли бы травму на всю оставшуюся жизнь, а лишь расширяли жизненный и гуманистический кругозор человека – гражданина новой России». [4]

Воспитание победителей – таков социальный заказ общества.

Литература

1. Актуальные социально-психологические проблемы современного воспитания: Сборник научных статей / Под ред. И.В. Усольцевой. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011. – 114 с.
2. Лукина А.К. Социальная педагогика как педагогика среды: учебное пособие / А.К. Лукина: Красноярский гос. ун-т. – Красноярск, 2005 – 278 с.
3. Мардахаев Л.В., Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Яшнова О.А. Пути и способы подготовки ребенка к успешному обучению в начальной школе // Дидакт. – 2002. - № 3. С. 40-45.



Система воспитания в дореволюционной гимназии: историко-педагогический аспект

Теоретики и практики современного образования как и педагоги предыдущих столетий находятся в поисках оптимальных путей воспитания подрастающего поколения. Анализ множества работ на эту тему приводит к выводу о том, что «современные» методы, формы, средства, содержание, в базовом своем выражении, являются традиционными на протяжении уже не одного столетия. Закономерно, что использование воспитательного инструмента зависит от многих факторов и условий: развития общества, целевых установок общества и государства, категории воспитуемых, воспитательной среды, профессионализма педагогов.

В данном контексте интересен опыт воспитания детей в дореволюционных гимназиях XIX – начала XX в., позволяющий по-иному взглянуть на современную систему воспитания, заимствовать то положительное, что веками культивировалось в российском обществе.

Воспитательный процесс в гимназиях XIX – начала XX вв. строился в соответствии с общими целями, сформулированными в правительственных документах, с учетом регионального менталитета, особенностями местной культуры и потребностями конкретной гимназии.

Основными компонентами воспитательного процесса в дореволюционной гимназии были: цели, содержание, формы, методы и средства воспитания. Постановка целей воспитания соответствовала правительственной политике. Общие цели воспитания были направлены на формирование социально-значимых качеств личности, на основе общечеловеческих ценностей, на развитие взглядов и убеждений, приобщение к ценностям в области культуры, искусства.

В соответствии с обозначенными целями, шел отбор содержания воспитания, основные направления которого оставались неизменными на протяжении всего существования этого типа школы. Богатейший исторический материал: официальные документы (отчеты, Циркуляры, постановления), а также мемуары, позволяют выделить основное содержания воспитания дореволюционных гимназий: религиозное, патриотическое, физическое, нравственное, эстетическое, гражданское.

Наиболее распространенными формами воспитания, используемыми в дореволюционной гимназии были: экскурсии, благотворительные вечера, спортивные праздники, кружки, индивидуальные формы. В качестве средств воспитания активно использовались: книга, кинематограф, театр, ученическая форма. Весьма разнообразными были и методы педагогического воздействия: приучение, требование, личный пример, беседа, поощрение, наказание. Следует отдельно отметить, что частью воспитательного процесса был надзор за гимназистами.

Для осуществления воспитательных целей, существовал штат специальных людей, выполняющих свои функции как в самой гимназии, так и вне ее: инспектора, воспитатели, надзиратели, наставники, гувернеры.

По своему характеру, воспитание в гимназиях дореволюционного периода отражало сословно-охранительную политику, отразившуюся в постановке главной цели. Так, официальная педагогика указанного периода обозначила главную цель воспитания и в соответствии с ней призывала воспитывать юношество «в заветах самодержавия и православия как главнейших исторических устоев», то есть воспитание преданных престолу людей. [5, с.329] Ученик воспитывался с осознанием роли и значения царствующей особы, проникался уважением и даже любовью к царю и его семье. Для этого использовались разнообразные способы. Так, каждый новый день гимназиста

начинался и заканчивался молитвой за царя. В курсе изучения истории подробно изучали заслуги семьи Романовых перед Отечеством. Празднование же 300-летия Дома Романовых, как правило, обставлялось необыкновенно торжественно. Например, в гимназиях Саратовской губернии это событие праздновали в течение трех дней, для каждого учебного заведения приобретены были бюсты Царя Михаила Федоровича и выставлены в актовом зале, учреждены стипендии, освобождены от платы несколько гимназистов, изданы портреты и брошюры с перечнем всех государей Дома Романовых, поставлены сцены из оперы «Жизнь за царя». [2, ед.хр.128, л.36]. Проводимое действие было направлено на утверждение в подрастающем поколении осознания монархии единственной и правильной формой правления, воспитывало преданность самодержавию и готовность ее служению. В связи с важностью события, организация такого торжества была возложена на Комиссию директоров.

На службе государства состояла церковь, задачей которой, в первую очередь, было воспитание покорных правительству людей. Однако, чтобы иметь соответствующее влияние, необходимо было воспитать в детях истинно религиозные чувства. Дореволюционная Россия была верующей и воспитанием молодежи, в истинно православных традициях, занимались: школа, семья, общественность. Следует отметить, что религиозное воспитание стояло в основе всего воспитательного процесса дореволюционных гимназий. Помимо каждодневных церковных служб, на которые в обязательном порядке должны были приходиться все гимназисты, иногда гимназическим начальством назначалось дополнительное пение по несколько часов в неделю с целью ещё и духовного воспитания. Решив таким образом, что красота духовной музыки и ее торжественность в коллективном исполнении при дополнительных занятиях, позволят проникнуться истинной любовью к Богу.

В то же время архивные источники свидетельствуют об уклонении гимназистов от посещения церкви, что считалось серьезным нарушением. Директор Саратовской 1-й гимназии М.А. Лакомте, указывая на плохое посещение учениками церкви, называл в числе главных причин невыполнения христианского долга – «трудность убедить родителей заставить своих детей посещать церковь». Как ни странно, но в верующей России набожные родители заставляли детей ходить в церковь считали «насилием совести». При этом директор привел слова Просвещенного Тихона: «молитва есть труд». От себя же добавил: – «Приучить к труду есть цель и задача школы и ее деятелей». [1, д.536, л.45] Дабы приучить к такому труду, при пансионе была устроена церковь во имя Св. равноапостольных Кирилла и Мефодия, первоучителей славянских, а в 1865 г. при этой церкви было основано «Братство Св. славянских первоучителей Кирилла и Мефодия». [1, д.536, л.18] Был также определен объем совершения общей молитвы утренней и вечерней на общественных ученических квартирах: «Господи Боже наш», «Ангел Христов», «Хранителю мой святой», «Благого Царя!», «Спаси Господи люди твоя», «Взбранной воеводе, победительная» [2, ед.хр.128, л.36]. За исполнением таинства молитвы должны были следить квартиродатели, воспитатели пансионатов, родители.

Серьезное внимание в воспитательном процессе гимназий дореволюционной России уделялось эстетическому воспитанию. Известные педагоги указанного периода И. Анненский, Л. Гурлитт, П.Ф. Каптерев, А.А. Миронов, М.М. Рубинштейн, С. Русова и др. посвящали проблеме эстетического воспитания свои работы, которые публиковались, чаще всего в периодической печати, в частности в «Русской школе». Теоретические идеи известных педагогов нашли отражение в практике воспитателей и учителей гимназий Российской империи.

Следует отметить, что в гимназиях эстетическое воспитание, формирование чувства прекрасного осуществлялось посредством разнообразных школьных и внешкольных занятий: на уроках рисования и пения, в кружках, а вне учебного заведения через кинематограф и театр.

В программах, утвержденных Министерством народного просвещения (МНП) в

перечне предметов для старших классов, отсутствовали уроки занятия искусствами, но после того как выяснилось, что некоторые ученики изъявили желание заниматься рисованием, администрация 1-й Саратовской гимназии решила ввести для старших гимназистов уроки рисования как факультативное занятие. К сожалению, в исследованиях по истории российской школы, мы не находим подобных примеров и, можем предположить, что это были единичные случаи. В той же гимназии, по предложению МНП, было введение обучения оркестровой музыке. Среди гимназистов нашлось немало желающих заняться игрой на музыкальных инструментах. Таким образом, руководство гимназии своим действием показало, что личностная направленность и интерес иногда учитывались и лежали в основе воспитательного процесса и выбора содержания воспитания.

Гимназические учителя считали, что воспитанию художественного и эстетического чувства может способствовать «устройство литературно-музыкальных вечеров в стенах самих учебных заведений с чисто педагогическим характером при деятельном участии преподавателей и с допущением на таковые бесплатные вечера преимущественно родителей и родственников». [1, д.536, л.38] Участниками таких вечеров были сами дети, демонстрировавшие свои музыкальные и литературные способности.

Следует отметить, что при проведении концертов и увеселений внимание гимназистов акцентировалось на благотворительной цели таких мероприятий. Вместе с тем, такие занятия способствовали воспитанию у учащихся осознанного отношения к празднику – не как к простому развлечению, а полезному делу, направленному на освоение общечеловеческих ценностей, истинно христианских традиций, таких как милосердие, доброта, отзывчивость.

Прекрасным средством эстетического воспитания и гордостью гимназистов была ученическая форма. Все гимназисты обязаны были носить ее не только в школе, но и дома, на праздниках, в церкви. Фасон, цвет и правила ношения ее, были строго определены в официальных документах и уставах гимназий МНП рамках. Каждая деталь во внешнем виде гимназиста была значима и оправдана [2, ед.хр.136, лл.1-2 об.]. За соблюдением формы строго следил педагогический персонал, не позволяя щеголять воспитанникам в другой одежде. Следили, прежде всего, чтобы ученики не носили красных рубах или вышитых узорами полотняных рубах [1, д.536, л.12]. Так как такие рубахи носили низшие сословия, что для гимназиста было недопустимо.

Серьезной проблемой гимназической жизни было здоровье учащихся. Вследствие частых болезней, гимназисты пропускали большое количество уроков. Ежегодно отмечались даже смертельные случаи. В то же время, учителями гимназий фиксировались уроки, пропущенные из опасения заразы, а также с ведома весьма мнительных родителей. По мнению педагогов, излишняя мнительность мешала учебному процессу и, более того, опыт показал, что пренебрежение к учебе в большинстве случаев обуславливает для ученика неспособность его к успешному прохождению положенного курса школы. Поэтому особое внимание было обращено на физическое воспитание детей в целях укрепления здоровья. Иногда в целях укрепления здоровья вводились занятия гимнастикой.

Вопросы физического воспитания рассматривались на Педагогических Советах с участием врачей. Иногда принимались решения носившие, на наш взгляд, противоречивый характер. Например, в 1-й мужской гимназии г. Саратова был поднят вопрос «О велосипедной езде». Педагоги совместно с врачом в ходе обсуждения, «не отрицая вообще пользы от велосипедной езды при рациональном его использовании», постановили: «воспретить гимназистам велосипедную езду в городе». Аргументировано это решение было местными условиями, а также «с педагогической точки зрения», суть которых в отчете не раскрывается [6, л.33].

Личность педагога, воспитателя оказывала сильное воспитательное воздействие на гимназистов, результатом которого становилось изменение их мировоззрения, жизненных

установок, отношение к окружающему миру. Ярким примером тому служит личность известного русского педагога, писателя, революционера Н.Г. Чернышевского. Его педагогическая деятельность в Саратовской гимназии совпала с периодом революционного движения. Как отмечало МНП: «в гимназии глубоко проникла революционная пропаганда». Саратовские гимназии одними из первых живо реагировала на политические события. Однако начало революционного брожения в гимназии, историки, связывают с педагогической деятельностью Н.Г. Чернышевского. Он с детства, впитав любовь к русской и зарубежной литературе, постарался затем передать ее своим ученикам, знакомя с произведениями Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, французскими классиками, тем самым пробуждая в гимназистах уважение, любовь к художественной литературе, гордость за свое отечество. За два года работы (1851-1853 гг.) в саратовской гимназии, он перевернул устои старой школы.

Н.Г. Чернышевский объяснял в классе изучаемый материал, проводил собеседования с учениками, практиковал ученические сочинения. Как гуманист, резко протестовал против телесных наказаний, принятых в гимназии. Выходя за рамки учебных программ, рассказывал гимназистам о французской революции 18 века, возбуждая в них интерес.

В гимназии в то время царил казарменный режим, доносы, телесные наказания. Молодой учитель внес в обстановку реакционной официальной школы дух передовых демократических идей, перестроив по-новому занятия с учениками. «С его приездом, – вспоминает один из его учеников, М. Воронов, – началось веяние нового духа [8, с. 23-24]. Чернышевский предложил ученикам писателей и поэтов, запрещенных в то время в русской гимназии. «Пушкин? Лермонтов? Гоголь, Кольцов? Всех узнаете и не пожалеете. И грамматике они нас с вами научат». Совершенно неожиданным было его обращение со старыми учебниками. Он отбросил совершенно старый учебник Кошанского, где ученики остановились на разделе, в котором говорится, что «критика в литературе – то же, что полиция в обществе: блюдет порядок, приличия, благопристойность» [8, с. 105]. При этом он восклицает: «Устарели учебники, устарели!» «И надо выбрать такие страницы из лучших писателей, которые будили бы ум высокочеловеческими чувствами, развивали бы в обреченных на порку мальчиков чувство уважения к достоинству человеческой личности и вызывали бы сочувствие к тем людям, которые они и не знают: к борцам, погибающим за лучшую жизнь на земле» [9, с.108].

Гимназисты, благодаря Н.Г. Чернышевскому, проявляли к русской словесности живейший интерес и с симпатией относились к своему учителю, влияние которого на учеников было велико. Чернышевский обладал, добрым, но требовательным характером, имел широкий кругозор, относился к ученикам с неподдельным уважением. Как отмечала Н.М. Чернышевская, он «обращался к ученикам на «вы», что их «ошеломило» [9, с.106]. Н.Г. Чернышевский, понимая силу своего воспитательного воздействия на гимназистов, был очень требователен к себе. Отныне, взволнованная всеобщим революционным подъемом и подогретая влиянием Чернышевского, гимназическая жизнь уже не могла стать спокойной.

Для некоторых гимназистов новое революционное веяние было поводом для нарушения порядка. Газета «Искра» писала: «Жалобы на непокорность и дерзость «гимназиста» сыплются как из рога изобилия, ото всех благонамеренных людей: казенных педагогов, полицейских чиновников и т.д.» [4]. В то же время отмечается активная жизненная позиция – «не быть в стороне». «Гимназист мутит, он дерзит начальству, читает запрещенную литературу, основывает нелегальные библиотеки, кружки, союзы, принимает участие в революционной борьбе, вступает в революционные организации, участвует в политических демонстрациях, говорит пламенные речи в толпе, с ним приходится серьезно считаться правительству, с ним приходится бороться». [4]

МНП с ужасом отмечало, что «революционными настроениями «пронизаны» в той или иной степени все средние учебные заведения. Министр Народного Просвещения генерал В.Г. Глазов (1904-1905) указывал, что и чисто русские города, такие как Саратов, не

обошлись без беспорядков. Министерство Внутренних дел все силы бросило на ликвидацию революционного движения. В ряде городов произошли избиения студентов.

Революционное движение повлияло на изменения во взаимоотношения педагогов и воспитанников гимназий. Устоявшаяся система воздействия на учеников пошатнулась, а опыта новых отношений еще не было. Так, беспорядки, возникшие в (1905 г.) учебном году, а именно 15 января (сходки, была брошена в коридор гимназии ракета, зажжен в печке порох) побудили гимназическое начальство войти в более тесный контакт с родителями учеников, для совместного обсуждения причин этих беспорядков и в целях более лучшего воздействия на учеников. В результате вышло два распоряжения г. Министра Народного Просвещения: «1. О недопустимости митингов в средних учебных заведениях и 2. О недопустимости сходок гимназистов» [1, д.536, л.39]. Практически в то же время в результате совместного обсуждения Педагогическим Советом с родителями и преподавателями в присутствии депутатов от воспитанников петиции учеников старших классов Саратовской 1-й гимназии, в «целях успокоения и возвращения их в школу», было вынесено решение: допустить свободу ученических собраний в стенах гимназий в свободное от занятий время без участия педагогов и посторонних лиц; допустить свободу ученических «академических» союзов без участия педагогов; отменить внешкольный надзор для учеников всех классов гимназии [1, д.536, л. 40].

Беспорядки, вызванные революционным движением, спровоцировали появление среди учащихся гимназий различных, так называемых, «противонравственных организаций, не имеющих, однако, никакого отношения к политике, под разными наименованиями, каковы «Общество огарков», «Лига свободной любви» и т.п. Что свидетельствовало, по мнению педагогов, «о сильном упадке нравственности» в среде гимназистов. Причинами же служила, с одной стороны «деорганизация средней школы», слабость или отсутствие родительского авторитет и отсутствие внешкольного надзора за учащимися, с другой стороны – «общая распущенность нравов, являющаяся результатом пережитого страной революционного периода, вызвавшего появление на свет литературы сначала революционного характера, а затем порнографической». К числу причин, оказывающих «развращающее влияние на молодежь», относили даже постановку театральных пьес «безнравственного, циничного содержания и скабрёзного характера зрелищ» [2, д.36, л.17].

В результате Комиссией директоров гимназий Саратовской губернии после осмотра «всех кинематографов» было запрещено учащимся гимназий посещение театра при постановке трагедии Андрея Полевого «Былины» «в виду ее тенденциозности» и просмотр картины Л.Н. Толстого «Живой труп», вследствие содержания «грязных сцен» [2, д.36, лл.17 – 38]. Однако, все же признавая повышенный интерес молодежи к новому виду искусства – кинематографу. Комиссией директоров был предложен перечень «полезных» тем, в целях умственного воспитания: Виды города Парижа. Хлебопашество и скотоводство. Гречиха в Бретании. Экскурсии через французские колонии. Необыкновенная сила мухи. Страх пред микробами.

Организовывал просмотр Совет Старейшин Саратовского Коммерческого клуба (оплата 10 коп.) [2, д.24, лл.25-30]. С той же целью для учащихся гимназий ставили в городском театре г. Саратова пьесы: А.П. Чехов: «Дядя Ваня», «Вишневый сад», «Три сестры». А.Н. Островский: «Бесприданница», «Женитьба Белугина», «Правда хорошо, а счастье лучше», «Гроза», «Бедность не порок», «Не все коту масленица». Н.В. Гоголь: «Женитьба», «Ревизор». В. Шекспир: «Король Лир», «Отелло». Мольер: «Тартюф», «Скупой». И.Н. Потапенко: «Чужие». Стоимость спектакля была дорогой - 150 руб. Подобные мероприятия проводились не только с целью расширения кругозора учащихся и приобщения к отечественной литературе, но и с целью отвлечь от литературы революционного содержания и от общения с людьми настроенных против самодержавия.

Для усиления воспитательного воздействия на гимназистов, педагогическим персоналом использовались разнообразные средства. В конце XIX начале XX в. наиболее

популярным средством нравственного, эстетического, умственного воспитания была книга. В этот период в молодежной среде к художественной литературе резко возрос. Гимназисты особенно увлеченно читали приключенческую литературу. Однако государство видело в ней «врага» и, стремясь скорее оградить гимназистов от ее пагубного влияния, составило списки запрещенных и разрешенных изданий.

В первую очередь, запреты распространялись на политическую и некоторую художественную литературу. В качестве цензуры выступали и педагогические советы, которые брали на себя ответственность и дополняли списки, внося в них имена новых авторов, разрабатывали постановления, чаще всего запретительного характера, которые должны были навести порядок в этом направлении. Так, Педагогическим Советом Саратовской 1-й мужской гимназии на 1907/8 уч. год, по предложению г. Попечителя Учебного Округа, обсуждался вопрос «о распространении среди учащихся особого рода литературы, имеющей своим предметом приключения Нат Пинкертон, Ник Картера и т.п. и о вредном влиянии этой литературы на учащихся. В результате Педагогический Совет постановил: а) отбирать книги подобного содержания, беседовать по поводу их с учениками, б) признать пополнение библиотек неотложным и выработать список книг для чтения, в) ходатайствовать о воспрещении продажи малолетним книг вышеупомянутого содержания» [1, д.536, л. 43].

Формирование взглядов, жизненных убеждений, критического отношения к себе, в первую очередь, возлагалось на взрослых, особенно педагогов. Поэтому мощным по своему воздействию на личность учащегося гимназии методом воспитания, был личный пример старшего товарища, в качестве которого выступали учителя, воспитатели, родители. Внимание учащихся обращалось как на духовные, нравственные качества, так и на физические. В связи с этим учителям рекомендовалось внимательнее относиться к собственным манерам, поведению. Причем, весьма ценным в воспитательном значении признавалось осознание взрослыми своих ошибок.

Отзывчивые, гуманные, справедливые учителя надолго оставались в памяти воспитанников, являя собой образец истинной культуры и являясь предметом для подражания. В своих воспоминаниях, бывшие гимназисты отмечали человеческие качества учителей: спокойный характер, справедливость, гуманность, беспристрастность и ровность обращения, тактичность и душевность. Некоторые учителя обладали настолько добрым «мирным» характером, что жалея провинившегося гимназиста, отменяли назначенное ему наказание.

Однако не всегда учитель дореволюционной гимназии являл собой пример для подражания. Нередки были примеры проявления учителями негативных качеств. Например, имели место случаи, когда учителя являлись в класс в совершенно пьяном, безобразном виде, опохмелялись в классе, распивая водку вместе с учениками, ставили наилучшие отметки если, кто приносил любимые закуски к водке. Иногда учителя засыпали во время уроков, будучи даже в трезвом состоянии [3, с.13-14]. Подобные случаи, конечно нельзя было считать закономерностью, однако они все же имели место. Как правило, такой учитель в стенах учебного заведения надолго не задерживался.

Многочисленные архивные источники (Отчеты инспекторов гимназий, Педагогических Советов; Книги для записей наблюдений за поведением учащихся; Комиссии директоров средних учебных заведений и другие), исследования историков образования (Н.И. Алпатов, Л.Ю. Гордин, Г.Н. Козлова, В.З. Смирнов), воспоминания современников (В. Боголюбов, М.А. Воронов, В.О. Жеребцов, Н.М. Чернышевская) отмечали, что для поддержания порядка, учителям приходилось использовать жесткие меры: физическое наказание, оставление без обеда, стояние у доски или же стояние в углу за доской во время большой перемены, письменное извещение родителей и даже драка. Иногда у учителей были помощники - «любимчики», которые, как правило, занимались доносительством.

Оставлять детей без обеда было любимым наказанием учителей, при этом гимназист не

сидел без дела. Ему следовало выучить урок.

Одним из важных аспектов воспитательного процесса были взаимоотношения между гимназистами и педагогами, которые складывались по-разному. Ученики не воспринимали, не слушали и не любили злых, грубых, жестоких, несправедливых учителей. Не были интересны учителя, не умеющие заинтересовать или поддержать дисциплину, а так же обладающие физическими недостатками.

В исследованиях по истории средней школы в дореволюционной России (И.А. Алешинцев, Ш.И. Ганелин, П.Ф. Каптерев, Козлова, Н.А. Константинов) рассматривалась проблема гуманизма (уважение, доброта, сочувствие), что выражалось преимущественно в проявлении гуманного отношения учителя к ученику. Что касается обратной связи, то об этом мало упоминалось, хотя мы встречаем немало примеров неуважительного, дерзкого поведения и грубости гимназистов по отношению к старшим и своим товарищам. На уроках в присутствии учителя гимназист мог позволить себе кричать «до хрипоты», или «запеть петухом», вступать в пререкания с учителем или перебивать его во время объяснения, пачкали стул учителя мелом, натирали доску воском. В источниках отмечается неуважительное, порой, злое отношение к товарищам: «обливание водой из рта товарища и места, где он должен был сидеть, обзывание, избиение, порча вещей ногами, плевки в лицо» [2, ед.хр.136, лл.1-86]. Подобные поступки вынуждали учителей применять различные приемы и так называемые «карательные» меры: выговор, вызов родителей, замены испорченной вещи и денежная компенсация, требования извиниться, вызов к директору.

Вопросы воспитательной деятельности обсуждались Педагогическими Советами гимназий. На совещаниях заслушивались доклады классных наставников по рассмотрению в классных комиссиях отчетности о поведении учеников и установлении мер для подъема «нравственной исправности классов», пересматривались ученические правила и определялся порядок надзора за поведением воспитанников как в гимназии, так и вне ее.

Педагогический персонал гимназий приходил к выводу, что нарушение порядка, грубое отношение к старшим товарищам и ровесникам было результатом пагубного воздействия улицы, общественных мест. Поэтому вырабатывались воспитательные меры, как правило, запретительного характера. Часто «воспрещение» сочеталось с «взысканием». Воспрещение в дореволюционной гимназии было одним из часто применяемых главных мер воспитания. Когда не действовали запреты, использовались методы наказания, так называемые «взыскания», которые были неотъемлемой составляющей воспитательного процесса в гимназиях.

На ежегодных педагогических советах гимназий часто поднимался вопрос о наказаниях и его о способах. Популярная мера наказания - оставление гимназистов после уроков, была предметом постоянных обсуждений Педагогических Советов гимназий Саратовской губернии. Однако в этом вопросе руководствоваться следовало следующими указаниями г. Министра НП: а) вообще оставлять учеников с надлежащей осмотрительностью, для чего предоставить такое оставление исключительно директору и классным наставникам.; б) в случае оставления ученика за какой-либо проступок на несколько часов, не разделять наказание на несколько дней (например, по 1 часу на каждый день), потому что этот род взысканий, кроме общего вреда в гигиеническом отношении, еще держит учеников несколько дней под гнетом ожидаемого наказания; в) оставляемых за шалости учеников размещать, по возможности, в разных классах [1, д.536, л. 49].

Причинами взысканий были нарушения гимназистами правил и порядка обучения и поведения, которые, в свою очередь, обуславливались избытком свободного времени, способствующего «развитию среди учащихся излишнего общения на почве семейных знакомств и неизбежно увлекающего молодежь в разнообразные развлечения невинного свойства, например, каток» [6, с.27; 1, д.536, лл.10-25]. Педагогическим Советом Саратовской 1-й мужской гимназии было поставлено: а) ограничить время пребывания

гимназистов на катке 5-ю часами вечера; б) устроить на будущее время зимний каток в обширном гимназическом саду для пользования пансионерам и прочими учениками); в) *запретить* принимать участие в состязаниях конькобежцев и в других увеселениях, устраиваемых на катках; г) запретить катание на лодках, яхт-клуб, загородные поездки и прогулки, вечера в частных домах и общественных местах, но как показал опыт, могущий приводить, при неумеренном пользовании ими к нежелательным последствиям»; д) *запретить* посещение учениками ж/д вокзала ночью, паромных пристаней, городской и клубной библиотеки, яхт-клуба, циркодрома, садов Очкина, Эрмитажа и Сервье [6, с.27; 1, д.536, лл.10-25].

Распоряжение Казанского учебно-окружного начальства еще от 17 февраля 1895 г. № 1202 заключалось в воспрещении учащимся принимать участие в публичных литературно-музыкальных вечерах, проводимых вне стен учебного заведения.

Из упомянутых развлечений, первое место по «вредности» занимало ежедневное пребывание на катке. Хотя отмечалось, что, с одной стороны – это полезно в гигиеническом отношении, с другой – проводя на катке много времени, учащиеся «вступали в близкое взаимное общение, сходились с новыми лицами из недорослей и нередко сталкивались между собой» [6, с.28].

Гимназическое начальство пыталось объяснить подобные запретительные меры тем, что продолжительные удовольствия, вместо «приятного и полезного отдохновения, возбуждали нервы юношей, развивали в них пагубное стремление к преждевременному знакомству с жизнью и, в конце концов, приводили к фактам, вызывающим сенсацию в самом же обществе». Например, воспитанник VI класса «оскорбил действием старшего товарища во время детского вечера в Дворянском Собрании» [6, с.29].

Много претензий в отношении воспитания детей предъявлялось со стороны школы к родителям. При этом им указывалось на вредную в воспитательном отношении сторону излишка удовольствий, предоставляемых детям, которые служили «причинами школьных невзгод», порождали неправильные отношения семьи к школе. Педагоги гимназий считали необходимым указать родителям, что является причиной негативных поступков детей а) преждевременное доставление детям несвойственных возрасту удовольствий как то: посещение театра, цирка, устройство домашних спектаклей, увлечение чтением книг, сильно действующих на воображение, в ущерб необходимому для школьных занятий вниманию и сосредоточенности; б) обременение детей необычными занятиями, каковыми в большинстве случаев бывают занятия музыкой, танцами. Указали родителям, что с их разрешения гимназисты не соблюдают приличия и форму одежды, курят табак, несвоевременно являются после каникул, что также пагубно влияет на воспитание детей. В вину родителям вменялось также то, что гораздо больше наблюдалось нарушений правил домашней жизни со стороны учеников, живущих с родителями или ближайшими родственниками.

Вместе с тем, гимназии все же пытались вовлекать родителей в воспитательный процесс, создавая родительские комитеты. Они способствовали в значительной мере смягчению того антагонизма, который постепенно создавался между школой с одной стороны и родителями с другой. С их появлением рассеялось два предрассудка: «родители вполне убедились, что педагоги не так черствы, жестоки и безыдейны в отправлении своих высоких обязанностей, как это казалось им издали, а педагоги увидели, что родители, прежде так самоуверенно критиковавшие школу и казавшиеся столь компетентными в делах обучения и воспитания, на самом деле чужды зачастую самых элементарных в этом отношении познаний. В результате этого школа, приобрела больше уверенности в себе, а родители в значительной мере ее потеряли и были обезоружены» [1, д.536, л.42].

Однако деятельность родительских комитетов ограничивалась исключительно организацией помощи бедным ученикам, просьбой открытия параллелей с особой приплатой гимназии и ходатайством в отдельных случаях за участь малоуспевающих и

плохо ведущих себя учеников. Но были случаи определенного воспитательного влияния членов родительского комитета, так, «чтобы справиться с внутренней анархией, комитет в школе являлся в несвойственной ему роли главного авторитета, и председатель его в орденах и при шпаге приходил в буйные классы и уговаривал учеников бросить шалости, исключая возможность правильных занятий, и, серьезно заняться учебным делом. Однако каких-либо результатов от этого не получилось» [1, д.536, л.50].

Создание родительских комитетов иногда было затруднительным, так как родители неохотно, а иногда и совсем не посещали учебное заведение, проявляя тем самым неорганизованность и равнодушие. К своим детям, а возможно, и недоверие к педагогам.

Если дома воспитание гимназистов всецело лежало на родителях, обязанных следить за досугом своих детей, то за учащимися, живущими в пансионе или на квартирах, наблюдали инспекторы и классные наставники со своими помощниками. Воспитателем пансиона могли стать образованные, зарекомендовавшие себя с положительной стороны педагоги. Так, предложением г. управляющего Казанского учебного округа от 19 августа 1894 г. за № 4971 к исполнению обязанностей воспитателя пансиона, был допущен Владимир Гончаров, окончивший курс наук в Нежинском историко-филологическом институте князя Безбородко. В конце XIX в. обострилось революционное настроение, в результате которого было принято решение усилить надзор за квартирной жизнью учеников. Причем, под контролем находились все дети, без исключения, независимо от социального положения и вероисповедания, хотя в пансионах жили представители высших сословий по причине высокой платы за проживание и вследствие сословной политики государства.

Педагогический персонал тщательно следил за распределением гимназистов по месту жительства на время учебы, зная место проживания каждого. Это было необходимо для осуществления лучшего контроля за учащимися. Однако, большая часть учеников проживала дома. Следовательно, главными и постоянными воспитателями были родители.

С целью контроля за учащимися и предупреждения нарушений, Педагогическими Советами через классных наставников предпринимались осмотры частных квартир, предназначенных для иногородних учеников. При этом обращалось внимание не только на гигиеническую (на чистоту, простор комнат, расстояние от гимназии), но и на воспитательную стороны (на личность квартиросодержателя, среду, в которой вращается, знакомство его с делом воспитания, влияние на пансионеров, сведения о жильцах соседних квартир, нет ли поблизости увеселительных заведений). Серьезным нарушением считалось пропуск уроков, а также посещение увеселительных заведений.

Таким образом, опираясь на малоизвестный и неизвестный ранее архивный материал, печатные источники, официальные документы, воспоминания современников можно сделать вывод о том, что в мужских гимназиях XIX – начала XX вв., в частности, в гимназиях Саратовской губернии, существовала хорошо организованная система воспитания. Гимназическое воспитание обладало достаточно высокой степенью действенности достижения поставленных целей. Типичными чертами личности гимназистов являлись: дисциплинированность, гражданственность, эстетичность, высокая нравственность. Воспитание этих качеств достигалось отлаженной системой воспитания, состоящей из тщательно подобранных методов и средств. Опытный штат воспитателей находил нужные формы работы с учениками, применяя как методы поощрения, так и наказания. На выбор форм, средств и методов воспитания влияли местные особенности, географические, региональная ментальность, образовательная политика местных органов власти.

Литература

1. ГАСО. Ф.248. Оп.1
2. ГАСО. Ф.249. Оп.1
3. Жеребцов В.О Воспоминания о Саратовской первой мужской гимназии и Санкт-Петербургском университете. Саратов. 1912. – 99 с.
4. Искра. 1903. 22 октября. № 51.

5. Мусин-Пушкин А.А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России. Т.2. СПб., 1912. - С. 329.
6. Отчет Саратовской гимназии за 1894-1895 уч. год. Сост. Секретарем пед. Совета И. Ивановым. Саратов. Тип.-литогр. П.С. Феокритова. 1895. - 52 с.
7. Смотрова И.В. Становление и развитие гимназического образования в России в XIX - начале XX вв. (На материалах Саратовской губернии): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Саратов, 2003.- 232 с.
8. Чернышевская Н.М, Малинин Г.А. Памятные места Н.Г. Чернышевского в Саратове. Госкультпросветиздат.- М., 1952. - 46 с.
9. Чернышевская Н.М Повесть о Чернышевском. Саратов. Приволжское книжное изд-во. 1979. - 296 с.

3.3.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НРАВСТВЕННОГО, ПАТРИОТИЧЕСКОГО, ПРАВОВОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН РОССИИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) С 1931 ПО 2014 ГОДЫ

Поступательное развитие любого государства обеспечивается многими факторами и сопутствующими условиями. Первостепенное значение имеет политическое устройство государства, состояние экономики и, безусловно, социальной сферы. В настоящее время наша страна преодолела тот негативный рубеж, который характеризовался развалом экономики, невняtnостью политики и глубочайшим невниманием к социальному устройству общества. Но, к сожалению, социальный кризис до конца ещё не преодолен и долгое будет напоминать о себе. Российские либерал-демократы процветание и благополучие в случае перехода на «западную» модель общественного устройств...»[3], заменили советскую идеологию на либерал-демократическую, которая «... по своей сути представляет собой не что иное, как идеологическое оружие для разрушения нашего национального и религиозного самосознания»[8]. «Наши демократические друзья» дальнего зарубежья активно этому содействовали, помогая внедрять в сознание граждан России «рыночные отношения», суть которых сводится к главному: «Обогащайся любыми способами!». Прошло уже 25 лет с момента демонтажа социалистического строя, но идею «рыннка» средства массовой информации в нашей стране до сего времени пытаются выдать за основной смысл жизни для россиян. За эти годы они в полной мере ощутили на себе огромное влияние западной идеологии, её социальных и политических идеалов и ценностей. Подводя некоторые итоги такого влияния в конце 90-х годов прошлого столетия известный дипломат и политолог Генри Киссинджер в средствах массовой информации постоянно подчеркивал превосходство американской демократии, утверждая, что *крушение советского коммунизма знаменовало интеллектуальную победу американских идеалов*. И в эти же годы российский учёный, доктор философских наук, профессор, академик РАЕН И.М. Ильинский отмечал: «... материальное - деньги, вещи – в сознании россиян выше всякой меры возвысилось над духовным, и в настоящее время отсюда исходит главная угроза всему, в том числе и самому материальному» [10].

Этот прогноз известного учёного и общественного деятеля России оказался пророческим. Рыночные отношения в стране оказали отрицательное воздействие на сознание граждан России и прежде всего на их отношение к государству, человека к человеку, гражданскому самосознанию, духовному единству общества и, как следствие этого, отношение к труду, безопасности страны [6], психическому и физическому здоровью, к главному закону нашей страны Конституции Российской Федерации. В ней в частности записано: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединённые общей судьбой на своей земле, утверждая права и свободы человека, гражданский мир и согласие, сохраняя исторически сложившееся государственное единство, исходя из общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов, чтя память предков передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость, возрождая суверенную государственность России и утверждая незыблемость её демократической основы, стремясь обеспечить благополучие и процветание России, исходя из ответственности за свою Родину перед нынешними и будущими поколениями, сознавая себя частью мирового сообщества...» [28].

Права и свободы, провозглашённые в Конституции Российской Федерации, стали восприниматься значительной частью наших граждан как вседозволенность моральных норм и нравственных установок. Всё это отразилось на жизнедеятельности подрастающего поколения России. В школах и высших учебных заведениях из года в год неуклонно снижалось качество воспитания и образования. В них всё меньше оставалось

места нравственности, гражданственности, патриотизму, порядочности, социальной активности. Тема патриотизма практически исчезла из школьных учебников, литературы, кино, театра, живописи. Взамен им в практику воспитания и обучения активно внедрялись такие понятия как выгода, деньги, коррупция, беспринципность и индивидуализм.

В настоящее время суть проблемы состоит в том, чтобы сформировать новую систему нравственного и патриотического воспитания, которая должна предать всей жизнедеятельности граждан России новую идейную направленность. Привить им такие ценности, как любовь к Отечеству, к согражданам, озабоченность к происходящему за рубежом и на огромных просторах нашей Родины, физическую активность, готовность исполнять свой гражданский долг во имя интересов государства. Именно такие задачи поставил Президент Российской Федерации В.В. Путин перед всеми ветвями власти, политическими партиями, различными организациями и прежде всего перед учебными заведениями. Решению этих задач призван сыграть новый Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Введённый Постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне»[25] и Указом Президента Российской Федерации с 1 сентября 2014 года на всей территории Российской Федерации [23]. Новый комплекс ГТО является правопреемником Всесоюзного физкультурного комплекса ГТО основанного в СССР в 1931 году.

Обратим свое внимание на историю создания комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). После Великой Октябрьской революции 1917 года и Гражданской войны 1918 года Россия оказалась на грани экономической, оборонной и сельскохозяйственной катастрофы. Лишь огромный организаторский талант, дисциплина, активная пропагандистская работа среди всех слоёв населения России по формированию веры, в поставленные цели строительства социализма партией большевиков во главе с В.И. Лениным, а в дальнейшем его последователем И.В. Сталиным, позволили к 1941 году подготовить нашу страну к новой агрессии капиталистического мира в лице фашистской Германии во главе с А. Гитлером.

За 22 года Советской власти с 1918 года по 1940 год Советский Союз совершил стремительный скачок вперёд в развитии науки, культуры, экономики, в создании и постоянном совершенствовании мощного военного потенциала. Уже в первый год Советской власти ВЦИК РСФСР 22 апреля 1918 года на VII съезде РКП(б) и IV Чрезвычайном съезде Советов принимают декрет «Об обязательном обучении военному искусству» [4]. Систем всеобуча представляла собой начальную военную подготовку мужчин и женщин от 18 до 40 лет, проводилась без отрыва от производства и включала в себя ходьбу на лыжах, преодоление полосы препятствий, метание гранаты, стрельбу. В 1920 году при академии Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА) в Москве, а затем и в других военных учебных заведениях создается военно-научное общество (ВНО) и его отделения, где активно изучается опыт физической подготовки населения Германии, Австрии, Швеции и других стран. Председателем ВНО избирается народный комиссар по военным и морским делам М. Фрунзе. В 1923 и 1924 годах в России организуются Общество друзей воздушного флота (ОДВФ) и Общество друзей химической обороны и химической промышленности (ДОБРОХИМ).

Выступая в мае 1925 года на первом Всесоюзном совещании ВНО и перед делегатами ОДВФ и ДОБРОХИМ, М. Фрунзе говорил о необходимости *внедрить в сознание всего населения нашего Союза представление о том, что современные войны будут вестись не одной армией, а всей страной в целом. Война потребует напряжения всех народных сил и средств. Война будет вестись не на жизнь, а на смерть, и поэтому к ней нужна всесторонняя и тщательная подготовка ещё в мирное время.*

Для выполнения этих рекомендаций в 1927 году путём слияний и реорганизаций нескольких военно-спортивных объединений в СССР создаётся «Общество содействия

обороне, авиационному и химическому строительству» ОСОАВИАХИМ (предшественница ДОСААФ). К началу 1928 года эта организация уже насчитывала около 2 млн. человек. При её содействии в стране активно строились тир, стрельбища, создавались аэроклубы и военно-спортивные кружки. Юноши и девушки под руководством опытных инструкторов осваивали специальности радиста, телеграфиста, лётчика, парашютиста, моториста, санитаря, медсестры и др. Во всех учебных заведениях особое внимание уделялось физической подготовке учащихся и, прежде всего, развитию таких физических качеств как сила и выносливость.

Ведущую роль в разработке новых форм и методов физического воспитания молодёжи играл Всесоюзный Ленинский коммунистический Союз молодёжи. Именно он выступил инициатором создания Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне». 24 мая 1930 года газета «Комсомольская правда» напечатала обращение к гражданам страны, в котором шла речь о необходимости введения единого критерия для оценки физической подготовленности молодежи под девизом «Готов к труду и обороне» (ГТО). Эта инициатива комсомола была активно поддержана общественностью. После всенародного обсуждения проект нормативных требований комплекса ГТО был утверждён Всесоюзным советом физической культуры при ЦИК СССР и с 11 марта 1931 году стал основой системы физического воспитания молодёжи. В постановлении Совета отмечалось, что дальнейшее совершенствование физического воспитания и мобилизационной готовности советского народа, в первую очередь молодого поколения, будет зависть от активного участия всех слоёв населения в подготовке и выполнении нормативных требований комплекса ГТО. Выполняя это постановление, активисты ОСОАВИАХИМа начали вести активную пропагандистскую работу по внедрению комплекса ГТО на заводах и фабриках, в государственных учреждениях и учебных заведениях, проводить занятия по противовоздушной и противохимической обороне. К обязательным занятиям привлекались все учащиеся общеобразовательных школ, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведений, личный состав Вооружённых Сил СССР, милиции и других организаций. Комплекс состоял из двух частей: первая часть включала в себя четыре возрастных ступени и была ориентирована на школьников до 15 лет, вторая состояла из трёх возрастных ступеней для юношей и девушек старше 16 лет и на более взрослое население. Тех, кто выполнял все нормативные требования комплекса ГТО, предлагалось награждать специальным значком. Для многих он стал первой наградой, к которой позднее добавились ордена и медали за трудовые и боевые заслуги. Первыми значкистами ГТО стали студенты Центрального института физической культуры имени И.В. Сталина в Москве и студенты института физической культуры имени П.Ф. Лесгафта.

14 февраля 1938 года в газете «Правда» И.В. Сталин писал: «...Нужно весь наш народ держать в состоянии мобилизационной готовности перед лицом опасности военного нападения, чтобы никакая «случайность» и никакие фокусы наших внешних врагов не могли застигнуть нас врасплох...» [26].

К 1940 году подготовку в ОСОАВИАХИМ прошли до 80% военнослужащих сухопутных войск и флота и до 100% авиации.

Комплекс ГТО составлял основу всех учебных программ по физическому воспитанию в школах, ПТУ, техникумах, вузах, в котором условно можно было выделить несколько блоков:

- знание основ советской системы физического воспитания и военной подготовки;
- приобретение и совершенствование умений и навыков в прикладных видах деятельности:
 - в военной подготовке – уметь стрелять из винтовки, владеть какой-либо военно-технической специальностью, ориентироваться на незнакомой местности;
 - уметь оказывать медицинскую помощь товарищу в случае получения им ранения;
 - в личной гигиене – уметь пользоваться естественными факторами природы для

закаливания организма и выполнять комплекс упражнений утренней зарядки);

- развитие общей выносливости (плавание, бег по пересечённой местности, марш-бросок или передвижение на лыжах, туристический поход);

развитие скоростно-силовых качеств (бег на короткие дистанции, прыжки в длину или в высоту, подтягивание, отжимание, метание гранаты и т.п.).

Теоретическая подготовка к сдаче нормативов комплекса ГТО помогала формировать нравственные и патриотические качества, убеждённость в необходимости заниматься своим физическим совершенствованием во имя Родины.

Практическая - призвана была научить развивать в себе физические качества силу, выносливость, быстроту, гибкость, ловкость и тем самым убедить каждого человека в необходимости выполнить все нормативные требования комплекса ГТО.

Проведенная работа позволила миллионам советских людей вступить в смертельную схватку с фашизмом не только хорошо подготовленными физически и духовно-нравственно. Миллионы вчерашних школьников, студентов, учителей, бухгалтеров, врачей, простых тружеников сельского хозяйства в короткий срок овладели навыками владения оружием, знаниями профессиональной диверсионной работы. Десятки тысяч из них стали первоклассными танкистами, лётчиками, моряками, талантливыми организаторами партизанских отрядов.

Этому активно помогали деятели культуры. Советскими поэтами, композиторами в предвоенные годы пишутся стихи, создаются спортивные патриотические песни, которые постоянно звучат на всех стадионах и других спортивных сооружениях, снимаются фильмы с участием популярных советских артистов, о спорте, армии и флоте. И в стихах, песнях и фильмах прославляются физически подготовленные, закалённые, волевые личности, готовые в случае опасности для Родины пожертвовать собой ради её спасения. Всё это дало свои результаты.

В годы Великой Отечественной войны с 1941 по 1945 годы за личный героизм более 5 миллионов граждан СССР были награждены орденами Советского Союза и 7 миллионов - медалями. Героями Советского Союза стали 11603 человека [7]. Из них 64,3% Героев Советского Союза в предвоенные годы, занимались тремя и более видами спорта, а 35,7% - двумя или одним, все они были значкистами комплекса ГТО [9].

В те годы весь прогрессивный мир с восхищением следил за подвигами советских людей в воздухе, на море и на суше. Советские лётчики по велению долго сознательно совершили 459 воздушных таранов. Только 22 июня 1941 года таранный удар применили 15 наших лётчиков – истребителей против немецких. По два тарана в воздухе совершили около 30 сталинских соколов. Более 500 таранов горящими самолётами морских и наземных целей было совершено в годы войны, а это значит, что более 1000 лётчиков, штурманов, стрелков, сливших воедино с горящими машинами, нанесли смертельный удар по фашистам, превратив свою раненую машину в разящее оружие. Фашисты за все годы войны ни разу не осмелились, ни на воздушный таран, ни на смертельное пикирование. Более 500 бойцов Красной армии закрыли своим телом амбразуры вражеских дзотов, последовав примеру Александра Матросова.

Значительный вклад в разгром фашистов под Ленинградом в 1941-1942 годах внесли преподаватели и студенты института физической культуры П.Ф. Лесгафта, на базе которого было создано 13 партизанских отрядов.

Только за один год лесгафтовцы истребили более 2800 гитлеровцев, пустили под откос более 1000 вагонов с войсками и грузами, совершили 24 нападения на вражеские аэродромы, порвали связь полкового и дивизионного значения в 74 точках, устроили завалы в 63 местах. Взорвали: 87 мостов (из них 23 железобетонных), 42 участка на железнодорожном полотне. Подбили и уничтожили: 18 танков, 4 самолёта, 14 грузовых машин, 84 легковых автомашины, 43 мотоцикла, 4 склада с боеприпасами, 7 орудий и много другого военного имущества.

Указом Президиума Верховного Совета Союза СССР за образцовое выполнение

боевых заданий командования на фронте борьбы с немецкими захватчиками и за высокое качество подготовки некоторых резервов Красной Армии Государственный орден Ленина институт физической культуры имени П.Ф. Лесгафта был награждён орденом Красного Знамени.

Как же надо было любить свою Родину и как ненавидеть фашистов, чтобы совершать такие подвиги! Какие нравственные и патриотические качества личности двигали их на такие подвиги? Многочисленные исследования, воспоминания очевидцев, мемуары Героев Советского Союза позволяют ответить на этот вопрос. Главными их качествами были верность служению Отечеству, честность, ответственность, чувство собственного достоинства, вера в справедливость, коллективизм, воля, готовность к самопожертвованию во имя победы над врагом [5]. Л.Н. Толстой писал: «Плохо, если у человека нет ничего такого, за что он готов умереть» [29]. Великий гуманист и мыслитель на личном примере доказал всем глубокую связь между личными качествами и конкретным отношением к реальной действительности.

Массовый героизм советского народа проявлялся не только на фронте, но и в тылу. Лозунг «Всё для фронта, всё для Победы!» стал основой жизни каждого, кто остался в тылу. Миллионы женщин, стариков и подростков напряжённо трудились на заводах, фабриках и колхозных полях. Во время войны страна производила в год свыше 27 тысяч самолётов, около 24 тыс. танков и самоходно-артиллерийских установок, свыше 24 тысяч полевых орудий [13]. Высокое чувство патриотизма, ненависть к фашистской Германии сплотили весь советский народ, кто был на фронте и тылу.

И здесь следует отметить, что создание программ патриотической направленности и различных военно-спортивных объединений в СССР с 1918, комплекса «Готов к труду и обороне» в 1931 году проходило не на пустом месте. Руководителями молодой страны Советов активно использовался многовековой опыт педагогической теории и практики различных государств и народов мира.

В историю педагогики наиболее ярко вошли две воспитательные системы Древней Греции: *спартанская* и *афинская* (VI-IV века до н.э.) [1].

Спартанская система – одна из первых в истории опытов государственного воспитания. Основная идея этого воспитания заключалась в том, что юношу необходимо было готовить сильным духом, физически развитого, знающего военное дело. За воспитание будущих защитников Спарты полностью отвечало государство. Оно начиналось уже с первых дней жизни новорождённых, которых осматривали старейшины. Слабых и уродливых детей кидали в пропасть (*однако это только версия, точных данных историки пока представить не могут – примечание авторов*), крепких отдавали кормилицам, которые приучали ребёнка стойко переносить холод, жару, боль, проявлять умеренность в еде и т.д. Государственное обучение начиналось с семилетнего возраста и проходило три этапа: 7-12 лет, 12-19 лет, 19-30 лет. Основное внимание уделялось физической подготовке, и прежде всего силе и выносливости, умению стойко переносить жару, холод, голод, жажду и боль. В Спарте получила своё начало система многоборной подготовки (пятиборье): бег, прыжки, борьба, метание диска и копья. С возрастом начинались специальные военные упражнения с мечом, копьём и щитом, обучение рукопашному бою, также учили военной музыке, декламации стихов о военной доблести. С молодыми спартанцами государственные служащие, вели беседы на политические, общественные и моральные темы, в ходе которых осуществлялись идеологическое и нравственное воспитание, воспитывалось умение кратко излагать свои мысли. Старшие подростки после предварительного обучения принимали участие в практических занятиях-криптях (ночных облавах на рабов). В 18 лет юноши поступали в эфебию, где проходили подготовку к военной службе, участвуя в манёврах, охране порядка в городах. Главным итоговым испытанием молодых спартанцев была проверка их выносливости, умение терпеть боль. Юношей, достигших 19-летнего возраста, публично секли у алтаря Артемиды. Прошедшим испытание торжественно вручали оружие – меч и копье.

Однако чтобы приобрести статус полноправного члена военной общины они ещё на протяжении 10 лет должны были своими воинскими подвигами это доказывать. Девочек такой жёсткой системе воспитания не подвергали. Кроме традиционной подготовки (домоводство, уход за ребёнком, музицирование) для них существовала специальная система военно-физической подготовки. Их обучали пользоваться оружием (копье, меч, щит), готовиться и участвовать в соревнованиях по пятиборью (бег, прыжки, борьба, метание диска и копья).

Цель афинской системы воспитания была подготовить элиту рабовладельческого государства в духе калогатии – сочетания физических и нравственных качеств на удержание власти в своих руках. Всё обучение и воспитание основывалось на соревновательных принципах. Дети, подростки и юноши постоянно соревновались в танцах, игре на музыкальных инструментах, ораторском искусстве, в гимнастике и таким образом удовлетворяли свои самые разнообразные интересы и потребности [Цитируется по 15]. Система организованного воспитания реализовывалась поэтапно. До 7 лет мальчиков воспитывали дома. С 7 до 16 лет они посещали одновременно мусическую и гимнастическую (палестру) школы, в которых преимущественно получали литературное, музыкальное и военно-спортивное образование и воспитание. На втором этапе (16-18 лет) юноши совершенствовали своё образование и развивали себя в гимназиях. Вершиной образования молодого человека (18-20 лет) считалось пребывание в эфебии – общественном учреждении по совершенствованию военного мастерства [Цитируется по материалам 5].

Великий персидский учёный и врач Авиценна (980-1037 г.г.) в своём знаменитом трактате «Канон врачебной науки» оставил нам в стихотворной форме рекомендации как быть здоровым:

*«С гимнастикой дружи,
всегда весёлый будь,
и проживёшь сто лет,
а может быть и боле.
Микстуру, порошки –
К здоровью ложный путь.
Природою лечись –
В саду и чистом поле».*

Учёные более поздних периодов развития тех или иных государств отмечали, что основу их политических, экономических и военных успехов составляли патриотизм, моральный дух и постоянная физическая подготовка воинов. В России формирование этих качеств, как ценности, тесно связаны с Российской государственностью, с развитием армии. История России – это история войн, история борьбы с многочисленными врагами за сохранение своей территориальной целостности и своего образа жизни. Отдалённая мечта русского народа – мирная жизнь воспета в народном эпосе, песнях, былинах. Главных их содержание были мужество и отвага тех, кто не щадил себя, защищая родную землю, богатая сила.

В Первой Конституции, которую ввел Ярослав Мудрый (978-1054 г.г.) на Руси под названием «Русская Правда», отмечалось, *чтобы быть сильным, надо беречь и лелеять не тело, а душу*. В древней летописи «Повесть временных лет» (1060-1110 г.г.) князь Святослав говорит своей дружине: «Итак, с храбростью предков наших и с той мыслью, что русская сила была до сего времени непобедима, сразимся мужественно за жизнь нашу. У нас нет обычая бегством спастись в Отечество, но или жить победителями, или, совершивши знаменитые подвиги, умереть со славою» [27]. На Руси верность знамени, князю и роду, святость, дружинное братство, были главными ценностями боевых дружин [7]. В летописи «Слово о полку Игореве» (1185 г.) в полную силу звучит идея о значении патриотизма в защите Отечества.

Поставленная самой судьбой на границе двух континентов Европы и Азии, Россия не

имел естественно – географических границ в виде океанов и высоких гор и поэтому был постоянным объектом нападений со стороны различных враждебных нам государств. Русский историк С. Соловьёв подсчитал, что с 800 по 1237 годы военное нападение на Русь происходило каждые 4 года. Только с 1240 по 1462 годы, т.е. за 222 года на Русь было осуществлено 200 нападений. С 1368 по 1893 годы (525 лет) Россия воевала со своими недругами 329 лет. А это значит, что на один мирный год приходилось два года войны. Всё это не могло сказаться на особом отношении россиян к безопасности своего государства, к постоянной готовности их к военной службе, в постоянной готовности в случае опасности выполнить свой священный воинский долг по её защите от врагов [27].

Русский историк Н.К. Карамзин, говоря о патриотизме, выделял *три его составляющие части*:

- *первая* – физическая любовь к Родине «Мне нравятся берёзки, осинки, поля, дороги. Я здесь родился. Всё это остаётся в памяти, в моей душе ...»;

- *вторая* – любовь гражданская, когда ты связан социальными связями, комплексом обязанностей, прав и свобод;

- *третья* – любовь политическая, когда ты, как личность, поддерживаешь и осуществляешь в своей деятельности политические идеалы Родины.

Н.М. Карамзин проводит различие между понятиями «Родина» и «Отечество». Родина для него это мать. Родиной Россия была для россиян и будет всегда. Отечество, по его мнению, несколько иное понятие. Отечество – это народ, его жизнь в условиях государства. В мирное время это понятия «Родина и Отечество» сливаются. В период политических и военных бурь – расходятся. Родина – мать остаётся прежней, а Отечество разверзается под ногами. Одни принимают новый облик Отечества, другие его отвергают [11].

Более 100 лет назад талантливый военный деятель, мыслитель и историк русский генерал Н.Н. Сухотин, писал: «Знание своей Родины, знание прошлого её, знание прошлого военного и боевого своей армии есть ... основа для образования, народного мировоззрения – такого склада понятий и взглядов, которые сознательно и инстинктивно всегда укажут или подскажут верные и правильные пути в разных случаях деятельности, - основа для развития и укрепления прирождённого чувства любви к Родине, - основа для воспитания в каждом из нас веры в силы своего народа, своей армии» [16]. Раскрывая героическое прошлое народов нашего Отечества, мы тем самым способствуем повышению морального духа нашего народа, который является не только побудительным мотивом воспитания высоких нравственных качеств гражданина-патриота нашей страны, но и непосредственно участвует в формировании такой важной составляющей его части как морально-политического мировоззрения. Опыт прошлых лет по воспитанию нравственных качеств в XVII и первой половине XIX веков активно использовался в подготовке защитников Отечества. Основными средствами воспитания нравственных качеств были личный пример старших в служении Отечеству, дисциплина, верность боевому товариществу, взаимовыручка в бою, сознательное отношение к воинскому долгу. Именно так понимал эти задачи Пётр I (1672-1725), когда разрабатывал систему военного образования в России «...*все материальные условия*, - писал он, - *есть не более как ветви для будущих офицеров, корень же есть нравственный элемент*» [Цитируется по 4]. В 1720 году Петр I в подготовил устав о поведении моряков во время морского сражения, где особое внимание уделил их волевой подготовки.

По мере развития военного образования в России отмечается чёткая зависимость между совершенствованием тактики ведения боевых действий и воспитанием у военнослужащих различного ранга высоких физических, нравственных и патриотических качеств. Основной вклад в развитие образования и воспитания в тот период внесли выдающиеся военачальники и педагоги Г.А. Потёмкин (1739 –1791), П.А. Румянцев (1725-1796), Ф.Ф. Ушаков (1745-1817), А.В. Суворов (1730-1800), М.И. Кутузов (1747-1813), П.С. Нахимов (1802-1855), М.И. Драгомиров (1830-1905), С.О. Макаров (1849-1904),

Н.Н. Головин (1875-1944) и другие. Созданная ими военно-педагогическая система воспитания, на основе опыта боевых операций на суше и на море, учитывала национальные особенности офицеров, солдат и матросов из различных регионов России и понималась ими как формирование целого комплекса нравственных и патриотических качеств:

- «честь, храбрость, верность Отечеству, самоуважение, чувство собственного достоинства, честолюбие, и расторопность;
- любовь и уважение к солдату, внимание к нуждам и запросам подчинённых, близость к людям;
- твёрдый характер, разумная дисциплина и разумная инициатива, сознательное отношение к своему долгу, требовательность, патриотизм» [2].

Во второй половине XIX века в российской армии было чёткое понимание важности обучения и воспитания в сочетании с физической подготовкой (гимнастикой). Именно эта дисциплина получила широкое развитие во второй половине XIX века в вооруженных силах. Курс полевой гимнастики в войсках был введен с началом реформ во второй половине XIX века и проводился в соответствии с «Правилами для обучения гимнастикой в войсках» (1861 г.). Необходимость гимнастики в армии аргументировано обосновывалась многими видными военными теоретиками того времени. Так генерал-адъютант М.И. Драгомиров, обобщая опыт физической подготовки в войсках, писал «Гимнастика развивает силы, ловкость и до некоторой степени даже бесстрашие: кто привык делать прыжки со значительной высоты, тот не задумываясь спрыгнет, например, в глубокий ров, и спрыгнет без вреда для здоровья...» [9]. Согласно «Правилам для обучения гимнастики в войсках» все упражнения полевой гимнастики разделялись на три группы: 1) «приготовительные» (вольные движения рук, ног и туловища; то же с сопротивлением партнера, с оружием); 2) «беговые» (обычный бег, бег с ускорением); 3) «практические» («взбегания» на возвышенность и прыжок в глубину на 3 аршина (1,1 м), прыжки в ширину (в длину – прим. автора) на 5 аршин (3,6 м), прыжки с шестом в высоту на 2,5 аршин (1,8 м), равновесие на бревне высотой 1,5 аршин (1,1 м), упражнения на перекладине в подтягивании, лазание по канату, по лестницам и мачте, влезание на стенку с помощью партнера и самостоятельно. «Обучение гимнастике имеет целью... укрепить силы, выработать ловкость, придать движениям смелость и в физическом смысле предприимчивость. Развитие этих свойств делает солдата способным к быстрым к продолжительным движениям и преодолению разнообразных местных препятствий, встречающихся при действии в поле, и в то же время способствующих успеху всех прочих занятий, относящихся к строевому образованию...», — подчеркивалось в документе [12]. Основной составной частью полевой гимнастики были упражнения в преодолении штурмовой полосы (гимнастического городка). Полоса состояла из земляного укрепления и «волчьих ям», палисадника на дне рва, бревна для упражнений в равновесии и других препятствий. Именно этот опыт активно использовался в годы Великой Отечественной войны нашими воинами при наступательных операциях. Главная задача командиров заключалась в том, чтобы объяснить личному составу в войсках важность специальной физической подготовки для успешного решения поставленной боевой задачи.

В 1939 году в СССР была введена начальная и допризывная военная подготовка, которая просуществовала без особых изменений до конца 60-х – начала 70-х гг. и была отменена постановлением Совета Министров СССР от 25 января 1962 года [4]. Однако выяснилось, что исключение из школьной программы начальной военной подготовки было ошибочным и 12 октября 1967 г. третья сессия Верховного Совета СССР приняла Закон «О всеобщей воинской обязанности». Согласно этому закону срок действительной службы сокращался на один год. Одновременно восстанавливалась начальная военная подготовка в школах, основной задачей которой была подготовка учеников 9-10 классов к службе в рядах Вооружённых Сил СССР. Девушек готовили по специальной программе санитарных дружинниц. По официальным данным Министерства обороны СССР полный

переход к всеобщему военному обучению был осуществлён в стране к 1972 году и просуществовал до распада СССР в 1991 году.

После окончания войны в 1945 году советские люди приступили к восстановлению разрушенных фашистами городов и сёл. Для многих из них слова Г.К. Жукова, произнесённые 5 сентября 1945 г. в Берлине на совещании комсомольских работников звучали как приказ, наказ старшего товарища: «... Мы обязаны думать и о том, что будет впереди. Кто живёт только сегодняшнем днём, тот ограниченный человек. ... Если вы решили задачи в бою, смотря смерти в глаза, то здесь в мирной жизни. *(Примечание авт.)*, нам решить задачу будет легче. Нужно только проявить настойчивость, и вы добьётесь всего, чего хотите. ... К решению этой главной задачи я вас и призываю» [30]. Этот призыв относился и к изменению требований в комплексе ГТО.

В 1946 году в нём было уменьшено количество нормативов (БГТО – до 7, ГТО I и II ступеней – до 9). В школах, ПТУ, техникумах и вузах комплекс БГТО и ГТО оставался главным на уроках физического воспитания. В декабре 1948 года ЦК КПСС в специальном постановлении выдвинул перед физкультурными организациями страны новую задачу по дальнейшему развитию физкультурного движения, повышению уровня спортивного мастерства советских атлетов и по завоеванию на международной арене призовых мест. Большое внимание придавалось вопросам дальнейшего совершенствования методов обучения и тренировки в спорте, всесторонней физической подготовки, как важнейшей базы для укрепления здоровья и улучшения физической подготовленности детей, подростков и молодёжи.

С 1 января 1955 года в комплекс ГТО снова были внесены изменения. Исключили деление нормативов на обязательные и по выбору. Для получения значка ступени БГТО требовалось выполнить все 10 нормативов, значка ГТО 1-й ступени — 12 норм и значка ГТО 2-й ступени — 11.

В комплексе 1955 года были установлены новые возрастные группы, уточнены нормативные требования для каждой из них.

К 1958 году число физкультурников в нашей стране достигло 23 696 800 человек. В то же время в период действия комплекса 1955-1958 гг. ежегодная подготовка составляла немногим более 3 миллионов значкистов ГТО всех ступеней, и за 4 года этого периода было подготовлено около 16 миллионов значкистов ГТО.

В 1959 году в комплекс ГТО были внесены наиболее существенные изменения. Проект комплекса был опубликован в августе 1958 года для широкого обсуждения и получил всеобщую поддержку. Введены требования органичного сочетания программы по физическому воспитанию в школах и учебных заведениях, а также система начисления очков за показанные результаты. Обновлённый комплекс ГТО состоял из трёх ступеней. Ступень БГТО - для школьников 14 - 15 лет, ГТО 1-й ступени - для юношей и девушек 16-18 лет, ГТО 2-й ступени - для молодёжи 19 лет и старше.

В 1966 году по инициативе ДОСААФ была разработана и введена в действие ступень комплекса ГТО для молодёжи призывного возраста «Готов к защите Родины» (ГЗР). Она была рассчитана на юношей допризывного возраста и включала выполнение ряда требований по спортивно-техническим видам спорта и овладение одной из военно-прикладных специальностей (моториста, шофёра, мотоциклиста, радиста).

Эти две специальные ступени комплекса ГТО имели большое значение в повышении в специальной подготовке молодёжи призывного возраста и военнослужащих. Соответствующие нормативы были разработаны и в сфере гражданской обороны СССР. Основной задачей введённых в 1968 году комплексов для учащейся молодёжи «Готов к гражданской обороне СССР» и «Будь готов к гражданской обороне СССР» было всеобщее обязательное обучение способам защиты от ядерного и другого оружия массового поражения.

К середине 60-х годов в СССР сложилась стройная система физического воспитания учащейся молодёжи. Это были уроки по физической культуре, оздоровительная

гимнастика до начала уроков в классе, «подвижная» перемена с использованием игр и физических упражнений, проведение занятий по физической подготовке в группах продлённого дня, внеклассная спортивно-массовая работа (спортивные секции, группы общей физической подготовки, соревнования по различным видам спорта в школе). В те годы была разработана стройная система спортивных соревнований от внутриклассных до всесоюзных, что позволяло выявлять талантливых и перспективных спортсменов для сборных команд школы, района, города, республики и страны. Свыше 46 миллионов мальчишек и девчонок ежегодно увлечённо готовилось и принимало участие в спартакиадах школьников, в соревнованиях на призы клубов ЦК ВЛКСМ «Кожаный мяч», «Золотая шайба». Особой популярностью пользовались детские спортивные игры «Старты надежд», в которых принимали участие школьники 4-10 классов. Большая работа с детьми, подростками и молодёжью проводилась и по месту жительства. С участием комитетов комсомола, партийных, профсоюзных организаций вузов, заводов, фабрик, шефствующих воинских частей, работников ЖЭУ было организовано свыше 8400 подростковых клубов, создано 47 тысяч спортивных секций и групп здоровья, в которых занималось 12 миллионов. Для эффективной работы таких секций в штаты ЖЭКов, домоуправлений было введено 9500 педагогов-организаторов. Для улучшения работы с молодёжью допризывного и призывного возраста проводились военно-спортивные игры «Зарница», «Орлёнок». Будущие воины изучали азбуку армейской науки в летних юношеских оборонно-спортивных лагерях. С каждым годом росла популярность соревнований «День лыжника», «День бегуна», «День пловца».

Введённый в 1972 году новый комплекс ГТО (утверждён постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР 17 января 1972 года за № 61) позволил улучшить массовую физкультурно-спортивную работу в каждом коллективе, в спортивном клубе и в целом по стране, решить целый ряд важнейших вопросов, связанных с укреплением здоровья советских граждан. Расширились возрастные рамки комплекса: добавились ступени для школьников 10-13 лет и трудящихся 40-60 лет. Теперь комплекс имел V возрастных ступеней и охватывал население в возрасте от 10 до 60 лет. Каждая ступень комплекса ГТО 1972 года состояла из двух разделов:

- первый раздел – изучение основных положений советской системы физического воспитания, овладение практическими навыками личной и общественной гигиены, правилами и приёмами защиты от оружия массового поражения, выполнение утренней гимнастики;

- второй – из упражнений, определяющих уровень развития физических качеств человека силу, выносливость, быстроту, ловкость, гибкость.

Для каждой ступени имелись следующие характерные особенности:

I ступень - «Смелые и ловкие» был введён для школьников 10-13 лет с целью формирования у детей сознательного отношения к занятиям физической культурой, развитие основных физических качеств и жизненно необходимых умений и навыков, выявление спортивных интересов. I ступень подразделялась на две возрастные группы: мальчики и девочки 10-11 и 12-13 лет. Комплекс состоял из 7 обязательных испытаний и 6 - по выбору.

II ступень - «Спортивная смена» была предназначена для подростков 14-15 лет. Комплекс состоял из 9 испытаний с обязательной проверкой развития силы и выносливости.

III ступень - «Сила и мужество» была введена с целью совершенствования физической подготовленности юношей и девушек 16-18 лет.

IV ступень - «Физическое совершенство» предназначалась для мужчин 19-39 лет и женщин 19-34 лет, с целью достижения высокого уровня физического развития и физической подготовленности для высокопроизводительного труда и выполнения священного долга по защите Родины. IV ступень подразделялась на две возрастные группы: мужчины 19-28 и 29-39 лет, женщины 19-28 и 29-34 лет. Комплекс состоял из 10

испытаний.

V ступень — «*Бодрость и здоровье*» была предназначен для мужчин 40-60 лет и женщин 35- 55 лет, с целью сохранения здоровья и высокого уровня физической работоспособности, для обеспечения их трудовой активности и постоянной готовности к защите Родины.

При выполнении нормативов комплекса ГТО участники награждались серебряными и золотыми знаками отличия, для 5-й ступени предусматривался только золотой значок, а для 4-й, кроме того, золотой с отличием.

С 1970 по 1982 годы Центральный комитет КПСС, ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ большое внимание уделяли развитию материально-технической базе советского физкультурно-спортивного движения. За эти годы количество стадионов в стране увеличилось с 3 до 35 тысяч, стрелковых тиров с 10 до 29 тысяч, спортивных залов с 52 до 73 тысяч. Это дало возможность более качественно организовывать учебные занятия общеобразовательных школ и вузов, активнее заниматься подготовкой значкистов ГТО. В физкультурно-спортивных организациях, в общеобразовательных школах, профессионально-технических училищах (ПТУ), в средних (техникумы) и высших учебных заведениях работало 318 тысяч штатных работников из них 53,1% имели специальное высшее образование, что на 42 тысячи человек было больше чем к началу X пятилетки (1976-1980 гг.).

Для контроля за ходом внедрения нового комплекса ГТО в 1973 году при Спорткомитете СССР была создана Всесоюзная инспекция под председательством дважды Героя Советского Союза лётчика-космонавта СССР Алексея Архиповича Леонова. Основная задача инспекции заключалась в том, чтобы своевременно выявлять недостатки по организации физкультурно-массовой работы среди населения, повышать ответственность каждого работника за порученное дело. В состав инспекций и инспекторских групп входили почётные ветераны физкультурного движения, активисты комплекса ГТО, лучшие спортсмены, представители партийных, советских, профсоюзных и комсомольских организаций, отделов народного образования, здравоохранения, военных комиссариатов, комитетов народного контроля, спортивных комитетов и ДСО, организаций ДОСААФ.

Инспекции и инспекторские группы проводили выборочные проверки не только по приёму испытаний, но и самих значкистов ГТО, контролировали качество подготовки общественных инструкторов, организацию тренировок, строительство и оборудование городков ГТО, использование спортооружий, состояние наглядной агитации и пропаганды по физической культуре. По итогам таких проверок А.А. Леонов выступил на страницах газеты «Советский спорт», где он писал: «К сожалению, встречаются у нас и неприятные факты приписок, очковтирательства. Некоторые спортивные работники и руководители коллективов свою бездеятельность пытаются прикрыть «липовыми» отчётами. За это следует строго спрашивать, ибо такие действия наносят ущерб физическому и нравственному здоровью людей. В ходе Всесоюзного рейда приписки обнаружены в 830 сельских коллективах. Особенно большое число любителей «липы» в сёлах РСФСР, Казахстана Киргизии» [31].

С 1974 по 1981 год проводились Всесоюзные первенства по многоборьям ГТО (в 1975 году, например, в массовых стартах участвовали 37 миллионов человек, причём в финале — около 500 человек; призёрам IV ступени присваивалось звание мастера спорта СССР). За семь лет многоборий ГТО более 350 000 юношей и девушек стали чемпионами районов, городов, областей, республик, 77 человек завоевали почётный титул чемпиона СССР по многоборью ГТО, 100 человек стали первыми в истории советского физкультурного движения мастерами спорта СССР по многоборью ГТО.

Одним из таких первенств был чемпионат СССР по многоборью комплекса ГТО на призы газеты «Комсомольская Правда». В программу соревнований входили бег на 100 метров, метание гранаты, стрельба из винтовки, плавание на 100 метров,

легкоатлетический кросс. В начале 1977 года во все пять ступеней были добавлены нормативы по спортивному ориентированию.

В 1981 году, к 50-летию комплекса ГТО, Комитетом по физической культуре и спорту при Совете министров СССР и ЦК ВЛКСМ был выпущен специальный наградной знак, которым награждались лучшие коллективы физической культуры. Однако, несмотря на это в стране по-прежнему было много проблем с физической подготовленностью молодёжи. По данным Министерства вузов СССР в спортивных секциях занималось лишь 16% студентов. В 1981 году 500 тысяч студентов совершенно не занимались физической культурой и спортом, 580 тысяч юношей и девушек имели серьёзные отклонения в здоровье.

В 1983 году в школах была введена новая программа по физической культуре. Это дало возможность расширить рамки творческой инициативы учителя по физической культуре. Теперь он мог с учетом географических, национальных и климатических особенностей региона выбирать виды спорта и средства физической подготовки учащихся, которые активизировали интерес школьников к своему физическому развитию.

В начале 1985 года в Комплекс ГТО были внесены очередные дополнения. Теперь комплекс для взрослых состоял из 3 ступеней, а для школьников – из 4.

С 1983 по 1988 годы Чемпионаты СССР не проводились по решению Госкомспорта СССР. В 1986 году в Ленинграде впервые в СССР была создана «Федерация Комплекса и многоборий ГТО», в июле 1989 года была создана Всесоюзная Ассоциация многоборий ГТО, а в сентябре 1989 года – Всероссийская федерация Комплекса и многоборий ГТО.

Значок «Отличник ГТО» вручался тем, кто сдал нормативы на золотой значок IV ступени комплекса 1972 года «Физическое совершенство» и имел один 1-й или два 2-х спортивных разряда в любом виде спорта.

«Почётный знак ГТО» вручался тем, кто выполнял нормативы в течение нескольких лет подряд.

Решаемые задачи при подготовке к сдаче нормативных требований ГТО позволяли охватывать все категории населения Советского Союза от школьника первого класса до людей пенсионного возраста. Это способствовало продлению активной творческой жизни советских людей. Средняя продолжительность жизни в конце 70-х годов в стране составила 72 года.

Для обобщения опыта такой работы ежегодно в стране проводились научно-практические конференции с участием научных сотрудников Всесоюзного научно-исследовательского института физической культуры партийных и комсомольских работников [17].

С годами ряд положений и нормативных требований комплекса ГТО перестали соответствовать новым требованиям и более сложным задачам в развитии экономики и обороны страны.

Центральный Комитет КПСС требовал от партийных организаций на местах, ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Спорткомитета СССР и ЦК ДОСААФ «... *принять дополнительные меры для подъёма массового физкультурного движения, повышения спортивного мастерства, улучшения воспитательной работы среди физкультурников и спортсменов. Усилить военно-патриотическое воспитание молодёжи, подготовку юношей к воинской службе*» [25].

По данным Спорткомитета МО СССР только 14% призывников в ходе проверки выполняли нормативные требования комплекса ГТО, по ряду областей РСФСР эта цифра была ещё ниже, каждый 10 призывник был не пригоден к службе в рядах Вооружённых Сил СССР. На очень низком организационном уровне проводилась работа с детьми и подростками в школе. Лишь 56% школ имели спортивный зал, 37% спортивные площадки. В 1000 проверенных летних лагерях отдыха очень слабо была организована физкультурно-массовая работа, не принимались нормативы по комплексу ГТО. В 1277 загородных и городских пионерских лагерях не были организованы соревнования по

многоборью комплекса ГТО. В 5 тысячах (32%) проверенных летних пионерских лагерях отсутствовали условия для обучения детей плаванию. В каждом третьем лагере отсутствовала наглядная агитация по нормативным требованиям комплекса ГТО.

Выступая на V Пленуме ЦК ВЛКСМ Б.Н. Пастухов говорил: «У ГТО сегодня 44 миллиона активных приверженцев. Однако, мы не можем обольщаться масштабностью цифр. Только каждый третий школьник и учащийся техникума (30% - примечание авторов), каждый четвёртый студент (25% - примечание авторов) сдали нормативы ГТО. Лишь каждый пятый молодой рабочий (20% - примечание авторов) регулярно занимается физической культурой и спортом.

Вот почему и на Пленуме хотелось бы ещё раз со всей определённостью сказать о большой роли физической культуры и спорта для широких масс молодёжи, о значении закаливания, утренней гимнастики, о борьбе с курением и другими вредными привычками» [31].

На необходимость всех партийных и комсомольских организаций страны активнее заниматься вопросами физической подготовки советских людей отмечалось на XXVI съезде КПСС: «... для большинства людей спорт остаётся пока лишь зрелищем» [32].

В постановлении ЦК КПСС и Совете Министров СССР «О дальнейшем подъёме массовости физической культуры и спорта» подчёркивалось, что физическое воспитание подрастающего поколения ещё не в полной мере отвечает требованиям сегодняшнего дня [25].

На XIX съезде ВЛКСМ Б.Н. Пастухов в очередной раз подверг резкой критике работу комитетов комсомола на местах по развитию физической культуры и спорта среди молодёжи: «... для многих юношей и девушек спорт остаётся всё ещё только зрелищем. До сих пор в стороне от регулярных занятий физкультурой и спортом остаются почти две трети молодых производственников (75% - примечание авторов). Большое число студентов и школьников, учащихся ПТУ и техникумов не справляются с нормами ГТО. Каждый десятый студент по состоянию здоровья освобождён от сдачи нормативов ГТО. Пропуски занятий по болезни возросли. Особо остро следует поставить вопрос об обучении молодёжи плаванию» [35].

Исследования учёных Московского областного института физической культуры 1983 году под руководством ректора института доктора медицинских наук, профессора, заслуженного мастера спорта СССР, Олимпийского чемпиона А.Н. Воробьёва показали, что к организованным занятиям плаванием ежегодно привлекались лишь 4-5% детей в возрасте 7-12 лет. Из 24 мил. детей в группах начинающих занималось только 60%, а 18-летних - 50%. Стихийно плаванию летом обучалось 40% детей и молодёжи. Наиболее остро стояла проблема с обучением плаванию девушек в возрасте 14-28 лет. Каждая вторая из них (50%) либо не умела плавать, либо могла проплыть не более 10-40 м. В ПТУ плавать не умело 70,5% девушек, а в техникумах – 68,9%. В 90% случаев гибели детей в реке или озере было отсутствие у них навыка умения держаться на воде. По данным ЦСУ СССР ежегодно на 100 тысяч человек в среднем приходилось 9-10 утонувших в возрасте 18-20 лет. По данным Спорткомитета СССР в стране ежегодно тонуло от 34-35 тысяч человек. 21-23% от общего числа утонувших были дети в возрасте до 15 лет. Гибель большого числа трудоспособного населения наносило стране большой экономический ущерб около 100 мил. рублей ежегодно.

Таблица 8

Уровень активности молодёжи в самостоятельных формах занятий физической культурой к 1984 году (%) [17]

Формы занятий	Учебные заведения			
	Школа	ПТУ	Техникум	ВУЗ
Утренняя зарядка	63,7	49,4	47,1	54,1
Посещение спортивной	38,2	33,0	30,1	27,6

секции				
Лыжные прогулки	41,7	34,4	27,7	20,0
Бег трусцой	26,5	26,9	20,6	10,2
Велосипедные прогулки	26,0	26,9	20,6	10,2
Катание на коньках	22,4	22,9	14,1	10,2

Примечание: в таблице представлены результаты Всесоюзного социологического исследования, проведенного в 19 городах СССР по заданию Главного Политического управления Вооружённых Сил СССР старшим научным сотрудником НИЦ ВКШ при ЦК ВЛКСМ кандидатом педагогических наук Сыроевым Ю.В., мастером спорта СССР. Опрошено 11680 учеников старших классов образовательных школ, учащихся ПТУ, техникумов и вузов

В усовершенствованном Всесоюзном комплексе ГТО, введённым в действие с 1 января 1985 года, значительные требования предъявлялись к молодёжи в развитии физического качества – выносливости. В соответствии с новыми требованиями юношам и девушкам в возрасте 14-15 лет необходимо было пробежать на время дистанцию 2000 м или без учёта времени 3000 м. В 16-17 лет и старше юноши должны были пробежать на время 3000 м или без учёта времени 5000 м., девушки соответственно дистанцию в 2000 м. и 3000 м. Указанные нормативные требования могли быть выполнены лишь при условии регулярных тренировочных занятий. Для этого в комплекс ГТО были введены дополнительные нормативы, в частности, недельный объём беговой нагрузки. Однако практика показала, что выполнение этого норматива молодёжью, как и раньше, вызывала большую проблему из-за отсутствия интереса у юношей и девушек заниматься бегом на выносливость. Одной из причин этому была слабая методическая подготовленность школьных учителей по физическому воспитанию и преподавателей в ПТУ, техникумах и вузах [21].

После «перестройки» и распада Советского Союза подготовка к выполнению нормативных требований комплекса ГТО и научно-исследовательская работа в этом направлении прекратились. Юридически комплекс ГТО не был упразднён, однако фактически он прекратил своё существование уже в 1990 году и возрождён лишь постановлением Правительства Российской Федерации (№ 540 от 11 июня 2014 года) и Указом Президента Российской Федерации с 1 сентября 2014 года на всей территории Российской Федерации [12]. В положении о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» отмечается, что главной целью внедрения нового комплекса является повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта для укрепления здоровья, гармоничного и всестороннего развития личности, воспитания патриотизма и гражданственности, улучшения качества жизни граждан Российской Федерации [23].

Введение в действие этого комплекса ставит перед специалистами в области физической культуры задачу через регулярные занятия физическими упражнениями на силу, выносливость быстроту и гибкость подготовить различные категории граждан России к труду и обороне. В этой связи основное внимание, по мнению представителей Министерства спорта и туризма, должно быть уделено, прежде всего, работе с детьми, подростками и молодёжью так эти категории наших граждан в большинстве своём находятся под постоянным контролем различных государственных образовательных учреждениях (школа, колледж, вуз и т.п.). Именно в этих учебных заведениях преподавательский состав, не зависимо от своей профессиональной направленности, должен владеть различными приёмами и средствами воздействия на сознание подрастающего поколения, чтобы формировать у него убеждённость готовить себя физически к труду и к обороне России. А для этого педагоги сами должны быть личным примером для своих воспитанников в развитии своих нравственных, патриотических и физических качеств в готовности активно трудиться на благо Родины и, если потребуется активно её защищать от внешних и внутренних врагов.

Чтобы успешно выполнить поставленные задачи руководством страны в подготовке

учащихся и студентов к выполнению нормативных требований комплекса ГТО учителями в школе и преподавателями в колледжах и вузах важно выполнить ряд условий, из которых главными являются:

- глубокие знания, необходимые умения и навыки в развитии силы, выносливости, быстроты, гибкости и ловкости с учётом возраста и пола учащихся и студентов в различных климатических условиях;

- обладать хорошо развитыми организаторскими способностями, уметь убеждать школьников и студентов в необходимости постоянного своего нравственного, патриотического и физического совершенствования на благо Родины;

- учебный процесс по физической подготовке должен быть полностью подчинён развитию тех физических и психических качеств, которые необходимы для выполнения нормативных требований комплекса ГТО;

- в понимании и убеждённости всеми работниками учебного заведения значимости подготовки детей, подростков и молодёжи к выполнению нормативных требований комплекса ГТО;

- активное стремление самих школьников и студентов в постоянном физическом совершенствовании.

В решении этих задач особая роль принадлежит специалистам в области физической культуры и спорта. От их профессиональных знаний, умений и навыков в развитии физических и психических, нравственных и патриотических качеств при подготовке к выполнению нормативных требований комплекса ГТО гражданами России во многом зависит экономический и оборонный потенциал страны.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М., 1976. – Т. 1. –С. 374.
2. Апшенокский. Наука побеждать. – СПб., 1878. – 378 с.
3. Бакиров В. Наука и идеология.// Общественные науки и современность. – 1991, №6. – С. 64.
4. Бобровский П.О. Царь Петр Алексеевич и военная школа первых регулярных полков в России. – СПб., 1892. – 265 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика, СПб, «Питер», 2006 г.. с 58-59.
6. Большая Советская энциклопедия [Электронный курс]. – URL: [http:// enc-dic.com/enc_sovet/ Fizkulturn-komleks-gto-93787.html](http://enc-dic.com/enc_sovet/Fizkulturn-komleks-gto-93787.html) [Электронный ресурс] Дата обращения 05.12. 2016.
7. Виноградов Ю.А. Под крыльями – Берлин: роман / Юрий Виноградов. – М.: Вече, 2010. – 336 с. – (Победители).
8. Выдрин В.М. Физическая тренировка в системе обучения войск А.В. Суворова: Дис. ...канд. пед. наук. 1952.
9. Гужва Е.Г. Историко-педагогический анализ процесса воспитания нравственных ценностей у офицеров армии и флота / Актуальные проблемы воспитательной работы в военно-учебных заведениях Вооружённых сил Российской Федерации. Мат-лы науч. конф. 18 декабря 2007 г. – М.: ВУ, 2008.
10. Душенов К. Основные тенденции общественно-политической жизни современной России. // Наш современник. – 1994, №7.
11. Драгомиров М.И. Учебник тактики. СПб., 1892. С.38-39.
12. Ильинский И.М. О спасательной роли образования.–М.: ИМ, 1998.–245 с.
13. Киссинджер Г. Дипломатия: Перевод с англ.– М.: Ладомир, 1997. – С. 11.
14. Кислягина Л.А. Формирование общественно-политических взглядов Н.М. Карамзина (1785-1803). М.: МГУ, 1976. – 206 с.
15. Костылев С.В. и др. Формирование нравственно –патриотических ценностей у курсантов военных вузов, как основы их национально -этического менталитета. Краснодар, 2011. – С. 7-8

16. Очерки по истории физической культуры: Сб. науч.тр.М.1950.Вып. 5. С.103-104.
 17. «Патриотизм – один из решающих факторов безопасности Российского государства» ИРИ РАН. – Москва. 2006.
 18. Педагогика, СПб, «Питер», 2006 г.
 19. Суворов А.В. Полковое учреждение. – М., Воениздат, 1949.
 20. Сухотин Н.Н. Война в истории русского мира.- М., 1898.
 21. Сысоев Ю.В. Социально-психологические и педагогические проблемы эффективности организации физического воспитания учащейся молодёжи. – М.: Спорткомитет СССР. 1986.
 22. Сысоев Ю.В., Малышев А.А., Съедин С. И. О роли коллективов физиче-ской культуры в коммунистическом воспитании молодёжи. – М.:Физкультура и спорт, 1982, 144 с.
 23. Сысоев Ю.В., Малышев А. А. Воспитание на традициях в спорте. – М.: Физкультура и спорт,1986., 86 с.
 24. Сысоев Ю.В., Патриотическое воспитание в сфере физической культуры и спорта сегодня и в прошлом./ Москва, МФ «Знамя Победы», 2005, - 152 с.
 25. Травин Ю.Г.,Сысоев Ю.В. Почему не бегают молодёжь? Журнал «Лёгкая атлетика» № 5, 1987 год.
 26. Филатов Ю.И. Физическая культура и спорт на службе Родины в годы Великой Отечественной войны (1941-1945). – М.:Автореф.дис. канд.пед. наук. 1972.
 27. Указ Президента Российской Федерации «О Всероссийском физкуль-турно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» от 24 марта 2014 г. №172.
 28. Постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне».
 29. Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 г. «О дальнейшем улучше-нии идеологической, политико-воспитательной работы». – М.: Политиздат, 1979, с. 14.
 30. Газета «Правда» от 14 февраля 1938 года.
 31. [http: //vnek.netnado.ru/umot/patriotism-istoki-tradicii-znachenie-v-ukreplenii-nacionalenoi/](http://vnek.netnado.ru/umot/patriotism-istoki-tradicii-znachenie-v-ukreplenii-nacionalenoi/)
 32. Конституция Российской Федерации. М.: Политиздат. – 1994.
 33. Толстой Л.Н. ПСС, Т. 8, С. 129.
 34. РГАСПИ Ф. м-10 п 32. Д.341. Л. 77.
 35. Советский спорт, 1 марта1979.
 36. Документы и материалы V Пленума ЦК ВЛКСМ 14 ноября 1979 г. – М.: «Молодая гвардия», 1979, С. 32.
 37. Материалы XXVI съезда КПСС. – М.: Политиздат, С. 61.
 38. Постановление ЦК КПСС и Совете Министров СССР «О дальнейшем подъёме массовости физической культуры и спорта». – М.: Политиздат, С. 64
- Пастухов Б.Н. Отчётный доклад ЦК ВЛКСМ на XIX съезде ВЛКСМ. – М.: «Молодая гвардия», 1985 , С. 50.

ВОСПРИЯТИЕ КАК ОСНОВА ПОВЕДЕНИЯ, ОБЩЕНИЯ, ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Знание психологических механизмов, процессов и их особенностей позволяет специалистам социально-педагогической сферы максимально эффективно подбирать и реализовывать методы воспитания и обучения как в целом, так и в конкретных практических ситуациях. В наш век повышенной интенсивности коммуникативных процессов, которые зачатую протекают одновременно в живую и опосредованно техническими средствами, особенно важно знать, как именно человек воспринимает внешние наглядные и слуховые (речевые) раздражители. Знания из истории формирования научных представлений о восприятии помогают понять и весь ход развития человека до его современного состояния.

Развитие сенсорных процессов имеет весьма существенное значение для совершенствования практической деятельности человека, ибо как указывал еще И.М. Сеченов (1947), «всякое целесообразное действие регулируется чувствованиями» и для его управления требуются сложные механизмы «обратной афферентации» (П.К. Анохин, 1955), «сенсорной коррекции» (Н.А. Бернштейн, 1947) и т.д. Именно поэтому проблема ощущений и восприятий с давних времен принадлежит к числу важнейших проблем в психологии.

В разные периоды истории человечества на эту проблему существовали разные взгляды. Рассмотрим динамику представлений о фонематическом слухе на основе анализа этих взглядов, тем более, что, по мнению, А.В. Запорожца различные перцептивные действия и закономерности их формирования, выявленные в одной модальности восприятия, применимы и к другим, что подтверждают исследования А.Н. Леонтьева в области зрения, осязания и слухового восприятия.[8, С.5]

История развития представлений о восприятии, так же как и о психике человека в целом, обязательно предполагает деление на два основных этапа: донаучный и научный.

Донаучный этап начинается с древнейших времен и представляет собой долгий, извилистый и достаточно сложный путь понимания человеком собственной души и ее основных возможностей в рамках различных отраслей общественных знаний и представлений. Научный этап начинается с возникновения специальной науки, психологии, которое принято относить к 1879 году, то есть году создания первой в мире собственно психологической лаборатории.

Оба этапа неоднородны и в свою очередь делятся на ряд последовательных составляющих. (см. Схему 4).

С зарождением первых наук на Востоке и в Античности в рамках человекознания различными мыслителями и врачами выдвигались различные по сути теории, которые пытались объяснить цель восприятия, его механизм и, самое главное, роль самого человека и степень его активности. Среди важнейших функций души человека античные мыслители называли познание мира, в котором выделяли две ступени – ощущение (чувствование) и мышление. При этом различия между ощущением и восприятием не отмечалось, выделение качеств предмета и его образа в целом считалось единым процессом. [18, с.27] Основной проблемой в этом вопросе выделялось происхождение чувствования: материальное, то есть пассивное, или идеальное, то есть активное.

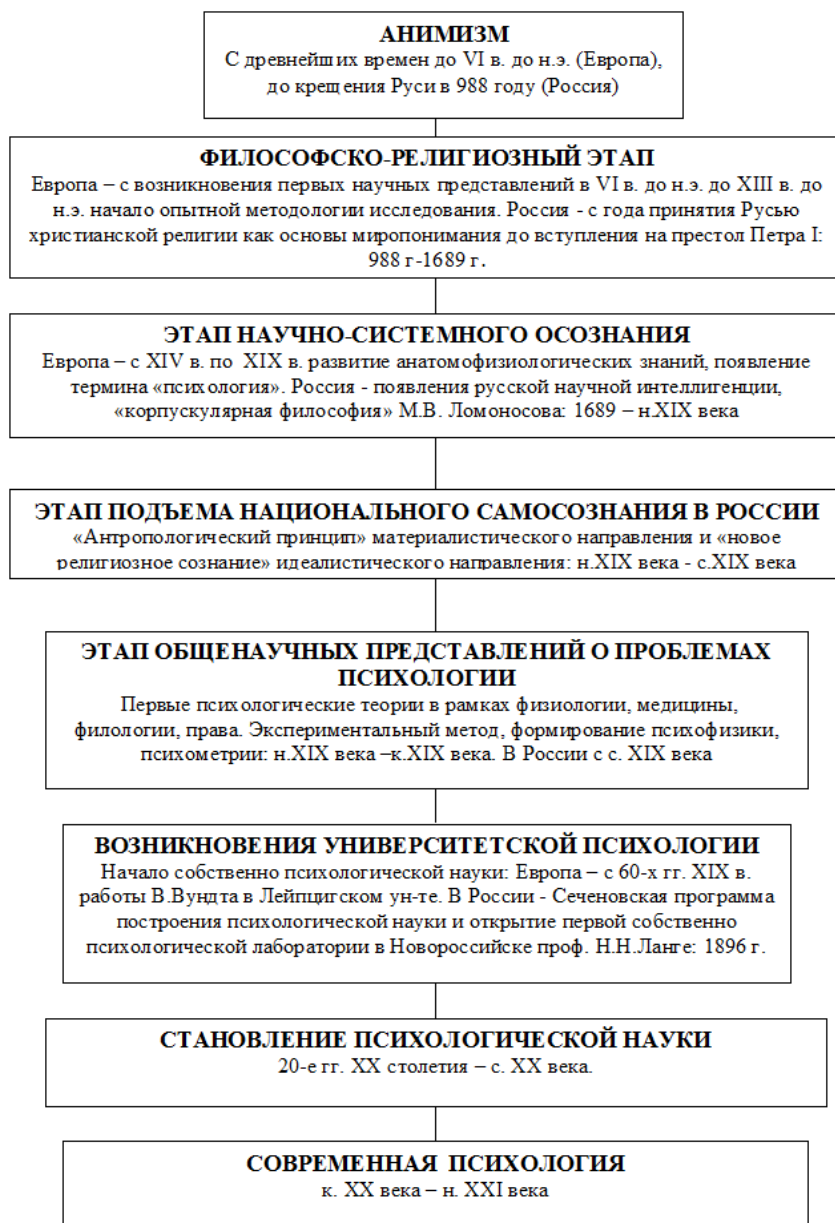
Восприятие с точки зрения материалистов рассматривалось как естественный физический процесс, при котором образ возникает без участия самого человека и лишь улавливается им. [7, с. 31-32] «Видим же мы вследствие вхождения в нас идолов (образов) Образы могут восприниматься любыми частями тела, только в этом случае восприятие будет хуже, чем органы чувств» [4]

В противовес материалистам возникло научное течение, названное сенсуализмом. Аристотель (384 – 322 до н.э.) окончательно оформил его. Он утверждал, что сравнение и

обобщение чувственных впечатлений происходит при помощи ассоциаций, которые, по его мнению, представляют собой механизмы переработки знаний. Ощущения, считал он, активны, потому практически невозможно разграничить качества воспринимаемых предметов на первичные и вторичные. [7, с. 59]

Аристотелю принадлежит понятие об «общем чувствилище», воспринятое последующей физиологией и медициной и всерьез обсуждавшееся вплоть до XIX в. Согласно Аристотелю, для актуализации чувственных образов вещей (а с этого начинается, как он полагал, сенсомоторная деятельность организма) необходимо, чтобы тело обладало двумя специальными устройствами: органами чувств и центральным органом. Важнейшей операцией центрального органа является дальнейшее различение первичных ощущений из органов чувств. С Аристотелем связана также первая попытка определить физиологический механизм ассоциаций, под которой он понимал способность восстанавливать в органах чувств в уменьшенном объеме следы прежних движений и прежних впечатлений в том порядке, в каком они производились внешними объектами. Запечатление образа предмета он объяснял тем, что движение, возникшее в органе, не исчезает сразу же, но сохраняется (застаивается). [2, с.80-86]

Схема 4. Этапы развития психологических знаний и представлений в Европе и России



Существующие в то время теории ощущений исходили из принципа «подобное познается подобным» или «подобное познается противоположным». Аристотель разрешил антиномию подобного-противоположного в общебиологическом принципе, где течение неорганических процессов начинает подчиняться законам живого, и сперва противоположное действует на противоположное (например, пока пища не усвоена), но затем «подобное питается подобным» [2, с.49]. Этот общебиологический принцип распространяется Аристотелем на ощущающую способность, которая трактуется как уподобление органа чувств внешнему объекту.

В предшествующих рациональных объяснениях ощущений и восприятий проникновение «истечений», «оболочек» или других материальных процессов в орган чувств считалось достаточным условием возникновения сенсорного эффекта. Аристотель признал это условие необходимым, но недостаточным.

С появлением Святой Церкви религиозный период в развитии знаний человека о себе и об окружающем мире в Европе наступил с началом новой эры, а на Руси это было значительно позднее. Условно началом этого периода на Руси можно обозначить год крещения Руси, 988 год.

В Европе целым рядом мыслителей было доказано наличие и пассивного, и активного

компонента в восприятии человека. Наиболее характерными особенностями философского периода являются логические умозаключения на основе самонаблюдения, а религиозного периода - подмена реального обсуждения проблемы словесными ухищрениями, замена самопознания верой.

Наиболее значимыми достижениями средневековья стали весьма цельные учения врачей, возникшие под воздействием аристотелевских идей в арабоязычной культуре на Востоке VIII-XII вв. В IX-XIII вв. Авиценна дал описание связи процессов ощущения и мышления с мозгом, наблюдая за нарушениями при ранениях мозга. Альгазена в «Оптике» впервые отметил, что между раздражением чувствующего аппарата и самим ощущением должен пройти некий промежуток времени, необходимы для передачи возбуждения по нервным волокнам. [7, с.74] В каждом зрительном акте он различал, с одной стороны, непосредственный эффект запечатления внешнего воздействия, с другой – присоединяющуюся к этому эффекту работу ума, благодаря которой устанавливается сходство и различие видимых объектов. «Способность (зрительного) различения, — писал он, — порождается суждением». Схема Ибн аль-Хайсама (Альгазена) не только разрушала несовершенные теории зрения, доставшиеся арабам от античных авторов, но и вводила новое объяснительное начало. Исходная сенсорная структура зрительного восприятия рассматривалась как производное от имеющих опытное и математическое основание законов оптики, а также от свойств нервной системы. Это направление противостояло одному из главных догматов схоластики, как мусульманской, так и христианской, - учению о том, что душа во всех ее проявлениях есть особого рода сущность, причастная надприродному миру. [7, с.88]

Самый видный схоласт – Фома Аквинский (1226-1274) – писал, что восприятие ограничено, так как образы предметов единичны и не охватывают сути этих предметов. [7, с.77]

Р. Бэкон продолжил намеченный Ион аль-Хайсамом путь объяснения душевных явлений, исходя из физико-математических, а не биологических понятий. Поворотным к детерминизму пунктом было предположение, что движение светового луча, подчиненное математически точным законам, является первичным по отношению к производимому им в органе чувств сенсорному психическому эффекту. И это было твердое экспериментально проверяемое знание. [18, с..93]

Вслед Р. Бэконом почву для материалистического подхода к психике вступил Уильям Оккам (ок. 1300 - ок. 1349). Оккам принимал за исходное не акты и порождения души, а знаки. Уже ощущения он рассматривал как своего рода знаки. В условиях средневековой Европы обращение к категории знака позволило произвести крутой поворот от интроспекции к экстраспекции, от наблюдений души за собой к наблюдению за речевыми операциями, за поведением знаковой системы как основы умственной жизни, т. е. перейти от субъективного «внутреннего опыта» к объективному анализу знаковых отношений. В дальнейшем с освобождением от феодального порабощения крепнет самосознание индивида как независимого субъекта познания. [21, с.94]

С началом Нового времени в истории проблемы восприятия можно констатировать начало этапа научно-системного осознания. Научный подход к проблеме психики человека позволил систематизировать уже имеющиеся представления, более или менее определить их терминологически и наметить пути дальнейших изысканий. По-прежнему обсуждаются активная (идеалистический подход) и пассивная (материалистический подход) точки зрения на восприятие. Р. Бэкон стремился примирить их, говоря, что зрение одновременно и активно и пассивно. Д. Локк отчетливо сформулировал идею познаваемости мира через ощущения. Постепенно возникла тенденция выделять промежуточный процесс, который стоит между ощущением и мышлением. Это процесс восприятия, в ходе которого происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий. Так появляются новые имена и понятия: «ощущения» и «представления восприятия» Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Дж. Локка,

«бессознательное» и «апперцепция» Г. Лейбница.

Т. Гоббс (1588-1679) пришел к выводу, что вся психика – есть образы, основанные на представлениях, начало которых в ощущении. Представление воображения – это ослабленные ощущения. Гоббс считал, что следы ощущений и представления менее отчетливы, чем восприятия и ощущения. Поэтому они легко сливаются, если являются сходными. Так возникают общие представления, обозначаемые словами, соединения и разделения слов составляют суждения. Гоббс уделял весьма большое значение языку и речи в этом контексте [7, с.107-109].

Джон Локк (1632 – 1704) считал ощущение – первым источником опыта. Вторым источником опыта человека Локк считал внутреннее восприятие, то есть рефлексия. Ощущение есть начало познания, рефлексия возникает после и на основе ощущений. Так, в конечном счете, по Локку, ощущение является источником всякого знания.

В это же время Лейбниц говорит об апперцепции как о особой силе духа, которая вместе с воздействиями извне определяет наше познание и поведение; «совместное действие внутренних предрасположений и внешних впечатлений детерминирует нас к принятому решению» [14]. Апперцепция дает нам мысль о себе самом, является условием собственно человеческого познания, но она не постоянна: «невозможно рефлексировать постоянно». Впоследствии это понятие апперцепции было продолжено в немецкой философии и психологии такими умами как И. Кант, И. Гербарт, В. Вундт [7, с. 113-118]. На примере перцепции и апперцепции Лейбниц впервые в истории разделил сознательные и бессознательные состояния духа. Он как таковое ввел понятие бессознательного. Вместе с осознаваемыми – апперцептируемыми – восприятиями в душе есть бесчисленные малозаметные восприятия, «которые недостаточно выделяются, чтобы их можно было осознавать или вспомнить, но они познаются по вытекающим из них определенным следствиям мы мыслим одновременно о множестве вещей, но обращаем внимания на наиболее выделяющиеся мысли» [15]. В душе происходят постоянные переходы сознательных представлений в бессознательные и обратно.

Уже в XVIII веке Дж. Беркли (1685-1753) свой след в психологии оставил в виде теории зрительного восприятия пространства («Опыт новой теории зрения», 1709), в которой зрительными ощущениями становятся комбинации различных ощущений. Беркли сравнивает зрительные образы с языком: зрение стало отражать содержание осязательного опыта, оно условно и знаково по своей природе [7, с. 119].

Ведущая роль ощущений как первейшего элемента душевной жизни человека подчеркивалась у Д. Гартли(1705-1757), английского врача, через понятия памяти и воображения. Памятью он считал воспроизведение ощущений по ассоциации в том порядке и отношении, в котором они были получены, а воображением этих ощущений и идей без соблюдения порядка реальных впечатлений. Некоторое внимание Гартли посветил пониманию слов и предложений. Слово сводится к набору звуков, значение – это какая-то постоянная часть чувственных образов. Например, значение слова «белизна» образуется в результате выделения постоянного чувственного комплекса многих вещей (молоко, бумага, белье, т.д.). Понимание слова – это образование ассоциаций между словом и значением, которое устанавливается в детстве и в процессе обучения наукам [7, с. 121-124].

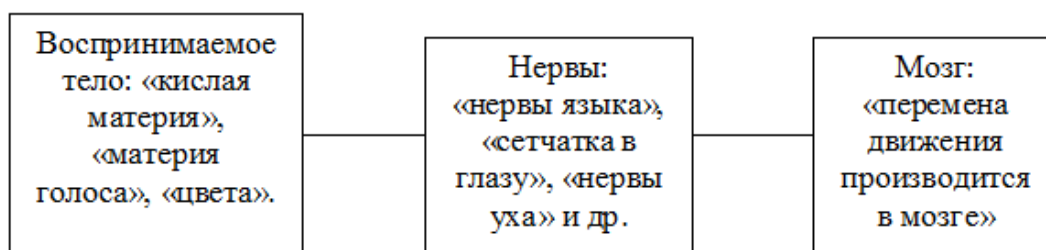
Французский ученый К. Гельвеций (1715-1771) доказывает, что только из ощущений формируются интеллектуальные способности. «Выносить суждения – значит ощущать» [6].

К этому времени на Руси уже существовала своя наука, хорошо знакомая с достижениями мировой научной мысли и с незначительным отставанием решающая те же проблемы. Научный подход к проблеме психики человека позволил систематизировать уже имеющиеся представления, более или менее определить их терминологически и наметить пути дальнейших изысканий. Наиболее ярким представителем этого периода не только в России, но и во всем мире стал М.В. Ломоносов.

Основоположник русской материалистической психологии М.В. Ломоносов (года жизни 1711-1765) объяснял проблему восприятия как один из первейших путей постижения окружающего мира. Он, в частности, считал, что человек познает природу прежде всего через функционирование пяти органов чувств - через «зрение, слышание, обоняние, вкушение, осязание» [16, с. 103].

Через эти основные каналы чувствования внешние воздействия по нервам достигают головного мозга и трансформируются в нем в соответствующие ощущения. В отношении звуковых ощущений возбуждающей их внешней реальностью является движущийся воздух. «Звук сообщается уху через барабанную перепонку, приведенную в движение силою воздуха; когда она в покое, это не происходит... Как только, однако, это равновесие нарушается, возникают и движения перепонки, и ощущается звук» [16, с. 101]. Так, относительно звуковых восприятий голоса Ломоносов поясняет: «...Бесчисленные различия голоса простираются прямою линиею, друг друга пересекают не токмо по всякому возможному углу, но и прямо встречаются, один другого не уничтожая... Все голоса к моему слуху и к других многих приходят, и которому из них больше внимаем, тот яснее слышим» [16, с. 249].

Схема 5. Материальные основания процесса восприятия в «корпускулярной философии» М.В. Ломоносова



Характерные особенности и отличия всяких чувственных восприятий, в понимании М.В. Ломоносова, определяются как специфическим устройством соответствующих органов чувств, так и специфическими свойствами, качествами воспринимаемых материальных тел. В связи с этим М.В. Ломоносов выделил двоякого рода качества тел в зависимости от характера и степени полноты их фиксации в ощущении субъекта. [19, с. 120]

«Натуральные вещи рассматривая, двоякого рода свойства в них находим. Одни ясно и подробно понимаем, другие, хотя ясно в уме представляем, однако подробно изобразить не можем. Первого рода суть величина, вид, движение и положение целой вещи, второго - цвет, вкус, запах, лекарственные силы и прочие. Первые чрез геометрию точно измерить и чрез механику определить можно; при других такой подробности просто употребить нельзя, для того что первые в телах видимых и осязаемых, другие в тончайших и от чувств наших удаленных частицах свое основание имеют» [16, с. 120]. Он считал одинаково объективными как первичные, так и вторичные качества воздействующих предметов.

М.В. Ломоносов так же подчеркивал, что через ощущения познаются лишь внешние свойства изучаемых явлений, но не суть. Так, «корпускулы совершенно не доступны для зрения, поэтом свойства их и способ взаимного расположения должно исследовать при помощи рассуждения». Чувственное познание – не единственно возможное, не всегда применимое и не всегда истинно верное. Полное или частичное включение абстрактного, логического мышления часто становится обязательным [19, с. 129].

Схема 6. Виды воспринимаемых материальных тел в «корпускулярной философии» М.В. Ломоносова.



Концептуальное объяснение чувственного познания М.В. Ломоносов утверждает в рамках своей «корпускулярной философии». Как он считал, «к точному и подробному познанию какой-нибудь вещи должно знать части, которые оную составляют». Применительно к чувственному познанию это означает, что «вышепоказанных второго рода качеств подробного понятия иметь невозможно, не исследовав самых малейших и неразделимых частиц, от коих они происходят и которых познание толь нужно есть испытателям натуры, как сами оные частицы к составлению тел необходимо потребны». Отсюда следует, что субъективные чувственные восприятия, связанные с такими качествами материальных тел, как их цвет, вкус, запах и т.п., основываются на соответствующих сочетаниях и движениях разнородных мельчайших, «нечувствительных» материальных частиц, составляющих воспринимаемые тела и органы чувств воспринимающего субъекта [19, с. 121].

«Органы чувств при восприятии частных качеств испытывают воздействие физических нечувствительных частиц, образующих чувствительные тела». Раскрывая конкретный механизм этого воздействия и чувственного восприятия, как его следствия, М.В. Ломоносов далее пишет: «... В то время как мы воспринимаем чувствами те или другие частные качества чувствительных тел, изменения, возникшие в органах чувств, происходят от общих качеств физических нечувствительных частиц, образующих чувствительные тела» [17, с. 307, 309].

Этот механизм последовательно реализуется в движении физических «нечувствительных» частиц в процессе познавательного функционирования всей материальной системы чувствования: внешнее «чувствительное» тело - органы чувств - нервы - головной мозг [19, с. 126]. «Жизненные соки в нервах таковым движением возвещают в голову бывающие на концах их перемены, сцепясь с прикасающимися им внешних тел частицами. Сие происходит нечувствительным временем для непрерывного совмещения частиц по всему нерву от конца до самого мозга» [16, с. 250].

Так, относительно причин возникновения ощущений тепла и холода М.В. Ломоносов поясняет: «Когда рука ощущает теплоту в каком-либо теле, то частицы связанной материи руки приводятся в более быстрое вращательное движение, а при ощущении холода их вращательное движение замедляется» [16, с. 79]. То же - и о звуковых ощущениях:

«Если приблизить к уху твердый полый сосуд, то колебания атомов упругого воздуха, отскакивающих от стенок сосуда, сосредоточиваются, действуют на перепонку сильнее, чем удары атомов, заключенных во внутренней полости за перепонкой, и, приведя таким

образом последнюю в движение, сообщают уху некоторый смутный шум. Так как этот шум всегда ощущается, если к уху приблизить вогнутый предмет, то очевидно, что в упругом воздухе атомы непрерывно движутся колебательным движением» [16, с. 101].

Исходя из материальных, корпускулярных оснований функционирования органов чувств, М.В. Ломоносов определяет место и познавательную значимость каждого вида чувственных восприятий [19, с. 121]. Он в частности, считает, что «после качеств, зависящих от различия в сцеплении частиц, надо поставить на ближайшее место те, которые действуют на чувство зрения: этого требуют как благородство соответствующего органа чувства, так и почти бесконечное разнообразие этих качеств». Продолжая далее, М.В. Ломоносов отмечает: «После того, что открыто чувству глаз, идет то, что различается ощущением языка, именно различные вкусы». Выделив главные и наиболее отчетливые вкусовые ощущения (кислый вкус, едкий, сладкий и др.), М.В. Ломоносов подчеркнул при этом: «Которые из них простые, которые сложные, можно объяснить не раньше, чем когда будет известна природа начал» [16, с. 136, 138, 139].

Великий ученый учитывал и взаимосвязь разнородных чувственных восприятий. К примеру, «запахи, действующие на обоняние, по большей части совмещаются со вкусами, так, например, то, что имеет кислый вкус, действует и на нос кислым запахом. Для обозначения и характеристики бесконечного разнообразия запахов нельзя поступать иначе, чем это было сделано для вкусов» [16, с. 138].

Таким образом, можно констатировать, М.В. Ломоносов в своих работах наметил путь к различению ощущений и восприятия по критерию степени участия мозга во всем процессе и определил механизм восприятия. (см. выше Схему 4 и 5). М.В. Ломоносов определил место и познавательную значимость каждого вида чувственных восприятий, отметил взаимосвязь разнородных чувственных восприятий. Все это составляет существенный вклад в развитие научных представлений о восприятии человека в середине XVIII века.

По сути, эти материальные основания являются предпосылкой физиологических представлениях о механизмах восприятия, которые действительно впоследствии обратили на себя внимание науки.

С самого начала XIX века особую актуальность приобрела физиологическая разработка вопросов восприятия. Целым рядом мировых ученых были открыты множественные физиологические характеристики и законы процесса восприятия.

Так одним из самых видных физиологов XIX в. был Иоганнес Мюллер (1801-1858), среди его учеников был в том числе и Г. Гельмгольц. Мюллер выдвинул доктрину специфической энергии органов чувств, которая является одним из самых крупных обобщений XIX в. в этой области физиологии, доктрина включает десять законов. Вся теория Мюллера утверждала, что органы чувств и проводящие нервные пути обладают своей специфической энергией изначально, и следовательно ощущение зависит не от природы раздражителя, а от самих органа чувств или нерва и является выражением его специфической энергии. [7, с. 189]

Одним из основоположников научной психологии стал Вебер Эрнест Генрих (1795-1878), профессор анатомии и физиологии Лейпцигского университета, иностранный член корреспондент Петербургской Академии наук 1869 года. Самые известные эксперименты Вебера относятся к различительной чувствительности, которые привели к выводу: для того чтобы произошла разница в ощущениях, новый раздражитель должен находиться в известном отношении к исходному. Это отношение для каждого органа чувств есть величина постоянная. Она устанавливалась опытным путем. Для звука это отношение составляет 1/10, для света — 1/100 и т.д., то есть чтобы два звука воспринимались как различные, новый звук должен отличаться от исходного на 1/10 величины. Этим обобщением Вебер подводил к мысли о возможности измерения в психологии.

Густав Теодор Фехнер (1801—1887), разработчик психофизики, предположил, что измерить ощущение можно, измерив интенсивность физического раздражителя. Точкой

отсчета при этом выступала та минимальная величина раздражителя, при которой возникает первое, едва заметное ощущение. Это нижний абсолютный порог. Фехнер принял допущение, что все едва заметные различия в ощущениях равны между собой, если равны приросты между раздражителями, которые происходят в геометрической прогрессии. Разностный порог Фехнер избрал в качестве меры измерения ощущения. Таким образом, интенсивность ощущения равна сумме разностных порогов. Эти рассуждения и конкретные математические вычисления привели Фехнера к известному уравнению, в соответствии с которым интенсивность ощущения пропорциональна логарифму раздражителя. [7 с. 190-198] Таким образом, на основе закона Вебера Фехнер разработал закон о субъективном равенстве едва заметных различий ощущений. Эта зависимость известна под названием закона Вебера-Фехнера и подразумевает логарифмическую зависимость силы ощущения (E) от физической интенсивности раздражителя (P): $E = k \log P + c$, где k и c – некоторые постоянные, определяемые данной сенсорной системой. Этому закону обычно противопоставляют закон Стивенса, американского ученого, согласно которому эта зависимость носит степенной, а не логарифмический характер. Однако со временем было выяснено, что данные таких психофизических исследований имеют сильную индивидуальную изменчивость, поэтому позже наш соотечественник Ю.М. Забродин разработал обобщение обеих формул.

Значительно позже, в 1879 году в Германии открывается психологическая лаборатория В. Вундта. Этому предшествовало издание его нескольких серьезных психологических работ: «Очерки по теории восприятия», «Основания физиологической психологии». Так начинается новая эра, период научного развития психологических знаний и представлений. Разрабатываются программы построения психологической науки (В. Вундт, И.М. Сеченов), открываются психологические лаборатории, институты, появляются первые стройные теории и концепции. Зарождается собственно университетская психология как в Европе, а за тем и в Новом свете, так и в России. Можно сказать, что это - этап становления психологии.

В к. XIX века, в России творил И.М. Сеченов (года жизни 1829-1905). В рамках классической физиологии зарождались собственно психологические знания.

И.М. Сеченов считал, способность воспринимать внешние влияния в форме зрительных ли, слуховых ли, иных ли представлений складывается в опыте по типу рефлексов; способность анализировать эти конкретные впечатления, память и все психические акты развиваются путем рефлекса. Схема психического процесса та же, что и схема рефлекса: психический процесс берет начало во внешнем воздействии, продолжается центральной деятельностью и заканчивается ответной деятельностью – движением, поступком, речью. Восприятие, как психический процесс, возникает и завершается в процессе взаимодействия индивида с окружающим миром, значит, влияние извне в форме чувствования первично. Сеченов говорил не о единстве психического и физиологического, а о сходстве между ними по структуре и по происхождению. «Первоначальная причина всякого поступка лежит всегда во внешнем чувственном возбуждении...» - писал он. Так с помощью рефлекторного принципа психическое получает свое причинное объяснение, сохраняя при этом качественную, не сводимую к физиологической, характеристику. [7, с. 216-219]

Пересмотрев роль внешнего стимула, он выдвинул идею образа-сигнала, не только «запускающего» рефлекс, но и регулирующего его течение. Кроме торможения (аналога волевого регулирования) ввел понятие центров хранения информации, предупреждения и усиления сигнала. Сеченов предвосхитил понятие обратной связи как фактора системной организации нервно-психической деятельности.

И.М. Сеченов наметил новый естественнонаучный способ объяснения психических актов, выступивших как действия «мозговой машины», а не бессубстратной души.

Продолжателем этого направления стал физиолог И.П. Павлов (1849-1936). Он создал учение о высшей нервной деятельности. Именно он трактовал органы чувств как

анализаторы, видя в них целостные «приборы», включающие наряду с периферическими блоками центральные, локализованные в коре больших полушарий. Они позволяют различать свойства внешних объектов и предвосхищать течение будущих событий.

Сигналы носят системный характер, причем они образуют две системы: сенсорную (чувственные образы – ощущения, представления) и вербальную (слова, устные и письменные знаки речи). [18, с. 482]

Для развития всех видов восприятия В.М. Бехтерев рекомендовал постепенно приучать новорожденного к простым звукам, предметам и т.д., постепенно переходя к разнообразным и более сложным, при этом обязательным элементом считал самостоятельное действие ребенка с изучаемым объектом, предметом-формой, предметом-цветом, предметом-звуком и т.д.

Опираясь на учение о локализации, И.А. Сикорский обосновывал необходимость индивидуального подхода в сенсорном воспитании. Уже в самом построении нервной системы, в ее особенностях содержится, писал он, предрасположение к определенному виду деятельности и главное условие для упорядочения впечатлений. Суть данного учения заключалась в том, что каждой части мозга свойственна определенная деятельность. Степень же развития различных зон сугубо индивидуальна. Основываясь на положениях теории, И.А. Сикорский высказывался о необходимости создания типологии психического развития детей, что будет способствовать большей эффективности их воспитания. [1, с. 216-220].

В рамках различных, уже окрепших, наук стали складываться основы или цельные психологические выводы и концепции. К таковым теориям можно отнести теорию ощущений И. Мюллера и Г. Гельмгольца, теорию цветового зрения Г. Гельмгольца и Э. Геринга, резонансную теорию слуха Г. Гельмгольца, теорию восприятия Г. Гельмгольца и другие. Фундамент будущей науки психологии заложен.

Первым вариантом психологии как самостоятельной науки явилась физиологическая психология В. Вундта (1832-1920). Свои исследования он начал в Гейдельбергском университете в области восприятия. Из них составилась книга «Очерки по теории восприятия», она вышла в свет в 1862 году. А в 1896 году были опубликованы «Очерки психологии», в которых дано краткое изложение психологической системы В. Вундта. Автор различает апперцептивные связи. Они складываются при активном участии сознания. Апперцепция — это особая функция сознания, которая проявляется в активности субъекта и внешне выражается во внимании. Из всей совокупности содержаний, находящихся в сознании, т.е. просто перцептируемых, апперцепция или внимание, выделяет объект, вследствие чего его восприятие становится «более ясным и отчетливым; оно входит в ясную точку сознания — апперцептируется. Когда апперцепция направлена на выбор между разными основаниями в процессе подготовки к действию, она есть воля. Вундт сближает понятия апперцепции, внимания и воли и даже отождествляет их. Продуктом апперцепции являются апперцептивные сочетания представлений. Мышление и воображение выступают функциями апперцепции. Источник апперцепции в сознании, и потому, по Вундту, она не объясняется.

Х. Эренфельс (1859—1932), сделал предметом специального экспериментального исследования некоторые факты из области восприятия целостных объектов, а затем и К. Штумпф (1848—1936), крупный немецкий психолог, основатель психологического института при Мюнхенском (1889) и Берлинском (1893) университетах. Учениками Штумпфа в разное время были Э. Гуссерль, а также К. Коффка, В. Келер, М. Вертгеймер, К. Левин, впоследствии представители гештальтпсихологии.

С наступлением нового XX века Вундовские традиции развивались Э. Титченером (1867-1927) и психологами, сгруппировавшимися вокруг него в Корнельском университете в США.

В качестве первичных элементов сознания Титченер выделяет ощущения, образы, чувства. Ощущения обладают качеством, интенсивностью, отчетливостью к

длительностью. Составляют характерные элементы восприятий. Образы — это следы прежних ощущений, от которых отличаются меньшей отчетливостью. Составляют характерные элементы представлений памяти и воображения. Внимание, мышление имеют сенсорную природу и не содержат нового элементарного процесса.

Первым психологом, создавшим в России собственно психологическую лабораторию, был Н.Н. Ланге (годы жизни 1858-1921), профессор Новороссийского университета, врач-невропатолог, прошедший обучение в Лейпцигском университете у В. Вундта. Его исследования в области восприятия и основанная на них теория — закон перцепции — доказали, что восприятие есть фазовый процесс и что самонаблюдение не может уловить стадии этого процесса, не позволяет вскрыть законы изучаемого. Восприятие не проходит моментально во всей полноте, в нем выделяются 4 ступени. Смена этих ступеней дает закон перцепции, по Н.Н. Ланге. Закон подразумевает: чувственный образ формируется постепенно — от целостного впечатления к подробному различению его свойств. Эти ступени обусловлены всем ходом биологической эволюции. [7, с. 241, 272]

«Процесс всякого восприятия состоит в чрезвычайно быстрой смене целого ряда моментов или ступеней, причем каждая предыдущая ступень представляет психическое состояние менее конкретного, более общего характера, а каждая следующая — более частного и дифференцированного». Индикатором того, на какой ступени находится в данный момент восприятие, может служить, по Н.Н. Ланге, продолжительность времени реакции. Чем время реакции длиннее, тем ступень выше.

Принцип приспособления ко внешней среде Н.Н. Ланге считал определяющим в отношении перехода от нерасчлененной перцепции к расчлененной, и от рефлекторного внимания к волевому. [21, с.252]

Всякое ощущение, по Н.Н. Ланге, начинается с «простого толчка» в сознании («что случилось»), затем осознается ряд раздражителей (звук, цвет, поверхность), затем форма раздражителя и место в пространстве. Он видел в этом основу простейших психических процессов («Психологические исследования», 1893). Моторная теория внимания Н.Н. Ланге внесла новый, моторный, компонент в процесс восприятия. Он утверждал, что двигательный компонент присутствует во всех психических процессах в виде волевого импульса, предшествующего любому сознательному движению. Сам импульс не осознается, но осознается движение в виде сопровождающих его суммы «обратных» ощущений. Следуя И.М. Сеченову, он считал, что двигательная реакция организма первична по отношению к внутренним психическим актам. Основная функция психики — «круговая реакция», включающая центростремительный ток, который сообщает организму о достигнутом, и центробежную реакцию, то есть ответ на сообщение («Психология», 1914) [13].

Экспериментальные исследования Н.Н. Ланге в области восприятия привели к двигательной теории внимания, которая гласит: внимание — это двигательная реакция организма, которая улучшает условия восприятия. И эта теория получила большой резонанс в мировой науке.

Н.Н. Ланге тщательно исследовал и проанализировал произвольные колебания внимания при зрительных и слуховых восприятиях. Он пришел к выводу, что восприятия человека предметны.

Одной из самых интересных фигур в гуманитарной науке того времени является А.А. Потебня (годы жизни 1835-1891). Он одним из первых отечественных ученых заговорил о необходимости культурно-исторического подхода к психике человека. Основной темой его исследований было развитие языка. Говоря о роли знаков, опосредующих развитие психики, он подчеркивал, что мы познаем природу не непосредственно, а чрез уже имеющиеся знания. Знак как средство, как орудие делает человека культурным.

Медиация (опосредование), то есть овладение человеком устной и письменной речью, приобщает человека к культуре народа и поддерживает ее, и развитие это идет извне

внутри, то есть происходит интериоризация знаний, так как сначала ребенок должен проговаривать свои мысли вслух, а потом уже мыслить про себя. Из этого А.А. Потебня делает вывод: сознание и сознательное восприятие есть продукт языка. [18, с.438-139]

Анализируя развитие языка, А.А. Потебня выделил в слове два содержания – объективное, которое включает один признак предмета, и субъективное, в котором может быть много признаков. Первое является для нас знаком, символом второго. Объективное содержание служит формой, в которой сознанию представляется содержание мысли. Поэтому, если исключить субъективное содержание, в слове останется только звук, то есть внешняя форма слова и его этимологическое значение, которое представляет собой внутреннюю форму слова.

В слове мы различаем его внешнюю форму - членораздельный звук, его объективное значение и тот образ, в виде которого выражено значение и который является внутренней формой слова. При этом в основе перехода от символа к знаку, с его точки зрения, лежит изменение внутренней формы слова, то есть переход от субъективного к объективному и от образного к безобразному содержанию слова.

А.А. Потебня усматривал в слове две функции: 1) очищение от эмоций путем их передачи, 2) средство познания мира и себя. [18, с. 440-441]

С приходом Октября 1917 года политическая ситуация в России меняется, меняются и приоритеты в научном мире. Период развития советской психологии дарит миру выдающиеся открытия и имена: теории деятельности и перцептивные действия (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.А. Запорожец), Теория развития музыкального восприятия (Б.М. Теплов), теория восприятия текста (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А.Леонтьев, Е.Д. Хомская) и др.

Период 20-х, 30-х гг XX века был временем максимального расцвета, взлета отечественной психологии, он кардинально изменил отношение к проблеме восприятия. На смену физиологическому подходу пришел психологический, а именно деятельностный, процессуальный. В анализе всего психического сложилась историко-генетическая ориентация. В советской психологической науке активно разрабатывались несколько концептуальных направлений исследований, в том числе и решения проблем восприятия. (См. Схему 5.)

В 1921-1923 гг. академик П.П. Лазарев разработал и экспериментально подтвердил теорию адаптации органов чувств к действующим на них раздражителям. Им была предложена новая теория сумеречного зрения, учитывающая квантовый характер природы света и дискретный характер световоспринимающих элементов сетчатки. Позже эти исследования продолжили С.В. Кравков, К.Х. Кекчеев.

В начале 30-х гг И.П. Павлов и его сотрудники начинают разработку проблем патопсихологии. Так В.М. Бехтерев исследовал проблему галлюцинаций, сумев показать роль внешних раздражителей в проекции галлюцинаторных явлений; изучал слуховые иллюзии; выяснил характер психоанестезий, выражающихся в более или менее явном ослаблении чувственного восприятия как в общей сфере чувствительности, так и в сфере органов чувств.

На основе работ И.М. Сеченова Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин начинают разработку собственных, независимых друг от друга, концепций и приходят к общему выводу, что восприятие не только важнейший элемент деятельности, постоянно корректирующий ее правильное исполнение, но и достаточно сложный процесс. Сложный потому, что осуществляется не только анализаторами, но и всем телом человека. Так простые ориентировочные действия есть не только движения относительно внешней среды, но и внутренняя, собственная координация.

Так складываются предпосылки новых научных представлений о наличии в мозге таких структур и процессов, которые обеспечивают оптимальные условия для управления деятельностью в результате активного выбора информации, поступающей из внешней среды (концепция «фундаментальной системы» и «афферентного синтеза» П.К. Анохина,

концепция «рефлекторного кольца» Н.А. Бернштейна), в результате чего задолго до развития кибернетики в научный оборот вводились понятия, адекватные ее центральному звену – «обратной связи». [10, с.31-38]

Анализируя строение анатомического аппарата внешнего поведения высших животных и человека, А.А. Ухтомский в 1951 отмечает, что в искусственных механических устройствах применяются сочленения, обладающие одной степенью свободы (что приводит к так называемому «вынужденному движению») и гораздо реже двумя степенями, а число степеней свободы, характеризующее, например, подвижность кончика человеческого пальца относительно грудной клетки, достигает шестнадцати. Поэтому А.А. Ухтомский приходит к выводу, что ни костно-мышечный аппарат в целом, ни какая-либо его часть не составляют готового механизма для выполнения определенного целесообразного акта, а представляют собой лишь совокупность известных анатомических компонентов, необходимых для создания такового.

Функцию регуляции целесообразных действий должна взять на себя центральная нервная система.

Первоначально предполагалось, что нервная система может выполнить эту функцию с помощью запечатленных в ней шаблонов или pattern's, которые заранее определяют характер и последовательность требуемых движений. Однако в дальнейшем обнаружилось, что такое жесткое программирование не может обеспечить целесообразного эффекта поведения.

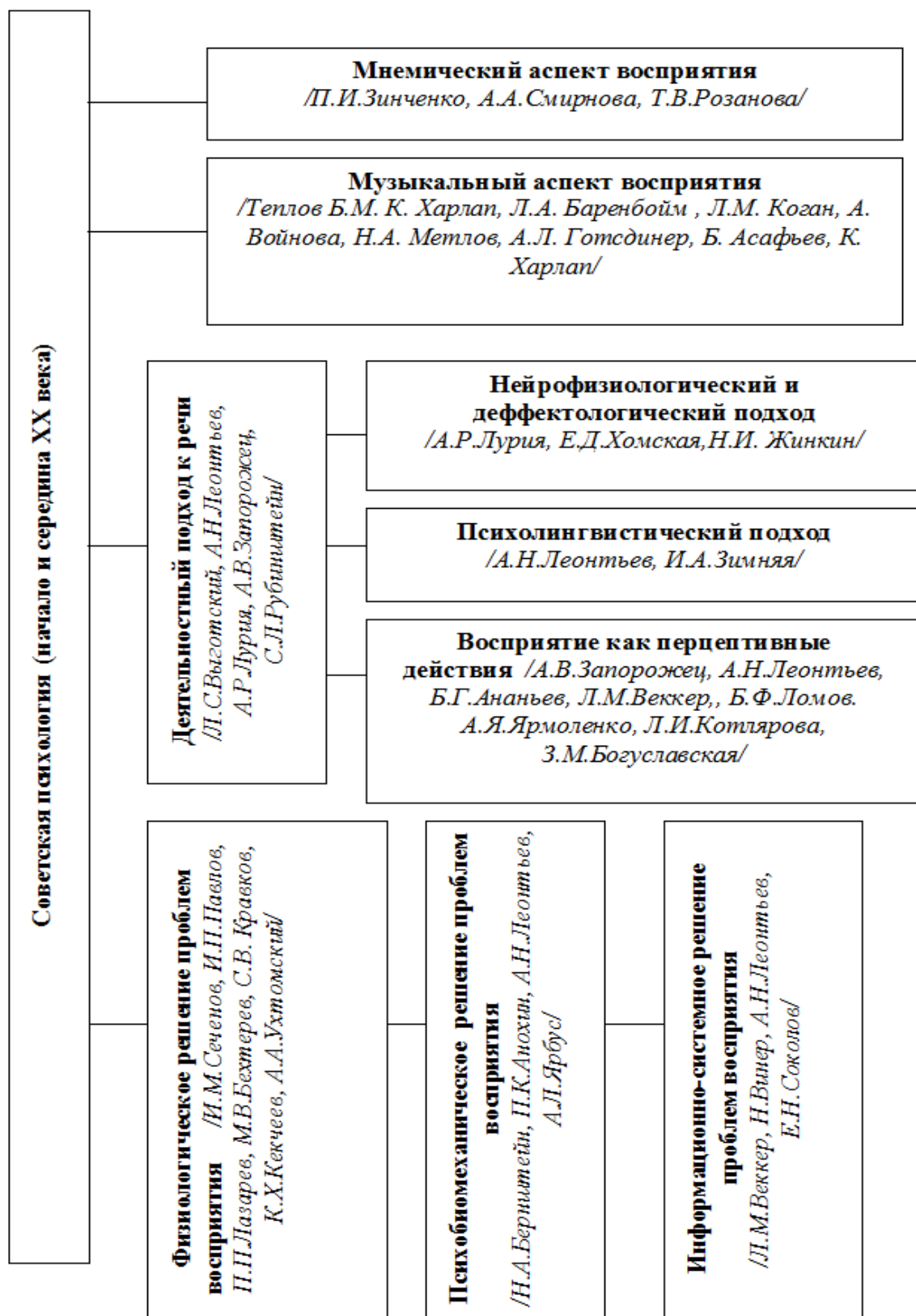
Н.А. Бернштейн в 1947 г. приходит к выводу, что вследствие множества степеней свободы кинематических цепей человеческого тела и многозначности эффектов мышечных напряжений при непрерывно меняющемся исходном состоянии мышц, а также вследствие того, что в динамике двигательного акта большую роль играют внемышечные, неподвластные организму внешние и реактивные силы, никакая, даже наиболее точно дозированная система пусковых эфферентных импульсов не может однозначно определить требуемое целесообразное действие.

Ответ на все трудности организма в управлении своим поведением был дан уже И.М. Сеченовым, который говорил, что «чувствование повсюду имеет значение регулятора движения, другими словами, первое вызывает последнее и видоизменяет его по силе и направлению...» [12, с. 236-237].

И.П. Павлов так же указывал на решающую роль афферентной части в структуре рефлекторных актов. «Если всю центральную нервную систему, — писал он, — делить на две половины — афферентную и эфферентную, то мне кажется, что кора полушарий представляет собой изолированный афферентный отдел. В этом отделе исключительно происходят высший анализ и синтез приносимых раздражений и отсюда уже готовые комбинации раздражений и торможений направляются в эфферентный отдел. Иначе говоря, только афферентный есть активный, так сказать, творческий отдел, а эфферентный — лишь пассивный, исполнительский...» [20, с.104-105].

Исследования Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина и др. позволили уточнить механизм «регулирования движений чувствованиями» в сложных актах человеческого поведения. Они показали, что задача управления движениями, которая не может быть решена путем точной дозировки пусковых импульсов, решается с помощью внесения поправок по ходу выполнения действия, на основе поступающей в процессе двигательного акта афферентной сигнализации, путем «сенсорной коррекции», «обратной афферентации». Заслуга Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина заключается в том, что задолго до оформления кибернетики в особую отрасль знаний они обнаружили механизм обратной связи и выяснили его роль в регуляции поведения.

Схема 6. Концептуальные направления решения проблем восприятия в отечественной психологии XX века



Однако одних сенсорных импульсов, поступающих в нервную систему по ходу выполнения движений, еще недостаточно для управления действием. «Осведомительная информация» сама по себе еще не в состоянии обеспечить коррекцию выполняемого движения. Чтобы правильно оценить эту информацию и надлежащим образом перешифровать ее в «информацию исполнительскую», в систему адекватных эффекторных импульсов, индивидуум должен хотя бы приблизительно знать, что и как нужно делать, иметь известную программу предпринимаемых действий. Получаемые

сведения о фактически имеющихся значениях регулируемых параметров движения слагаются с заданными, запрограммированными их значениями, что и дает возможность вносить необходимые поправки по ходу выполнения действия. Или, как выражается Н.А. Бернштейн, то, что дано (istwert), сопоставляется с тем, что должно быть (sollwert), и на основе такого сличения производится коррекция двигательного акта.

Сходные положения относительно роли «акцептора действия» и «обратной афферентации» в управлении поведением были выдвинуты П.К. Анохиным.

Физиологическое исследование обнаруживает существенную роль в управлении двигательным поведением известного образа, определенной программы. Роль такого рода программы в сложных формах поведения человека и высших животных выполняют психическое отражение, образы предметов и тех действий, которые должны быть с ними произведены.

В связи с этим возникает проблема установления специфики психических программ управления, способов и условий их построения и функционирования. С точки зрения общей теорий управления и регулирования эта проблема может быть обозначена как проблема изучения формирования и функционирования информационных систем живых организмов. [8, с. 27]

Под деятельностью информационной системы понимается не работа отдельных органов или частей организма, непосредственно связанных с получением и переработкой информации, а информационный аспект деятельности организма в целом, который отличается от энергетического, исполнительского и других аспектов. Соответственно, изучение деятельности информационных систем предполагает анализ определенных сторон деятельности всего организма в определенных условиях внешней среды.

Организм, субъект, живет в определенном окружении, и для того чтобы сохраняться как система, он должен приспосабливаться к окружению или менять его, брать из окружения энергию и информацию. Если окружение переменное, то субъект соответственно должен менять организацию своего поведения, учитывать происходящие изменения, устанавливать законы протекания этих изменений с целью их прогнозирования и предварительного, опережающего приспособления к ним.

Поскольку каждая из задач, стоящих перед организмом, имеет свою систему условий, субъект вынужден строить модели при решении их. Основная функция информационной системы состоит в построении моделей окружения, соответствующих задачам организма, или, точнее, моделей, отражающих условия решения этих задач. Эти модели обычно называются по-разному: концептуальными, перцептивными, внутренними или собственными моделями организма.

Наивный взгляд, согласно которому информационная система вначале строит модель, а затем передает ее для использования исполнительным органам, следует отвергнуть. Большое количество исследований (Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев и др.) свидетельствует о том, что построение модели осуществляется и в процессах собственно практических, приспособительных действий. Модели, создаваемые в процессах приспособления, детерминированы задачами организма. Если созданная модель не соответствует задаче, то необходима ее перестройка и приведение в соответствие с данной задачей. Функцию информационной системы можно определить как поиск информации, соответствующей задаче, и приведение информации к виду, пригодному для учета в поведении. Этот процесс осуществляется с помощью ряда действий или операций преобразования информации. [8, с.29]

Поскольку формы поведения организмов различны по сложности, этим различиям соответствует вид, к которому должна быть приведена информация об окружении. Более элементарным формам поведения соответствуют более простые преобразования информации и меньший ее объем.

Для того чтобы создаваемые модели могли регулировать поведение, они должны быть предметными, адекватно отражающими условия задачи. Для перцептивных моделей,

которые строит информационная система, характерно непрерывное соотнесение модели с оригиналом в самом процессе ее построения. Перцептивные модели строятся как модели предметные.

Информационные системы не только строят модели, но и используют уже построенные для опознавания окружения. Процессы опознавания по времени и по числу преобразований, необходимых для достижения результата, более экономны, чем процессы построения моделей. Охотник, столкнувшийся в джунглях со львом, едва ли сделает такое количество движений глаз при его опознавании, как наблюдатель в лаборатории.

Функция информационных систем состоит в регуляции и обслуживании поведения, поэтому адекватность создаваемых моделей задачам и точность опознавания объектов и ситуаций представляет собой один из важнейших признаков, характеризующих информационную систему. Вторым таким признаком является время построения моделей и время опознавания, совершающегося на основе уже построенных моделей.

Существенным признаком информационных систем является также способность к перестройке внутренней модели окружения с целью расширения возможностей приспособления и действия и способность к выработке новых способов построения моделей и новых способов опознавания.

Информационные системы, обладающие возможностями изменения скорости, точности построений моделей и опознавания возможностями перестройки внутренней модели окружения и, смены способов построения моделей и опознавания, могут рассматриваться как самоорганизующиеся информационные системы. Важнейшим аспектом процесса самоорганизации является редукция и сокращение информационных процессов и слияние их с собственно приспособительными актами или исполнительными действиями. Если оказывается возможной и экономически оправданной алгоритмизация работы, то автоматизированная система заменяется автоматической. Отпадает и задача построения информационной модели, необходимой оператору, поскольку он исключается из системы управления. [8, с. 30]

Так происходит в процессе развития информационных систем живых организмов. На базе предметных практических действий, а затем и на базе специальной ориентировочно-исследовательской деятельности организм строит внутреннюю, концептуальную модель, адекватную тем или иным задачам. Вначале построение модели требует специальных действий и представляет для организма специальную задачу. По мере построения эта модель постепенно приобретает функции регулятора поведения. При дальнейшем обучении и тренировке эта модель выполняет функцию регуляции исполнительских действий все более и более совершенно. Этот процесс психологами издавна описывался как процесс автоматизации действий и навыков, а выработанные и заученные способы поведения назывались машинообразными действиями или автоматизмами. Такого рода автоматизация наблюдается не только в сфере практических действий, но также и в сфере перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов. Детали указанного процесса автоматизации, процесса выработки способов перцептивной деятельности требуют тщательного изучения. Переход от системы развернутых действий по построению концептуальных моделей к непосредственно исполнительным действиям, в осуществлении которых видимым образом отсутствует деятельность по построению моделей, представляет собой одно из средств повышения оперативности психических процессов.

Постепенно поставленные физиологами проблемы переросли в новое научно-исследовательское направление в области информационных систем. Такие специалисты как Л.М. Веккер, Н. Винер, А.Н. Леонтьев и др. решали проблемы психического кодирования импульса раздражителя, декодирования для его «доставки» в центральную нервную систему и перекодирования для обратной связи. Рассматривали психическую активность как внешнюю деятельность субъекта, направленную на приспособление к действительности, а так же количество воспринимаемой информации в процессе

приспособления.

За рубежом в начале XX века история гештальтпсихологии начинается с выхода работы М. Вертгеймера «Экспериментальные исследования восприятия движения» (1912), в которой ставилось под сомнение привычное представление о наличии отдельных элементов в акте восприятия. В рамках Берлинской школы гештальтпсихологии в 1915 г Э. Рубин открыл феномен фигуры и фона. Д. Катц показал роль гештальтфакторов в поле осязания и цветового зрения. В. Келер в экспериментах с животными по восприятию целого и элементов выяснил, что элемент не имеет значения, а получает его в определенной структуре, в которую он включен. И такие структуры являются первичными примитивными актами, а целое – не высшее, как считалось раньше, структурирование не есть результат интеллекта или творческого синтеза. В 1921 г Коффка приложил общий принцип структурности к фактам психического развития и выяснил, что развитие состоит в динамичном усложнении примитивных форм поведения, в образовании все более и более сложных структур, в установлении соотношений между этими структурами. Например, мир младенца уже гештальтирован, но еще структуры не связаны друг с другом. С самого начала гештальтпсихологи отбросили тезис о происхождении восприятия из ощущений, объявили ощущение «фикцией, созданной в психологических сочинениях и лабораториях». Тезис об изначальной целостности, структурной организованности процесса восприятия выражен Вертгеймером: «Есть сложные образования, в которых свойства целого не могут быть выведены из свойств отдельных частей и их соединений, но где, напротив, то, что происходит с какой-нибудь частью сложного целого, определяется внутренними законами структуры всего целого. Структурная психология (гештальтпсихология) есть именно это». [7, с. 307]

Действительно, эксперименты гештальтпсихологов выявили первоначальную целостность восприятия. Было установлено, что элементы зрительного поля объединяются в перцептивную структуру в зависимости от ряда факторов. Этими факторами являются близость элементов друг к другу, сходство элементов, замкнутость, симметричность и др. Было сформулировано положение о том, что целостный образ - это динамичная структура и образуется по специальным законам организации. В зрительном поле при восприятии действуют связывающие и сдерживающие перцептивные силы. Связывающие силы направлены на связывание элементов друг с другом, имеют центральное значение. Их функция - интегрирование. Именно связывающие силы объясняют закономерности возникновения структур при восприятии. Другие, так называемые сдерживающие, силы направлены на дезинтегрирование поля.

Перцептивная работа может иметь много форм: замыкание неполных фигур, искажения (иллюзии) и др. Были сформулированы некоторые положения, которые получили название законов восприятия в гештальттеории.

Важнейший из них закон фигуры и фона, согласно которому зрительное поле делится на фигуру и фон. Об этом различии убедительно говорят так называемые двойственные изображения. Фигура замкнута, оформлена, обладает живостью, яркостью, ближе нам в пространстве, хорошо локализована в пространстве, занимает главенствующее положение в поле. Фон имеет свою функцию, он служит тем общим уровнем, на котором выступает фигура. Он аморфен, кажется расположенным за фигурой, плохо локализуется в пространстве.

В другом законе – прегнантности - выражается тенденция перцептивной организации к внутренней упорядоченности, ведущей в ситуации неоднозначных стимульных конфигураций к «хорошей» фигуре, к упрощению восприятия. Так прямоугольник с поперечной линией воспринимается именно как прямоугольник, а многогранник в подобном изображении – как две соединенные фигуры.

Еще один закон восприятия - амплификации - закон дополнения до целого. Если фигура не закончена, в восприятии мы стремимся видеть ее как целое. Например, точечная фигура из трех точек воспринимается как треугольник. Эта феноменология

объяснялась с помощью принципа изоморфизма.

Структуры являются непосредственным отражением в сознании физиологических процессов в мозгу, возникающих в результате внешних воздействий, которые в виде афферентных импульсов достигают кортикальных полей. При этом физиологические закономерности объяснялись физическими законами электромагнитного поля. Например, разделение поля восприятия на фигуру и фон объясняется как результат образования в мозгу двух по-разному заряженных электрических полей, между которыми возникает электродвижущая сила. Эти процессы изоморфны явлению восприятия фигуры на определенном фоне.

Изучение фактов константности восприятия убедило гештальтпсихологов в ложности попыток выведения законов восприятия пространства из анализа явлений, происходящих в органах чувств. Первая задача, поставленная в гештальтпсихологии, состояла в объяснении того, как мы видим форму. Решая эту задачу, гештальтпсихологи не стали увеличивать список элементарных ощущений добавлением нового элемента — качества формы, а выдвинули положение о том, что форма не сводится к элементарным ощущениям и не komponуется из них. При этом гештальтпсихологи не отрицали необходимости изучения самого процесса восприятия и постулировали законы, которым этот процесс подчиняется.

Процесс восприятия с точки зрения гештальтпсихологии объясняется нервной организацией, которая осуществляется в мозгу на уровне коры. Мозговое поле, с их точки зрения, изоморфно видимому полю и строится по аналогии с электромагнитным полем, обладая, как и последнее, силами притяжения и отталкивания. Так как мозг является трехмерным органом, восприятие с самого начала трехмерно. Иначе говоря, гештальтпсихология перенесла проблему восприятия с сетчаточного на мозговой уровень, но сохранила при этом некоторые основные пороки и заблуждения старой психофизиологии.

Она рассматривала процессы формирования перцептивного образа как прямое отражение, происходящее внутри нервной системы. Это обусловило в конечном счете ложное решение гносеологических, а также психологических и физиологических проблем восприятия. Положение гештальтпсихологов о том, что перцептивные гештальты являются отражением не структур внешнего мира, а структур внутренних, продуцируемых мозгом, представляло собой лишь новый вариант старой идеалистической концепции физиологического идеализма. [ярош, 304-310]

Со второй половины XX века психология, как обширная и достаточно развитая наука, вошла в жизнь современного общества, изменив направление развития проблемы восприятия в социальное русло. На сегодняшний день актуальным стало изучение приемов влияния на восприятие и его качество, разрабатываемое социальной, дифференциальной, когнитивной психологией, психологией рекламы и психологией искусственного интеллекта.

Представители так называемых транзакционалистов ввели в исследования восприятия изучение фактора контекста, т. е. значения объекта в целостной ситуации. С их точки зрения, процесс восприятия начинается с понимания значения и классификации (Ф. Кильпатрик, 1952).

В ряде других исследований число факторов, не являющихся стимулами, но влияющих на восприятие, все более расширяется. К числу таких факторов относятся: ценность, потребность, эмоциональная избирательность, ожидание и т. д. Результаты многочисленных экспериментов показывают, что все эти факторы в той или иной степени влияют на продуктивность восприятия. Но вместо понимания значения и классификации как начальных этапов восприятия предлагается понятие категоризации, по смыслу близкое к первым. Введение акта категоризации и установление тождества на начальных стадиях восприятия обосновываются тем, что перцептивные процессы близки к процессам интеллектуальным. Наиболее полное изложение роли и места категоризации в процессе

восприятия содержится в работе Д. Брунера (1958), опубликованной в томе VI «Генетической эпистомологии» под ред. Ж. Пиаже.

Д. Брунером считает, что весь перцептивный опыт представляет собой конечный продукт процесса категоризации и необходимо исследовать происхождение категорий. Он так же соглашается с Кантом в том, что определенные первичные категории или тождества в восприятии являются внутренне присущими субъекту (автохтонными), а не приобретенными. Д. Брунер пишет, что движение, причинность, целенаправленность, тождество, эквивалентность, время и пространство — это категории, которые должны иметь какой-то элементарный отпечаток в новорожденном.

В статье Пиаже и Морфа (1958) ставится вопрос о том, чему эквивалентна категоризация на тех генетических уровнях, где восприятие еще не сопровождается ни языком, ни понятийным мышлением, т. е. в чем состоит категоризация в период между рождением и появлением языка. Генетическая проблема состоит в том, чтобы определить предел, до которого может дойти восприятие само по себе в направлении умозаключений (выводов) или классов и отношений, не прибегая к помощи категорий, обусловленных понятийной репрезентацией или интеллектом вообще. Пиаже и Морф оценивают взгляды Брунера как неопределенное расширение понятия восприятия или как попытку умалить роль последнего в качестве автономной функции в пользу более сложной функции, включающей одновременно восприятие и интерпретацию сенсорных данных интеллектом.

Далее авторы пишут, что присутствие логики само собой разумеется только в «категоризации» восприятия взрослого, так как эта «категоризация» действует внутри уже вполне выработанных понятийных рамок. Истинная проблема состоит в том, чтобы установить, до какого предела может дойти восприятие, ограничиваясь собственными средствами в направлении логики, и тут обнаруживается, что основная проблема уже поставлена и она состоит в том, как образуется или каков генезис самой категоризации. Пиаже и Морф очень четко поставили проблему генезиса восприятия, и их замечания справедливы по отношению к большому числу современных авторов, которые говорят о категоризации в восприятии как о чем-то само собой разумеющемся. [8, с. 29]

Ж. Пиаже, один из немногих западноевропейских психологов, рассматривал перцептивные процессы как действия или операции. Как известно, в конце 20-х годов Л.С. Выготский подверг критическому анализу первые работы этого автора, указав, что их существенным недостатком является игнорирование решающей роли практической деятельности субъекта в его умственном развитии. В дальнейшем взгляды Ж. Пиаже претерпели довольно значительные изменения, и в последующих исследованиях он придал существенное значение действию в генезисе интеллектуальных и перцептивных процессов.

Пиаже критикует гештальтистскую и ассоциационистическую теорию восприятия. Он отрицает тезис гештальтпсихологии об изначальном изоморфизме оптического, феноменального и мозгового полей, а также, концепцию, рассматривающую целостный образ как ассоциативное сочетание элементов. Пиаже не удовлетворяется привлечением высоких уровней организации для объяснения более элементарных уровней. Как в изучении мышления, так и в изучении восприятия он руководствуется генетическим методом. Раскрыть механизм генезиса для Пиаже означает, «во-первых, восстановить исходные данные этого генезиса (ибо никакое развитие невозможно иначе как исходя из некоторых предварительных структур, которые обогащаются и дифференцируются в ходе этого развития) и, во-вторых, показать, каким образом и под влиянием каких факторов эти исходные структуры превращаются в структуры более сложные» (1964г.). Для нас представляет интерес, каким образом Пиаже использует генетический метод в исследовании восприятия и что он понимает под перцептивными структурами.

В работах Пиаже по отношению к восприятию часто используется понятие «ассимиляция» (подведение, уподобление, усвоение). Воспринимаемые предметы могут

ассимилироваться логическими категориями и классами, как у Брунера, а до этого осуществляется ассимиляция посредством сенсомоторных или перцептивных схем. Первый вид ассимиляции совершенно ясен, и он входит в сферу функционального исследования. Последний вид ассимиляции представляет собой собственно перцептивную (в отличие от понятийной) категоризацию. Фактически это означает, что все восприятие представляет собой опознание, или, как говорит Пиаже, «уподобление» (ассимиляция). В этом смысле Пиаже полностью соглашается с Брунером, но считает нужным выделить уровни этой ассимиляции, а также уровня ассимилирующих рамок (перцептивная категоризация, сенсомоторные схемы, понятийная категоризация и т. п.), вплоть до слияния их с логикой.

Анализ этапов ассимиляции Пиаже начинает с простых влияний поля, он определяет последние без предпосылок гештальтпсихологии, включая в понятие поля область всех отношений, воспринимаемых в данный момент. Мы подходим к самому трудному пункту в концепции Пиаже. В статье, написанной им совместно с Морфом, он указывает на то, что в настоящее время знания о генезисе восприятия довольно скудны, особенно это касается возраста от рождения до 5 лет. Поэтому в одних случаях Пиаже специально говорит о том, что влияние поля генетически не предшествует перцептивной деятельности, а в других случаях говорит о совместном влиянии поля и перцептивной деятельности. С другой стороны, в этой же статье есть утверждения авторов о том, что эмпирические перцептивные схемы или эмпирические гештальты менее обусловлены опытом и более внутренними эталонами, которые необходимы для осуществления первых контактов ребенка с окружающим миром [8, с. 29]

Отождествление восприятия и опознавания заставляет Пиаже искать на низших стадиях развития эквиваленты категоризации. Поэтому он вводит понятия перцептивных классов (вместо логических, как у Брунера), называя их инфраклассами или доинфраклассами. Эти последние выполняют роль эталонов, с которыми могут сличаться поступающие стимулы.

Таким образом, наибольшая неопределенность у Пиаже связана с трактовкой исходных уровней восприятия. Они являются и результатом перцептивной деятельности, и возможны до этой деятельности, и рассматриваются как условие ее формирования. Вводя понятие перцептивной конфигурации, Пиаже и Морф пишут о том, что не все перцептивные конфигурации зависят от перцептивной деятельности. Существуют первичные перцептивные конфигурации. Они допускают, что восприятие целого, разделенного на части, не требует предшествующего формирования перцептивной или более широкой деятельности. Восприятие такого целого не предполагает схемы активного характера [8, с. 21-30]. Но там же они пишут, что для того, чтобы уловить перцептивное объединение частей, необходимо быть раньше способным сконструировать его, сконструировать при помощи перцептивной деятельности, зрительного исследования. Причем эта зрительная конструкция сама опирается на конструкцию, связанную с практикой.

Эту же мысль они выражают еще более отчетливо, говоря о восприятии отношений. Оно является продуктом схематизации, которую проще вывести из предшествующей перцептивной деятельности, что освобождает от гипотезы внутренних схем или предварительно установленной гармонии между нейрофизиологическими и физическими гештальтами. Авторы замечают по поводу гештальтпсихологии, что предложенная ее представителями гипотеза, конечно, остается, но она не упрощает проблемы и, более того, она урезывает поле психологического исследования, передавая эту гипотезу физике, которой с ней нечего делать.

Вводя целый ряд перцептивных операций, таких, как расчленение, перегруппировка и др., авторы пишут о том, что эти операции не оставляют места ассоциативным сочетаниям. Неассоциативность восприятия, по их словам, очевидна уже на уровне перцептивной деятельности, поскольку тот или иной результат восприятия всегда

является частично функцией пути, пройденного для его достижения. Подтверждением этого является хотя бы то, что результаты психофизиологических измерений всегда зависят от применяемых методов [8, с. 31]. И, наконец, у Ж. Пиаже имеются положения (в известном отношении близкие к тем, которые разрабатывались советскими психологами — А.Н. Леонтьевым и др., начиная с 30-х годов) о том, что перцептивные схемы составляют только части более обширных схем практических действий и развиваются на основе этих последних.

Работы Ж. Пиаже и его школы имеют важное значение в развитии современных научных представлений о природе восприятия. Применение генетического метода исследования, попытки выяснить роль предметных действий в формировании перцептивных структур, операциональный подход к самим процессам восприятия составляют несомненную заслугу этого автора.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

- С зарождением первых наук в обществе, с первейшим пониманием психической сущности человека сразу же был выделен некоторый процесс, составляющий основу познания окружающего мира и выживания в нем. Этот процесс был назван восприятием, и, размышляя о нем, античные мыслители выделяли две ступени – ощущение (чувствование) и мышление. При этом различия между ощущением и восприятием не отмечалось, выделение качеств предмета и его образа в целом считалось единым процессом.

- Наибольшую сложность в понимании процесса восприятия составил вопрос активности или пассивности его со стороны воспринимающего человека. В попытке решить эту дилемму учеными древности были обозначены главный воспринимающий орган и специальные органы чувств, а в работе первого - ассоциации, как механизмы переработки знаний. В историческом анализе отмечаются так же попытки определить физиологические механизмы как самого процесса восприятия, «чувствования», так и ассоциаций (Аристотель).

- В период расцвета средневековой медицины в арабоязычной культуре на Востоке были открыты ряд физиологических механизмов восприятия и их законов, преимущественно в области зрительного восприятия. Исходная сенсорная структура зрительного восприятия рассматривалась как производное от имеющих опытное и математическое основание законов оптики, а также от свойств нервной системы (Альгазен, Авиценна). В рамках же философии были выделены ограниченность восприятия (Фома Аквинский) и физико-математические основы некоторых явлений в органах чувств с их сенсорными психическими эффектами. И это было твердое экспериментально проверяемое знание.

- В условиях средневековой Европы произошло обращение к категории знака в области расшифровки процесса восприятия, что означало переход от наблюдений души за собой к наблюдению за речевыми операциями, за поведением знаковой системы как основы умственной жизни, т. е. переход от субъективного «внутреннего опыта» к объективному анализу знаковых отношений.

- С началом Нового времени в истории психологического знания возникла тенденция выделять промежуточный процесс, который стоит между ощущением и мышлением. Это процесс собственно восприятия, в ходе которого происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий, влияющие на принятие решений человека. Так появляются новые имена и понятия в рамках представлений о процессе восприятия: «ощущения», первым источником опыта, и «представления восприятия», как рефлексия, внутреннее восприятие Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Дж. Локка, «бессознательное» и «апперцепция» Г. Лейбница, как наличие в душе бесчисленных малозаметных восприятий вместе с осознаваемыми – апперцептируемыми – восприятиями. Д. Гартли, говоря о ведущей роли ощущений как первейшего элемента душевной жизни человека, выделил в восприятии компоненты памяти и воображения. В

его трактовке слово сводится к набору звуков, а значение к какой-то постоянной части чувственных образов.

- В России в этот период М.В. Ломоносов сделал первую попытку обобщить физиологические основы механизмов восприятия во всех пяти органах чувств человека, а так же поделил все воспринимаемые объекты на два вида: постигаемые чувством и постигаемые чувством и мыслью. Чувственное познание – не единственно возможное, не всегда применимое и не всегда истинно верное. Полное или частичное включение абстрактного, логического мышления часто становится обязательным. М.В. Ломоносов в своих работах наметил путь к различению ощущений и восприятия по критерию степени участия мозга во всем процессе и определил механизм восприятия, определил место и познавательную значимость каждого вида чувственных восприятий, отметил взаимосвязь разнородных чувственных восприятий.

- С самого начала XIX века особую актуальность приобрела физиологическая разработка вопросов восприятия. Целым рядом мировых ученых были открыты множественные физиологические характеристики и законы процесса восприятия: теория Мюллера о специфической энергии воспринимающих органов, обобщение Э.Вебера о различительной чувствительности, закон Фехнера о субъективном равенстве едва заметных различий ощущений.

- В России к XIX века И.М. Сеченов доказал, что способность воспринимать внешние влияния в форме зрительных ли, слуховых ли, иных ли представлений складывается в опыте по типу рефлексов, а схема психического процесса та же, что и схема рефлекса. Он говорил не о единстве психического и физиологического, а о сходстве между ними по структуре и по происхождению. И.М. Сеченов наметил новый естественнонаучный способ объяснения психических актов, выступивших как действия «мозговой машины», а не бессубстратной души. Продолжателем этого направления стал физиолог И.П. Павлов, который трактовал органы чувств как анализаторы, видя в них целостные «приборы», включающие наряду с периферическими блоками центральные, локализованные в коре больших полушарий. Сигналы в этой системе носят системный характер, причем они образуют две системы: сенсорную (чувственные образы – ощущения, представления) и вербальную (слова, устные и письменные знаки речи).

- На выводах различных, уже окрепших, наук развивается собственно психология, и в качестве первейших ее задач выделяется необходимость объяснения восприятия. Появляется учение В. Вундта, где апперцепция — это особая функция сознания, которая проявляется в активности субъекта и внешне выражается во внимании. Из всей совокупности содержаний, находящихся в сознании, т.е. просто перцептируемых, апперцепция или внимание, выделяет объект, вследствие чего его восприятие становится «более ясным и отчетливым». Титченер и психологи, сгруппировавшиеся вокруг него в Корнельском университете в США говорят об образах как следах прежних ощущений, и о внимании, мышлении, как имеющих сенсорную природу и не содержащих нового элементарного процесса.

- Первым психологом, создавшим в России собственно психологическую лабораторию, был Н.Н. Ланге. Его закон перцепции доказал, что восприятие есть фазовый процесс, состоящий из смены 4 ступеней, обусловленных всем ходом биологической эволюции, и ведущие от целостного впечатления к подробному различению его свойств. Экспериментальные исследования Н.Н. Ланге в области восприятия привели к двигательной теории внимания, которая гласит: внимание – это двигательная реакция организма, которая улучшает условия восприятия. И эта теория получила большой резонанс в мировой науке. Так он пришел к выводу, что восприятия человека предметны.

- Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин независимо друг от друга приходят к выводу, что восприятие не только важнейший элемент деятельности, постоянно корректирующий ее правильное исполнение, но и достаточно сложный процесс, осуществляемый не только анализаторами, но и всем телом человека. Их открытием стали новые научные

представления о наличии в мозге таких структур и процессов, которые обеспечивают оптимальные условия для управления деятельностью в результате активного выбора информации, поступающей из внешней среды (концепция «фундаментальной системы» и «афферентного синтеза» П.К. Анохина, концепция «рефлекторного кольца» Н.А. Бернштейна). Так физиологические исследования обнаруживают существенную роль в управлении поведением человека известного образа, то есть психического отражения, образа предметов и тех действий, которые должны быть с ними произведены. Эта роль не в работе отдельных органов или частей организма, непосредственно связанных с получением и переработкой информации, а информационный аспект деятельности организма в целом. Так, по мнению А.В. Запорожца, более элементарным формам поведения соответствуют более простые преобразования информации и меньший ее объем. Развитие информационных систем основано на базе предметных практических действий, а затем и на базе специальной ориентировочно-исследовательской деятельности и автоматизации действий и навыков.

- В рамках школы гештальтпсихологии были открыты феномены целостности восприятия, фигуры и фона, прегнантности (стремление к «хорошей» фигуре, к упрощению восприятия), амплификации (дополнения до целого), константности (постоянство в изменяющихся условиях). Они отбросили тезис о происхождении восприятия из ощущений, определили, что развитие состоит в динамичном усложнении примитивных форм поведения, в образовании все более и более сложных структур, в установлении соотношений между этими структурами.

- Дальнейшая разработка проблем восприятия связана в основном с выделением доминирующей роли мыслительного компонента во всем процессе восприятия. Так Д. Брунер, Ж. Пиаже и Морф подчеркивали важность категоризации, ассимиляции, понятийного и логического мышления в восприятии, хотя не заменяют ими сенсорного элемента. Пиаже и Морф пишут о том, что не все перцептивные конфигурации зависят от перцептивной деятельности, так как восприятие простого целого с ярко выраженным делением на части не требует предшествующего формирования перцептивной или более широкой деятельности. С другой стороны, даже такое простое перцептивное объединение зависит от сформированности перцептивного синтезирования в деятельности, то есть от практики. В ряде перцептивных операций они выделяют такие, как расчленение, перегруппировка, объединение и др. Результатом восприятия является последовательная совокупность результатов восприятия на каждом из «участков питии» восприятия, поэтому перцептивные схемы составляют только части более обширных схем практических действий и развиваются на основе этих последних.

В настоящий момент исторического развития человека актуальны проблемы изучения специфики восприятия в условиях повышенной интенсивности раздражителей и разномодальности одновременно активных зон восприятия. Колоссальную проблему составляет изучение восприятия, опосредованного технически. И пока ученые занимаются решением этих проблем, они, эти проблемы, продолжают влиять на практику образовательной деятельности, на каждого участника педагогического процесса, на эффективность их деятельности и на перспективы развития и их самих и их взаимоотношений. Люди, воспитанные в условиях меньшей опосредованности электронными устройствами всего процесса обучения, существенно отличаются от нового поколения качеством и скоростью восприятия. Их «переучивание» протекает сложно и представляет целую проблему в области подготовки специалистов образования, решение которой невозможно без изучения психологической специфики протекания процессов восприятия.

Литература

1. Авилова Е.А. Вопросы сенсорного воспитания детей раннего и дошкольного возраста в трудах отечественных ученых к. XIX – н. XX века // Образовательное

пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и мат. Всероссийской научно-практической конференции (Коломна, 28-29 апреля 2006 года) – Коломна: КГПИ, 2006 – 592 с.

2. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М., 1982.

3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.

4. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М., 1976. – Т. 1. –С. 374.

5. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.

6. Гельвеций К. Соч. в 2 т. – М., 1974. Т.2. С.79.

7. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд.3-е, испр. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

8. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие /Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967.

9. Зимбардо Ф. Социальное влияние./ Ф. Зимбардо, М. Ляйппе – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.

10. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.; Воронеж, 1997. – 608 с.

11. Зинченко В.П., Назаров А.И. Последствие теории действия А.В. Запорожца//Вопросы психологии. 2005. №5.

12. Избранные философские и психологические произведения. Госполитиздат, М.,1947, стр. 236—237

13. Краткий психологический словарь, М., 1985, С.276

14. Лейбниц Г. – М., 1982. Т.1. С.113.

15. Лейбниц Г. – М., 1982. Т.2. С.199

16. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: в 6 т. – Т.1 - М.; Л., 1952.

17. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: в 6 т. – Т.2 - М.; Л., 1952.

18. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.-544 с.

19. Осипов В.И. Философское мировоззрение М.В. Ломоносова и русских естествоиспытателей XIX века: Монография. – Архангельск: Поморский государственный университет, 2001. – 208 с.

20. Полное собрание сочинений, изд 2-е, т 3, кн. 2. - М., Л. 1951, С. 104-105

21. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е перераб. изд. М., 2000.

Сведения об авторах

Вступление: Е.Н. Белоус, М.А. Ерофеева (г. Коломна).

Раздел 1

1.1. - **Клейберг Юрий Александрович** - академик Российской академии естественных наук, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной университет, *член АСПП с 2015 года* (г. Москва);

1.2. – **Дубовик Ирина Михайловна** – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социализации, воспитания и неформального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», **Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Москва, г. Владимир);

1.3. – **Тимофеева Светлана Валериановна** - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии, педагогики и экологии человека, Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск).

1.4. – **Андреева Екатерина Николаевна**, аспирант кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *член АСПП с 2016 года*, (г. Коломна)

Раздел 2

2.1. – **Храмцова Флюра Ибрагимовна**, доктор политических наук Российской Федерации и республики Беларусь, профессор, профессор академия управления при президенте республики Беларусь, Отличник Образования Республики Беларусь, член АСПП с 2015 года (г. Минск, Беларусь), **Ерофеева Мария Александровна**, доктор педагогических наук, профессор и заведующий кафедрой социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *Президент АСПП* (г. Коломна);

2.2. – **Вяликова Галина Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, отличник народного просвещения, почетный работник высшего профессионального образования, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *член АСПП с 2015 года*, **Костякова Марина Заиловна**, ассистент кафедры педагогики, преподаватель кафедры начального и дошкольного образования, заведующий производственной практикой ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);

2.3. – **Рожков Олег Павлович**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна), руководитель службы диагностики и консультирования кандидатов в усыновители, опекуны и приемные родители ГБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения Московской области», *член АСПП с 2016 года* (г. Люберцы);

2.4. – **Зеленкова Ирина Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой изобразительного искусства педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *член АСПП с 2015 года* (г. Коломна);

2.5. – **Безгина Анна Анатольевна**, практикующий психолог, готовится к поступлению в аспирантуру, *член АСПП с 2015 года* (г. Люберцы).

Раздел 3

3.1. – **Попова Альбина Ивановна** - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», отличник народного просвещения, член АСПП с 2015 года (г. Коломна);

3.2. – **Смотрова Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием образовательных систем, Тамбовское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального

образования "Институт повышения квалификации работников образования", *член АСПП с 2016 года* (Тамбов);

3.3. – **Сысоев Юрий Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания Института физической культуры, спорта и здоровья МПГУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный работник физической культуры РСФСР, мастер спорта СССР, академик РАЕН и МАНПО, **Сысоева Елена Юрьевна**, старший преподаватель кафедры физического воспитания РЭУ им. Г.М. Плеханова, отличник физического воспитания РФ, **Жеребенков Владимир Аркадьевич**, доктор юридических наук, профессор, академик РАЕН, Председатель Президиума Межрегиональной коллегии адвокатов "Закон и Человек" (г. Москва);

3.4. – **Белоус Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», *Ответственный секретарь АСПП* (г. Коломна)

Научное издание

**СЕГМЕНТЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СФЕРЫ**

Коллективная монография

Под общей редакцией

Белоус Елены Николаевны

к.психн, доцента кафедры психологического образования ГОУ ВО МО
«ГСГУ», ответственного секретаря Ассоциации социальных педагогов и
педагогов-психологов Подмосковья;

Ерофеевой Марии Александровны

д.педн, доцент, заведующей кафедрой социальной педагогики
ГОУ ВО МО «ГСГУ», Президента Ассоциации социальных педагогов
и педагогов-психологов Подмосковья

Технический редактор Капырина Т.А.

Подписано в печать 22.03.2017. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/8. Печ. л. 15,2. Тираж 800 экз. Заказ № 1576-34/15н

Отпечатано в копировально-множительном центре
ГОУ ВО МО «ГСГУ»

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30,
Государственный социально-гуманитарный университет