



СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ,
ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ,
В ОБРАЗОВАНИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

ISBN 978-5-9624-1855-1

Рецензенты:

Е. Ю. Игнатъева, доктор педагогических наук, профессор ГБОУ ДПО
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
О. Б. Пирожкова, кандидат педагогических наук, первый проректор ГБОУ ДПО
Институт развития образования Краснодарского края

Ответственный редактор

И. В. Федосова, кандидат педагогических наук, доцент

Сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в образовании и социальной сфере : сборник научных трудов / отв. ред. И. В. Федосова ; ФГБОУ ВО «ИГУ». – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

<https://doi.org/10.26516/978-5-9624-1855-1.2020.1-265>

ISBN 978-5-9624-1855-1

Представлены результаты авторских теоретических и эмпирических исследований в области образования и социальной сферы, связанных с организацией комплексного сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, преподавателей, выпускников и партнеров кафедр социальной педагогики и психологии Педагогического института Иркутского государственного университета. Фундаментальные и прикладные разработки охватывают различные направления психологии, социальной педагогики, социологии и социальной работы.

Предназначено преподавателям профессиональных образовательных организаций; социальным педагогам, психологам, учителям; специалистам, занимающимся вопросами социализации и воспитания детей и молодежи в разных сферах жизнедеятельности, а также педагогам и социальным работникам в сопровождении взрослых людей.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Иркутский государственный университет»

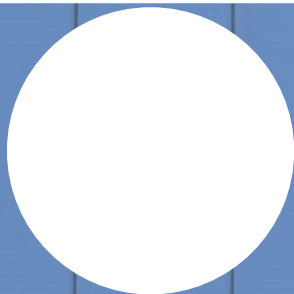
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. (3952) 24-34-53

Издательство ИГУ, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124

тел. (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 30.09.2020. Тираж 30 экз. Объем 6,6 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше



СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ. В ОБРАЗОВАНИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

ISBN 978-5-9624-1855-1



СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ,
ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ,
В ОБРАЗОВАНИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

ISBN 978-5-9624-1855-1

СОДЕРЖАНИЕ

Кибальник А. В. Модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность	4
Ушева Т. Ф. Сопровождение адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной организации на основе рефлексивного подхода	19
Костин А. К., Федосова И. В. Модель создания здоровьесберегающей среды в образовательной организации	48
Бубнова И. С. Суицидальное поведение как девиация и объект социальной перцепции	75
Гордина О. В. Высшая народная школа: на стыке веков и поколений	100
Матафонова С. И. Изучение стратегий совладающего поведения у младших школьников	116
Гордин А. И. О трансгуманизме и цифровизации сознания в образовании	129
Демаков В. И., Рерке В. И. Изучение субъективного благополучия и уровня счастья у студентов вуза	164
Доржеева А. А. Теоретические основы социально-педагогической адаптации студентов-первокурсников в системе высшего образования	185
Бахарева Е. В. Факторы риска в развитии ребенка	204
Бабицкая Л. А. Роль и место дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» в подготовке будущих специалистов в области социально-педагогической деятельности	226
Беринская И. В., Красножон Ю. М. Условия социальной адаптации военнослужащих срочной службы по призыву	244



УДК 378:364-4

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОНСТРУКТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ ЧЕРЕЗ ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Кибальник Алёна Вячеславовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Представлено теоретическое обоснование модели обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность. Моделирование рассматривается как оптимальный способ структурирования процесса педагогического исследования. Обозначены методологические подходы, на базе которых выстраивались блоки модели: системный, междисциплинарный и деятельностный, а также педагогические условия обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность. В результате исследования сделан вывод о том, что волонтерская деятельность в период обучения в вузе создает необходимые условия для выбора молодежью широкого спектра эффективных стратегий разрешения жизненных проблем.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, волонтерская деятельность, стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций, моделирование.

Преобразования, происходящие в самых различных областях общественной жизни, требуют изменения социальных стереотипов, переоценки значимости многих ценностей взаимодействия. Объективные факторы развития общества нередко связаны с возникновением трудных жизненных ситуаций, с которыми сталкиваются как отдельные личности, так и молодежные группы.

В современных исследованиях широко анализируются проблемы: педагогического сопровождения подростков в процессе преодоления трудных школьных ситуаций; становления эффективных стратегий преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности. На наш взгляд, именно изучение педагогических ме-

ханизмов, способов и средств, которые позволят молодым людям превращать жизненные трудности в точку роста, заслуживает особого внимания.

Значительное количество профессиональных компетенций, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, так или иначе связаны с готовностью будущего специалиста организовывать социально полезные виды деятельности обучающихся, формировать социальную инициативу и активность.

Одним из ведущих факторов развития необходимых профессиональных и личностных качеств мы считаем включение студентов в волонтерскую деятельность. Вовлечение юношей и девушек в деятельность, основанную на эмоционально-личностном отношении к нуждающимся в поддержке, позволит молодежи не только максимально реализовать себя в различных видах деятельности, но и овладеть широким спектром конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Многообразие научных исследований, посвященных данной проблеме, подтверждает актуальность и значимость научного анализа и практического применения педагогических возможностей волонтерской деятельности. По мнению ряда исследователей, данный вид деятельности способствует: формированию ценностных ориентаций молодежи, гуманистической направленности личности; развитию социальной активности; реализации инновационного потенциала молодежи.

Анализ научных работ современных ученых показал: несмотря на то, что термин «трудная жизненная ситуация» в научной литературе относится к числу наиболее часто употребляемых, однако недостаточно разработанной остается педагогическая составляющая процесса преодоления личностью трудных жизненных ситуаций [10].

Изучение теоретических и прикладных исследований позволяет выявить сложившиеся в педагогической практике противоречия:

- между потребностью общества в активной, инициативной личности, способной конструктивно преодолевать трудные жизненные ситуации, и недостаточной образовательной обеспеченностью процесса включения студенческой молодежи в социально значимые виды деятельности;

- социальной значимостью и значительным педагогическим потенциалом волонтерской деятельности в овладении студенческой

молодежью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций и недостаточной теоретико-практической разработанностью педагогических условий использования волонтерства в этих целях;

- необходимостью организации поэтапного, целенаправленного процесса обучения студенческой молодежи конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций и отсутствием структурной, целостной модели данного процесса;

- необходимостью поэтапного включения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность и неразработанностью педагогических условий данного процесса.

Представленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: каковы пути, средства и условия обучения студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в условиях неформальной образовательной деятельности.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность.

Объект исследования – формальная и неформальная образовательная деятельность студентов, направленная на овладение стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.

Предмет исследования – моделирование процесса обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность.

Гипотеза исследования: процесс обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность будет более эффективным, если:

- будет уточнена сущность, содержание и структура понятия «трудная жизненная ситуация»;
- четко определены и систематизированы критерии и показатели;
- выявлен и научно обоснован педагогический потенциал волонтерской деятельности в вузе;
- выделены и обоснованы педагогические условия;
- разработана, обоснована и реализована модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность.

Для достижения поставленной цели и проверки научной достоверности выдвинутой гипотезы нами были определены задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы систематизировать научные подходы, уточнить структуру и содержание понятия «трудная жизненная ситуация».

2. Обозначить критерии и показатели овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.

3. Установить педагогический потенциал волонтерской деятельности с целью овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.

4. Выделить и обосновать педагогические условия овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций через участие в волонтерской деятельности.

5. Разработать и экспериментально проверить эффективность модели обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность [6].

При решении первой исследовательской задачи нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы для систематизации научных подходов, уточнения структуры и содержания понятия «трудная жизненная ситуация».

Под трудной жизненной ситуацией мы понимаем комплекс обстоятельств и условий, выходящих за рамки комфортных для человека, препятствующих полноценному функционированию личности на конкретном жизненном этапе; такую ситуацию возможно решить только при помощи отработанных поведенческих стратегий. Мы определили содержательные аспекты трудной жизненной ситуации.

Кроме того, в данной части исследования выделены уровни сложности трудной жизненной ситуации:

- умеренный уровень – человек самостоятельно справляется с возникающими проблемами, демонстрирует гибкость поведения, но при этом ощущает сужение спектра возможностей для их решения;

- обостренный уровень – возникает необходимость отказаться от привычных способов решения проблемы, происходит нарушение адаптации, человек повторяет неконструктивные паттерны поведения;

- пиковый уровень – человек чувствует неспособность справиться с повышенной нагрузкой самостоятельно, поведение становится разрушительным [7].

Также были обозначены фазы возможного развития трудной жизненной ситуации в случае, если человек не предпринимает действий для ее преодоления:

– фаза неопределенности – состояние растерянности при изменении привычного уклада жизни, страх перед возможным усугублением ситуации;

– фаза деструкции – дефицит активности, целей, интересов, снижается количество и качество ресурсов для противостояния ситуации, человек склонен преувеличивать опасность, характерную для своего положения;

– фаза приспособления – состояние, в котором человек «сживает» с возникшими трудностями, считает происходящее нормальным, прекращает попытки по разрешению трудной жизненной ситуации.

На основе изучения авторских позиций в рамках исследования выделяются группы основных трудных жизненных ситуаций, с которыми сталкивается современная студенческая молодежь.

По утверждению В. А. Анчарской, современная молодежь испытывает ряд социально-психологических трудностей: психофизиологические проблемы (тревожность, эмоциональная нестабильность и др.); дефекты личностной сферы (трудности в адекватном восприятии себя, рассогласованность возможностей, ожиданий и желаний и др.); проблемы межличностного взаимодействия (эгоцентризм, стремление к доминированию и автономности и др.) [1]. Как отмечает автор, важнейшими являются проблемы трудоустройства молодежи, возникающие ввиду смутных представлений о рынке труда, отсутствии опыта профессионального общения и ошибочного представления о гарантиях престижного трудоустройства.

Основные трудности, возникающие у современных студентов на рынке труда, выделяет К. В. Харченко: неспособность студентов применять полученные теоретические знания на практике; неподготовленность студентов к серьезной конкуренции; отсутствие профессионального опыта [15].

Как отмечает автор, переход от учебной к профессиональной деятельности выступает основной объективной трудностью для молодежи. Ощущение субъективных трудностей может вызвать необходимость выполнять такие важнейшие социальные функции как получение образования, включение в профессиональную деятельность и создание семьи.

К группе социально-бытовых трудностей современной молодежи мы отнесли проблемы в сфере досуга. В своем исследовании, проведенном в 2013 г., Г. А. Опарин, проанализировав интересы и склонности современной молодежи в сфере досуга, пришел к выво-

ду, что иерархия интересов молодых людей может быть выстроена следующим образом:

- 1) духовные интересы (музыка, чтение, выезды на природу);
- 2) интересы, удовлетворение которых обеспечивает жизнедеятельность людей (спорт, общение с близкими и друзьями);
- 3) социально-культурные интересы (посещение театров, музеев, кино).

Стоит отметить, что в современных условиях возникает рассогласованность между ожиданиями и реальностью, приводящая к тому, что молодые люди предпочитают дистанцироваться от реальности, перенося общение в виртуальную плоскость (социальные сети, интернет-приложения и др.). Ситуация складывается таким образом, что именно молодые люди особенно подвержены деструктивному влиянию средств массовой информации.

Еще одним элементом группы социально-бытовых трудностей мы считаем проблемы, возникающие у молодого человека в семье [12].

Концепция государственной политики в отношении молодой семьи отражает основные направления трудных жизненных ситуаций, возникающих у данной группы населения:

- социально-экономические: жилищное и материальное обеспечение, трудоустройство;
- социально-психологические трудности: смена социальных ролей, адаптация молодых людей друг к другу, к новым родственникам и др. [4].

Ряд исследователей (А. Г. Вишневский, Н. Ю. Синягина и др.) при рассмотрении наиболее важных трудностей молодой семьи анализирует группу социально-бытовых трудностей: хозяйственно-бытовые трудности, сложности в воспитании детей, проблемы досуга и др. [13; 16].

Таким образом, мы пришли к выводу, что ориентация молодых людей на овладение конструктивными поведенческими стратегиями решила бы ряд проблем, связанных с жизненным самоопределением и формированием мировоззрения, что, в свою очередь, повысит эффективность учебной и внеучебной деятельности молодежи и положительно скажется на развитии таких социально-значимых качеств как ответственность, активность и отзывчивость.

Решение второй задачи предполагало обозначение критериев и показателей овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций.

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволил нам выделить и обобщить следующие критерии.

Способ реагирования на жизненные проблемы – способ противодействия, защиты от нежелательного воздействия трудной жизненной ситуации. Такие способы могут быть подразделены на 3 группы по степени конструктивности – конструктивные (в результате действий человека происходит личностное развитие и формирование позитивного социального опыта); условно-конструктивные (могут быть эффективны лишь в знакомых ситуациях с небольшой долей травматичности, во всех остальных случаях приводят к откладыванию разрешения проблемы на неопределенный срок); неконструктивные (крайне неэффективные, даже опасные способы поведения, результатом которых может стать усугубление существующих проблем и появление новых – более сложных) [2].

Локус контроля – характеристика личности, демонстрирующая стремление и склонность человека возлагать ответственность за ситуации, происходящие в его жизни, на результаты собственных поступков (интернальный локус контроля) или на обстоятельства среды, внешние факторы (экстернальный локус контроля) [2].

Защитные механизмы личности – «способ существования нереализуемых влечений, желаний, потребностей» (С. Фолкман). Защитные механизмы – естественный способ реагирования личности на возникающие трудности, однако они должны быть использованы своевременно, личность, которая демонстрирует предпочтение одного защитного механизма другим, ставит себя в уязвимое положение и тем самым может спровоцировать усугубление существующих трудностей или появление новых [17].

Самооценка – представление личности о себе, своих достоинствах и недостатках. Именно от того, каким образом человек относится к самому себе, насколько он осознает свои личностные возможности, ресурсы и слабости, зависит степень конструктивности его поведения в трудной жизненной ситуации [2].

Мотивация достижений – стремление личности добиваться успеха или избегать неудач. Направленность мотивации личности определяет отношение человека к области достижений и неудач. От

способности принимать ответственность за результаты своих действий, умения гордиться своими достижениями и исправлять ошибки зависит эффективность функционирования личности и выбор стратегий преодоления трудной жизненной ситуации [14].

Напряженность поведения в трудной жизненной ситуации – «стремление к решению проблем, которое проявляет индивид в ситуации, связанной с опасностью или с большим успехом» (Р. Лазарус). Уровень напряженности поведения влияет на самочувствие человека, в том числе социальное. При высоком уровне напряженности неизбежны стрессовые состояния, поведенческие ошибки и проблемы в процессе социального взаимодействия. Низкий уровень напряженности поведения в трудной жизненной ситуации опасен тем, что, демонстрируя попустительский стиль поведения, человек может усилить трудности и потерять контроль над ситуацией. Исходя из всего сказанного выше, в процессе преодоления трудной жизненной ситуации степень напряженности поведения играет немаловажную роль [11].

Социальная активность личности – «готовность к выполнению основных социальных функций в изменяющихся условиях жизнедеятельности человека как специалиста и гражданина» (М. Randle). Социальная активность, как неотъемлемый элемент субъектности личности рассматривается в нашем исследовании в качестве критерия овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций потому, что самочувствие человека в социальной системе определяется степенью его включенности в общественные процессы. Степень конструктивности выбираемых стратегий преодоления напрямую зависит от социального опыта и эффективности действий человека в процессе взаимодействия, именно социально активная личность имеет более широкий спектр возможностей (социальные контакты, примеры эффективного преодоления, собственный опыт) для конструктивного поведения в трудной жизненной ситуации [18].

В соответствии с обозначенными критериями был подобран диагностический инструментарий, который позволил реализовать констатирующий этап исследования.

Подводя итоги по каждому методу исследования и изучив индивидуальные результаты каждого респондента, мы распределили студентов, принимавших участие в исследовании, на три группы (рис. 1).

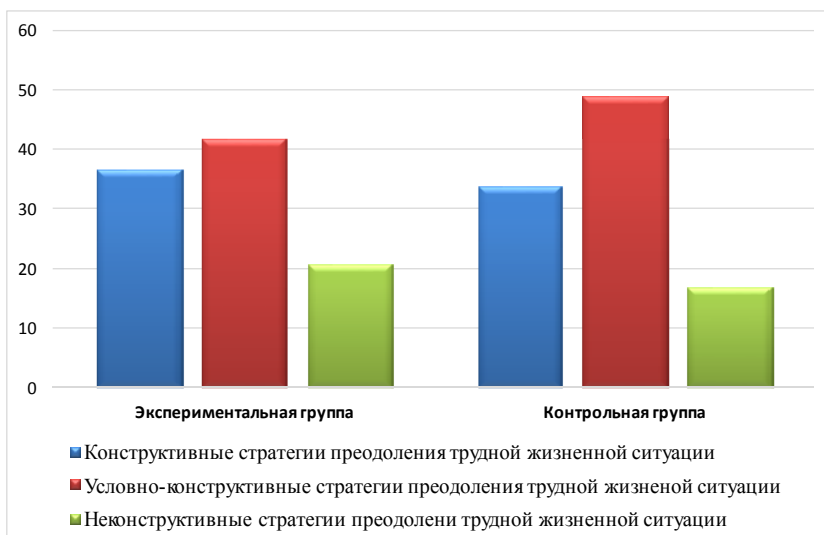


Рис. 1. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по типу стратегий, выбираемых при разрешении трудных жизненных ситуаций, на констатирующем этапе эксперимента

Первую группу составляют молодые люди, которые в большинстве трудных жизненных ситуаций используют конструктивные стратегии их преодоления, такие как оптимизм; позитивная самомотивация; установка собственной ценности [5]. Эти молодые люди ориентированы на достижение успеха, они демонстрируют низкий уровень напряженности поведения, обладают высоким уровнем социальной активности, выступают в качестве активных участников и организаторов социально-значимой деятельности.

Вторую группу составляют респонденты, прибегающие к условно конструктивным стратегиям. При возможности они стараются искать социальную поддержку, используют манипулятивные действия. Такая позиция опасна тем, что у человека может сформироваться страх неудачи, что приведет к отсутствию личного опыта преодоления жизненных трудностей.

Третью группу составляют молодые люди, которые в большинстве случаев используют неконструктивные стратегии преодоления, такие как покорность; агрессивность, асоциальные действия. Такие люди воспринимают события, происходящие в их жизни, как результат стечения внешних факторов, не умеют брать на себя ответствен-

ность и делать выбор, не считают себя способными внести весомый вклад в преобразование окружающего мира, отстраняются от включенности в систему социальных отношений.

Очередным шагом в нашем исследовании стало выявление педагогического потенциала волонтерской деятельности.

На основе изучения исследований отечественных и зарубежных авторов волонтерскую деятельность студенческой молодежи мы определяем как деятельность, направленную на личностно-ценностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности, на формирование активной личности с хорошо развитыми коммуникативными навыками, ответственно относящейся к любой деятельности, способствующую овладению конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций [8].

Анализ научных подходов к изучению волонтерства, представленных М. В. Певной и другими авторами, позволил изучить интересующий нас феномен с точки зрения различных позиций и сформировать целостное представление по данной проблеме. В качестве определяющего в исследовании выступает педагогический подход.

Педагогические функции волонтерской деятельности, выделенные Л. Е. Сикорской, в исследовании рассмотрены как способствующие овладению именно конструктивными стратегиями.

Следующей задачей, решенной в ходе исследовательской работы стало выделение и обоснование педагогических условий овладения студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций через участие в волонтерской деятельности:

- определение критериев и показателей преодоления студентами трудных жизненных ситуаций;

- выявление воспитательного потенциала волонтерской деятельности в вузе, способствующего преодолению трудных жизненных ситуаций студенческой молодежью;

- организация поэтапного включения студентов в различные виды волонтерской деятельности для преодоления трудных жизненных ситуаций;

- разработка и внедрение модели обучения студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность.

В связи с решением следующей задачи исследования была разработана и экспериментально проверена эффективность модели обу-

чения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через включение в волонтерскую деятельность.

Построение модели производилось, исходя из требований ФГОС ВО на базе системного, междисциплинарного и деятельностного подходов.

Исследование построено с опорой на базовые принципы: систематичности, доступности, посильности, сознательности и активности.

Модель представляет собой целостную систему, включающую в себя три взаимосвязанных блока. Целевой блок модели состоит из взаимодополняющих элементов: целевые установки и задачи внедрения модели, соотносящиеся с ранее выделенными критериями и показателями преодоления студентами трудных жизненных ситуаций. Организационно-содержательный блок отображает конкретные конструктивные стратегии, овладению которых способствует включение молодых людей в волонтерскую деятельность (рис. 2).

Задачи внедрения модели реализовывались в четыре взаимосвязанных этапа: мотивационный, формирующий, деятельностный и рефлексивный.

Содержание работы на мотивационном этапе состояло в организации Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!», определении целей, задач, тематики, форм и содержания встреч с волонтерами.

Целью работы на формирующем этапе стала организация целенаправленного и сознательного включения студентов в волонтерскую деятельность в процессе формальной и неформальной образовательной деятельности в вузе. Для достижения поставленной цели были использованы такие средства как учебные дисциплины, тренинговые занятия и мастер-классы.

Были разработаны и внедрены в образовательный процесс вуза несколько учебных дисциплин: «Основы добровольческого движения в молодежной среде»; «Практикум волонтерской деятельности»; «Практикум по преодолению молодежью трудных жизненных ситуаций»; «Управление конфликтами в молодежной среде».

Целью работы на деятельностном этапе стала организация самостоятельной волонтерской деятельности студентов по направлениям социальное проектирование и досуг [9]. На этом этапе происходила реализация всех запланированных мероприятий с учетом ранее определенного графика. Кроме того, осуществлялся контроль и мониторинг выполнения плана мероприятий.

ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВО ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	
ЦЕЛЬ МОДЕЛИ: обучение студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность	
ЗАДАЧИ МОДЕЛИ:	- Развитие адекватной самооценки, мотивации стремления к успеху, социальной активности личности
	- Снижение уровня напряженности поведения, а также развитие интернального локуса контроля
	- Мотивация молодых людей к преодолению трудных жизненных ситуаций и овладению конструктивными поведенческими стратегиями
ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	
Мотивационный этап	
Цель этапа: мотивация студентов к включению в волонтерскую деятельность.	Содержание работы: организация Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!»
Формирующий этап	
Цель этапа: обучение конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций (самостоятельное решение проблем, сотрудничество, оптимизм и др.)	
Направления деятельности	Содержание работы:
Формальная образовательная деятельность	- Внедрение в образовательный процесс вуза ряда учебных дисциплин.
Неформальная образовательная деятельность	- Проведение серии тренинговых занятий. - Разработка и проведение мастер-классов.
Деятельностный этап	
Цель этапа: применение конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтерской деятельности.	
Направления деятельности	Содержание работы:
Социальное проектирование	Разработка и реализация социально-значимых проектов
Досуг	Разработка конкурсов, праздничных программ, концертов и др.
Рефлексивный этап	
Цель этапа: анализ студентами полученных знаний, умений, навыков и приобретенного опыта конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций.	Содержание работы: проведение анкетирования, определение степени удовлетворенности волонтеров Центра проделанной работой; подведение итогов работы Центра.
ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК	
ИЗУЧЕНИЕ способов реагирования на жизненные проблемы, локуса контроля, защитных механизмов личности, уровня самооценки, мотивации достижений, напряженности поведения в трудной жизненной ситуации, уровня социальной активности личности студентов	
РЕЗУЛЬТАТ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ:	
ОВЛАДЕНИЕ студенческой молодежью конструктивными стратегиями преодоления трудной жизненной ситуации	

Рис. 2. Модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций через волонтерскую деятельность

Рефлексивный этап организационно-содержательного блока модели предполагал подведение итогов работы Центра по всем обозначенным направлениям.

Оценочный блок позволил определить успешность функционирования модели. Для оценки ее эффективности в данном блоке представлена мониторинговая составляющая (рис. 3).

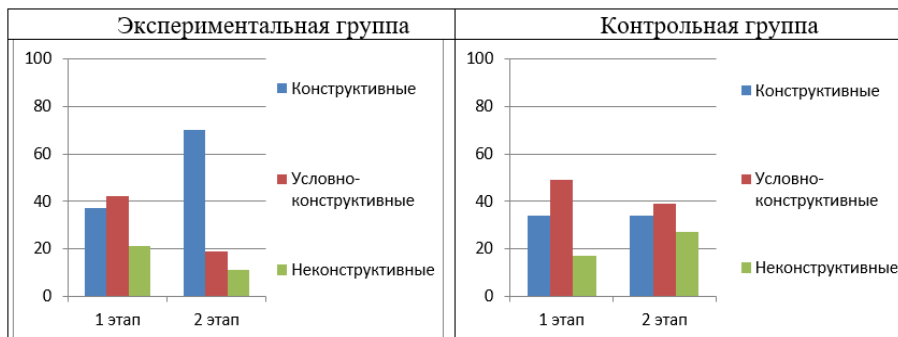


Рис. 3. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по типу стратегий, выбираемых при разрешении трудных жизненных ситуаций, на контрольном этапе эксперимента

Количество студентов экспериментальной группы, выбирающих конструктивные стратегии преодоления, увеличилось на 33 % по сравнению с данными констатирующего этапа. В контрольной группе никаких изменений не произошло.

Необходимо отметить, что после участия в формирующем этапе исследования, к числу молодых людей, выбирающих условно-конструктивные стратегии, нами было отнесено 19 % респондентов экспериментальной группы, что на 23 % меньше, чем на констатирующем этапе исследования.

В группу студентов, выбирающих неконструктивные стратегии, входят 27 % респондентов контрольной группы (на констатирующем этапе – 17 %). Следует отметить, что на контрольном этапе экспериментальная группа представлена лишь 11 % обследуемых, в то время как на этапе констатации ее составляли 21 % респондентов.

Установлено позитивное влияние внедренной модели на овладение студентами конструктивными стратегиями преодоления трудных ситуаций, выразившееся по каждому из ранее выявленных критериев: отмечено повышение интернальности и социальной активности, снижение напряженности поведения; мотивация на достижение успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анчарская В. А. Нужен ли современной России молодой специалист? // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2001. № 5. С. 35–37.
2. Грецов А. Г., Азбель А. А. Узнай себя: Психологические тесты для подростков. СПб. : Питер, 2006. 176 с.
3. Кибальник А. В. Волонтерская деятельность и ее роль в личностно-профессиональном развитии будущих социальных педагогов // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2016. Т. 8, № 1. С. 74–79.
4. Кибальник А. В. Исследование стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций студенческой молодежью // *Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Л. И. Дементий*. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2011. С. 101–106.
5. Кибальник А. В. Обучение студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций посредством включения их в волонтерскую деятельность // *Социально-педагогическое сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск : Аспринт, 2016. С. 341–348.*
6. Кибальник А. В. Обучение студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтерской деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2019. 245 с.
7. Кибальник А. В. Проблема овладения студенческой молодежью конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций: опыт эмпирического исследования // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015. № 8 (52). С. 279–293.
8. Кибальник А. В. Развивающий потенциал волонтерской деятельности в образовательной среде вуза // *Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования*. Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2012. № 17. С. 104–107.
9. Кибальник А. В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодежи // *Педагогический ИМИДЖ*. 2018. № 2 (39). С. 117–127.
10. Кибальник А. В. Стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций: факторы выбора // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 336–340.
11. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции, медицинские, индустриальные и военные последствия стресса : тр. Междунар. симп., организ. Шведск. центром исслед. в обл. воен. медицины*. Стокгольм, 5 февр. 1965 г. Ленинград, 1970. С. 178–208.
12. Опарин Г. А. Досуг молодежи // *Санкт-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств*. 2013. № 193. С. 56–64.
13. Синягина Н. Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети. Санкт-Петербург : КАРО, 2007. 208 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 132 с.
15. Харченко К. В. Студент на рынке труда: представления и жизненные реалии // *Высшее образование в России*. 2008. № 9. С. 83–87.
16. Эволюция семьи и семейная политика в СССР / А. Г. Вишневский [и др.] ; РАН. Москва : Наука, 1992. 138 с.

17. Folkman S., Lazarus R.S If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48, Iss. 1. P. 150–170.

18. Randle M., Dolnicar S. The characteristics of potential environmental volunteers: implications for marketing communications // Australasian Journal of Environmental Management. 2015. Vol. 22, Iss. 3. P. 329–339.



УДК 37.015.3-053.5-054.72

СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

Ушева Татьяна Фёдоровна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматриваются формы и методы рефлексивного взаимодействия с детьми-мигрантами. Представлен опыт реализации рефлексивной практики в общеобразовательной организации. Показана актуальность работы педагогических кадров по сопровождению и адаптации детей-мигрантов. Особое внимание уделяется социальной адаптации детей-мигрантов, их социализации. Описана программа по их адаптации, которая может быть реализована в каждой образовательной организации.

Ключевые слова: дети-мигранты, адаптация, рефлексивный подход, образование, методика.

Миграция рассматривается как одна из важных проблем населения и понимается не только как механическое передвижение людей, а как сложный общественный процесс, который касается многих сторон социально-экономической жизнедеятельности людей.

Миграция населения – это любое территориальное перемещение населения, которое связано с пересечением как внутренних, так и внешних границ административно-территориальных образований для того чтобы сменить постоянное места жительства или временно пребывать на территории для осуществления трудовой деятельности или учебы независимо от того, под преобладающим воздействием каких факторов оно происходит – притягивающих или выталкивающих [30].

Миграцию населения рассматривают в широком и узком смысле слова. В узком смысле слова миграция населения представляется в качестве законченного вида территориального перемещения, который завершается сменой постоянного места жительства, т. е. в буквальном смысле означает «переселение». Миграция населения в широком смысле представляет собой любое территориальное переме-

щение, которое совершается между разными населенными пунктами. В зависимости от характера пересекаемых границ различают внутреннюю и внешнюю.

Внешняя миграция населения состоит из двух потоков иммиграция и эмиграция. В потоке эмигрантов различают группы: эмигранты, которые выезжают на поиски временной работы, эмигранты, которые уезжают на постоянное место жительства, в туристические поездки [5].

К внутренней относится миграция в пределах одной страны, административного округа. По временным признакам миграцию делят на временную, постоянную, сезонную и маятниковую. Окончательная смена места жительства характеризуется как безвозвратная миграция, переселение на длительный период времени, но ограниченный определенным сроком характеризуется как временная миграция. Миграция по причинам имеет особое значение, экономические и социальные являются главными причинами миграции. По формам организации миграция подразделяется на общественно-организованную, которая осуществляется при участии общественных или государственных органов и с их экономической помощью, и организованную самими мигрантами.

Миграционная мобильность населения в своей основе носит положительный характер, так как такое перемещение дает возможность равномерного распределения населения в общественной системе, однако разрушительные политические процессы, которые ставят под угрозу жизни людей, формируют миграционные потоки, которые время от времени возникают в разных точках мира, по причине желания людей сохранить жизнь, они вынужденно покидают места своего постоянного места жительства и ищут убежища на иных территориях.

Вынужденная миграция – это совокупность территориальных перемещений, которые сопряжены с временным или постоянным изменением места жительства людей по причинам которые не зависят от них, как правило, вопреки их желанию (военные действия, стихийные бедствия, экологические катастрофы, нарушение основных прав и свобод) [6].

«Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года» признает, что в настоящее время миграционное законодательство Российской Федерации не в полной мере соответствует потребностям социального, демографического и экономического развития, интересам работодателей и рос-

сийского общества в целом. Оно направлено на привлечение временных иностранных работников и не содержит мер, которые могут способствовать переезду на постоянное место жительства, адаптации и интеграции мигрантов [18].

Важными элементами государственной миграционной политики Российской Федерации являются создание необходимых условий для интеграции и адаптации мигрантов, защита их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности. Решение этих проблем затрудняется неоправданной сложностью получения статуса постоянно проживающего в Российской Федерации, а также неурегулированностью правового положения иностранных граждан [17].

Большинство мигрантов в Иркутской области вынуждены были сменить место своего жительства в связи с недостатком либо отсутствием рабочих мест. Поэтому в Иркутской области преобладает трудовая миграция. Исследования второй половины 2000-х гг. показали достаточно явную заинтересованность бизнеса (в том числе – мелкого и среднего) к использованию именно временных мигрантов. Постоянные мигранты, которые оседают в местах распространения производств и которые становятся постоянными сотрудниками различных предприятий, могут быть предпочтительнее для бизнеса, потому что с возможностью роста их профессионализма, квалификации, адаптированности к местной специфике, в том числе и условий труда. Но издержки, которые связаны с социальным обустройством таких мигрантов, достаточно высоки и могут окупиться лишь через долгий промежуток времени.

По данным Федеральной службы государственной статистики по Иркутской области – естественный прирост населения начался в Иркутской области в 2008 г. (раньше, чем в целом по Российской Федерации), однако общероссийские тенденции сокращения естественного прироста и формирования естественной убыли населения затронули и Иркутскую область: естественный прирост сократился в 2017 г., а в 2018 г. началась естественная убыль населения; миграционная ситуация в Иркутской области неблагоприятна, и миграционный отток населения является устойчивой тенденцией, внешняя для региона миграция формирует отток населения региона. В ее структуре (по прибытию и выбытию населения) преобладает межрегиональная миграция в пределах Российской Федерации. В то же время в структуре миграционного оттока из региона зафиксировано увеличение доли международных мигрантов [17].

Международная конвенция о защите прав всех трудящихся мигрантов и членов их семей 1990 г. закрепляет следующее определение «трудящегося мигранта» – это лицо, которое будет заниматься, занимается или занималось оплачиваемой деятельностью, гражданском которого он или она не является [30].

Современные психологические, социальные и педагогические службы должны учитывать основные тенденции развития общества. В миграционном потоке в Российской Федерации подростки и дети составляют более четверти всех приезжающих переселенцев.

Миграционная педагогика – новая область педагогической науки, развивающаяся с конца XX в. в отечественной педагогике. Научное сообщество обратило внимание на проблему вынужденных переселенцев и беженцев, стали появляться научные монографии и статьи. Проблемы социальной адаптации тщательно исследуются в трудах А. Рихтер, В. Валенсуела, К. Роджерс, Р. Раймонд Н. В. Григорьева, К. В. Григоричев и др. [5, 16].

Многогранность и широкий спектр изучаемых вопросов отличает современные проблемы миграции, представляющие для нас особый интерес. Так, Н. М. Лебедевой исследуется положение русских в странах ближнего зарубежья в социально-психологическом аспекте; Р. А. Костин исследует особенности влияния процессов миграции на межнациональные взаимоотношения; В. С. Айрапетов изучает особенности социальной адаптации вынужденных мигрантов [3, с. 11]. Как правило, внимание ученых направлено на исторические, демографические и структурные особенности миграции, при этом работы, связанные поддержкой и защитой детей-мигрантов, с образовательной парадигмой миграции, с социальной адаптацией, практически отсутствуют. Поэтому актуальной проблемой является теория и практика педагогической поддержки детей-мигрантов в современной образовательной организации.

В настоящее время в научной литературе существует множество определений такого понятия как «адаптация», которые интерпретируются далеко неоднозначно. Феномен адаптации может быть применен к различным аспектам приспособления: социального, биологического, психологического, поэтому является объектом междисциплинарного исследования. В работах А. И. Берга, Т. Г. Дичева, В. З. Когана и др. представлен философско-социологический анализ адаптационных процессов; в работах О. И. Зотовой, А. Н. Жмырикова, И. С. Кона, Л. М. Растовой, Т. Шибутани и др. посвящены социальной активности личности и ее роли в социальной адаптации [25].

Адаптация (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле слова подразумевает объединение двух аспектов – биологического и социального – т. е. приспособление к изменяющимся внутренним и внешним условиям [19].

В условиях трансформирующейся социальной среды исследование личностной социальной адаптации является одним из необходимых обстоятельств для расширения представления о развитии общественной жизни как механизма способного к самоорганизации. Личностное стремление к развитию и меняющаяся социальная среда являются постоянными и первостепенными источниками адаптации индивида.

В общей психологии А. В. Петровский, В. В. Богословский, Р. С. Немов практически одинаково определяют адаптацию как «ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя» [20].

Д. А. Донцов, Л. В. Сенкевич, З. В. Луковцева определяют психологическую адаптацию и характеризуют ее как процесс (и результат) приспособления человека как личности к существованию в обществе в соответствии с социальными требованиями, а также к внутренней психологической жизни в соответствии с собственными потребностями, мотивами, интересами. Основные признаки нормальной адаптации — адекватное взаимодействие с окружающими и активная деятельность (игровая, учебная и пр.). Средствами достижения адаптации являются образование, воспитание, приспособление к своим особенностям [21].

О. Л. Проскурякова рассматривает как успешную адаптацию, так и дезадаптацию. «Адаптация – это деятельность, направленная на оптимизацию отношений человека с окружающей средой и состоящая в оценке ситуации и коррекции на этой основе, как поведения человека, так и состояния окружающей его социальной среды» [23, с. 78]. Здесь мы видим, что речь идет о двустороннем процессе, т. е. не только об адаптации субъекта, вошедшего в новую среду, но и этого общества, в которое недавно вошел этот индивидуум. Адаптация, по мнению автора, невозможна, если она проходит, лишь в одном направлении, в данном случае принимающее общество также должно быть открыто для новых субъектов, должно быть гибким, толерантным и максимально приспособленным для успешной адаптации входящих индивидуумов.

А. Г. Маклаков выделяет следующие виды (уровни) адаптации индивида к постоянно меняющимся условиям окружающей среды:

– физиологическая адаптация – форма приспособления к непродолжительным отклонениям условий внешней среды от некой средней величины;

– психическая адаптация – процесс перестройки стереотипа личности (и психики) в соответствии с изменившимися требованиями окружающей среды.

– социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в процессе которого достигается формирование самосознания – и ролевого поведения – способности к самообслуживанию и самоконтролю, адекватных форм взаимодействия с окружающими [15].

Он рассматривает их и как виды единой адаптации, и как отдельные уровни адаптации. Вместе с этим, он подчеркивает: существуют определенные психические и физиологические механизмы, которые обеспечивают процесс адаптации на этих уровнях. Три уровня адаптации тесно взаимосвязаны между собой, способны оказывать друг на друга непосредственное влияние и определять интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма. Эта интегральная характеристика представляет собой достаточно динамичное образование, называемое функциональным состоянием организма.

М. Е. Сандомирский рассматривает составляющие компоненты психической адаптации человека:

1) (психо) физиологическая адаптация рассматривается в качестве свойства организма целесообразно преобразовывать физиологические функции в соответствии с изменившимися условиями среды. К таким адаптивным процессам относятся те, нарушение которых может привести к аддиктивному поведению и как следствие – физиологические проявления стресса и психологическая дезадаптация;

2) собственно психологическая адаптация (или психическая), нарушения которой связаны с психологическим стрессом, напряженностью;

3) психосоциальная адаптация, или адаптация индивида к взаимодействию в новом коллективе [7].

Традиционно отдельно, как самостоятельные виды адаптации, исследуются социальная и психическая адаптация. Несмотря на то что связь их обычно констатируется, особенно в начале изучения каждой разновидности, но затем для облегчения анализа исследова-

тель, как правило, абстрагируется от этой связи. Или возможен вариант, когда социальная адаптация трактуется как социально-психологическая. Так, А. А. Реан выделяет три направления в исследовании социальной адаптации:

- 1) связанное с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды;
- 2) второе направление исследований связано с гуманистической психологией;
- 3) третье направление – с когнитивной социальной психологией [25].

Л. В. Мардахаев считает, что суть адаптации заключается в способности организма после получения информации из внешнего мира отвечать адекватной реакцией на основе созданных адаптивных программ реагирования со средой. Это предполагает формирование адаптивных организмов на основе памяти индивида о предшествующем опыте. Этим можно объяснить возможность адекватных социальных реакций человека при влиянии в новый коллектив, при попадании в новые социальные условия [14]. В рамках нашего исследования особый интерес представляет именно социальная адаптация.

М. В. Григорьева рассматривает социальную адаптацию следующим образом: адаптация социальная – явление, предполагающее «приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевую пластичность поведения, интеграцию личности в социальные группы». Личность в то же время является субъектом активной деятельности, общения и отношений (К. К. Платонов, В. И. Мясичев и др.). Процесс социальной адаптации, в связи с этим тезисом, следует рассматривать, прежде всего, как «активно развивающийся». Человек не только адаптируется, но и сам оказывает влияние на себя и свою жизнь [9].

Социальное развитие человека во многом зависит от его состояния, активности в самопроявлении. Активность проявления во многом определяется его ощущением, в какой степени он адаптирован или дезадаптирован в среде, чувствует себя благоприятно или неблагоприятно. Чем более комфортно, адаптировано чувствует себя человек в социуме, тем в большей степени он предрасположен к самопроявлению, социальному развитию [29].

Социальная адаптация в коллективе предполагает включение индивида в сложную систему общественной деятельности и обще-

ственных отношений, что требует от него определенной ориентации, перестройки его поведения и структуры деятельности. Но это включение должно каким-то образом быть целенаправленным и относительно контролируемым.

Процесс адаптации заключается в усвоении или неприятии норм, ценностей, традиций среды, предъявлений серьезных требований к культуре личности, сформированности ее мировоззрения, жизненной позиции.

Обобщая, мы можем выделить основные факторы социальной адаптации: ориентированность обустройства вынужденных переселенцев и беженцев по характеру «село – город»; общинно компактный или разрозненный тип расселения; социальный опыт; позитивный фактор – наличие прошлого адаптивного опыта; значимый социальный фактор – уровень образования; характер и условия деятельности; индивидуальные и личностные особенности членов групп и коллективов, способов влияния и взаимовлияния в процессе служебной деятельности, уровня зрелости группы и коллектива; характер межличностных отношений в группе, направленность неформальных норм, царящих в группе, строгость их претворения в жизнь.

Благоприятная социальная адаптация в коллективе сверстников усиливает чувство удовлетворенности и в других сферах жизни. В этом аспекте социальная адаптация рассматривается как вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива.

Выделяют два типа социальной адаптации:

1) Прогрессивный – при котором происходит достижение всех функций и целей полной адаптации, в ходе реализации, которой достигается единство интересов, целей личности, с одной стороны, и групп общества в целом – с другой. За счет этого единства устремленности интересов и целей жизнь в обществе, принятие установленных в нем норм воспринимаются личностью как важнейшее условие раскрытия своих возможностей, как гарантия возможности самореализации.

2) Регрессивный – проявляется как формальная адаптация, не отвечающая интересам общества, развитию данной социальной группы и самой личности. Это ведет к созданию проблемных ситуаций и отнимает у личности возможность самореализоваться, про-

явить свои творческие способности, испытать чувство широкого общественного признания и собственного достоинства [28].

Социальная педагогика изучает проблему социальной адаптации – активного приспособления человека к условиям социальной среды (среды жизнедеятельности), благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественно-го усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. Особое значение имеет социальная адаптация ребенка – процесс и результат согласования индивидуальных возможностей и состояния ребенка с окружающим миром, приспособления его к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально – психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам.

Социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Она позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое естественное социальное самосовершенствование. Природа сформировала predisposition человека к социальной адаптации и адаптационным процессам в различной среде его жизнедеятельности. Такие возможности у каждого человека свои, и они значительны. Благодаря им люди успешно приспосабливаются к условиям обстановки, в том числе к исключительно сложным и неблагоприятным. Показателями успешной социальной адаптации человека являются его удовлетворенность этой средой, активность самопроявления и приобретение соответствующего опыта.

Отечественный исследователь Н. Н. Мельникова выделила пять этапов процесса социальной адаптации, которые применимы не только к мигрантам и могут считаться универсальными:

первый этап – слабая ориентация в новой среде, нехватка знаний и опыта для решения проблемной ситуации, поведение спонтанно;

второй этап – адекватность ориентации, приобретение достаточных знаний для решения проблем;

третий этап – осознанное выстраивание поведенческой стратегии для создания новой системы взаимодействия;

четвертый этап – действия, направленные на изменения;

пятый этап – продуктивное взаимодействие, адаптированность индивида, состояние комфорта и эмоциональная стабильность [2].

Е. Ю. Захарченко считает, что среди населения, переживающего стрессовые ситуации, жизненные проблемы, нужно уделять особенное внимание детям-мигрантам, так как они являются самой сложной категорией. Многочисленные переезды, напряженные ситуации порождают чувство беспомощности, усугубленное отсутствием опыта поведения в новом социуме. В подобных ситуациях роль школы резко возрастает. Как ни трудно, именно учитель должен приложить огромные усилия для духовной, социальной, культурной адаптации и оказывать педагогическую помощь ученикам-мигрантам, попавшим в инокультурную среду [22].

Следовательно, необходима разработка определенных условий для адаптации детей-мигрантов. Педагогические условия должны включать:

- наличие педагогических программ (в них используются разные творческие виды деятельности; совместная деятельность учителей, педагогов;
- возможности дополнительных занятий;
- привлечение к сотрудничеству родителей, как детей-мигрантов, так и детей принимающего общества;
- партнерство учителей и детей-мигрантов в ходе социальной адаптации, расстановка и систематичность работы экспертов, специалистов, педагогов [1].

Образовательная среда школы обладает высоким адаптационным потенциалом и способна наиболее эффективно обеспечивать социокультурную адаптацию детей-мигрантов в принимающем обществе.

Однако существует ряд факторов, которые могут «тормозить» социальную адаптацию детей мигрантов: неподготовленность педагогов к обучению таких детей, низкий уровень толерантности в образовательной среде, не высокий уровень общей культуры родителей мигрантов, препятствующий активному взаимодействию педагогов и родителей в воспитательном процессе.

Для адаптированного ребенка мигранта характерно выстраивание адекватной системы взаимоотношений с людьми, принятие норм, ценностей и традиций общества в котором он живет, способность к развитию своего потенциала на всех уровнях.

Следовательно, одним из важнейших условий эффективности адаптационного процесса детей-мигрантов становится максимальное удовлетворение ряда актуальных для них потребностей, наибольшее значение среди которых приобретают следующие потребности: в чувстве общности, хороших взаимоотношениях, общении, получении знаний, принадлежности к определенной группе, самореализации, уверенности в будущем, материальном благополучии, возможности быть социально-психологической защищенным, благоприятных условиях проживания. В связи с этим изучением процесса социально-психологической адаптации детей мигрантов, а именно подростков-мигрантов – будущего нашей страны, необходимо уделять большее внимание, так как этот вопрос чрезвычайно актуален в современной действительности. Для этого необходима разработка и использование новой концепции социально-психологической деятельности по адаптации подростков-мигрантов, научно-практических основ психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

Идеи сопровождения адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной организации на основе рефлексивного подхода основываются на необходимости индивидуального подхода к каждому ребенку; диалогичности взаимодействия со школьником и с каждым, кто окружает ребенка-мигранта; субъектное включение в разнообразные виды деятельности в урочное и внеурочное время; необходима смена позиций и разный взгляд на свою деятельность, т. е. разномасштабность деятельности ребенка [27].

Концепция нашего исследования опирается на социологический подход к проблеме с точки зрения значимости его для общества и психологический – с точки зрения значимости процесса для самой личности; системный подход, позволяющий рассматривать адаптацию как целостный процесс, который направлен на активное преобразование окружающей среды, а не только на приспособление к ней.

Процессы социализации-индивидуализации (являющиеся основными смысловыми конструктами социальной адаптации) выступают в качестве единого неразрывного процесса, хотя определенное доминирование индивидуализации или социализации может проявляться на различных этапах развития личности (теория поуровневого личностного развития). Этот аспект проблемы социальной адаптации чрезвычайно важен применительно к проблеме миграции в современном Российском обществе. Традиционно в отечественной психологии считается, что показателем успешной социальной адаптации

человека, в том числе, конечно же, и подростка, и ребенка мигранта, является его социализация, т. е. успешное усвоение требований и ожиданий социума, социального опыта, в новой социальной среде, новых условиях жизни.

В отечественной психологии, которая берет начало в классических работах Л. С. Выготского, среда (как социальная, так и предметная) рассматривается как источник психического развития человека, осуществляемого в процессе интериоризации, присвоения внешнего и перевода его в содержание внутреннего мира [8]. Отечественная психология соглашается с тем, что основными механизмами развития личности становятся присвоение и уподобление.

Однако рассмотрению внутреннего мира человека не уделялось достаточно внимания. Перспективным представляется психосоциальный подход Э. Эриксона с точки зрения эмпирического решения задачи полноценной адаптации и социализации детей-мигрантов в процессе обучения в школе [4]. Эпигенетическая схема личностного развития Э. Эриксона максимально психологична. То есть она позволяет оценить развитие конкретной личности в конкретных условиях. Очень важно при этом, что значимые личностные идентификации учитываются, но не абсолютизируются.

Кроме того, в рамках психосоциального подхода, особенности социогенетического и индивидуального развития рассматриваются в неразрывной взаимосвязи. Тем самым обеспечивается реальная возможность к разработке и реализации интегрированных психопрофилактических, развивающих, обучающих программ, которые в равной степени, учитывают объективные потребности развития личности (с учетом индивидуальных особенностей, а также характерных особенностей, которые присущи тем или иным этническим и социальным группам) и требования общества, предъявляемые к подрастающему поколению [10; 12; 13; 24].

Нами были обобщены и систематизированы показатели уровней социальной адаптации детей – мигрантов, которые представлены в таблице 1.

Так, детям с высоким уровнем личностной социальной адаптации будет легче принимать свои особенности и особенности окружающих их людей, чаще испытывать чувство эмоционального комфорта, легче осуществлять внутренний контроль за своей деятельностью.

Таблица 1

Виды и показатели уровней социальной адаптации детей-мигрантов

Виды социальной адаптации	Уровни сформированности социальной адаптации	Показатели сформированности социальной адаптации
Личностный	Высокий	Принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, адаптивные способности (индивидуально-психологические особенности личности, которые в единстве сознания и деятельности проявляются в успешной адаптации.), нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности на высоком уровне
	Средний	Недостаточное принятие себя и других, недостаточный эмоциональный комфорт, недостаточные адаптивные способности, недостаточная нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности на недостаточном уровне
	Низкий	Непринятие себя и других, отсутствие эмоционального комфорта, отсутствие внутреннего контроля, эскапизм (уход от проблем), отсутствие адаптивных способностей и нервно-психической устойчивости, коммуникативные особенности на низком уровне
Социальный	Высокий	Высокий статус личности в коллективе; Направленность происходящих изменений (изменяется среда – изменяется сам индивид); Моральная нормативность (требования общества- соблюдение требований)
	Средний	Оптимальный статус личности в коллективе; Направленность происходящих изменений (при изменении среды индивиду сложно изменить себя); Моральная нормативность (не полное соблюдение требований общества).
	Низкий	Низкий статус личности в коллективе; Направленность происходящих изменений (изменяется среда – не изменяется сам индивид); Моральная нормативность (индивидом не соблюдаются требования общества).
Интегральный	Высокий	Индивидом используются конструктивные способы реагирования на ситуацию; индивид характеризуется активной жизненной позицией, способности к конструктивному поведению на высоком уровне
	Средний	Индивидом не всегда используются конструктивные способы реагирования на ситуацию; индивид не всегда характеризуется активной жизненной позицией, способности к конструктивному поведению на оптимальном уровне
	Низкий	Индивидом не используются конструктивные способы реагирования на ситуацию; индивид не характеризуется активной жизненной позицией, способности к конструктивному поведению на низком уровне

Дети с высоким уровнем социальной адаптации обретают высокий статус личности в коллективе, при изменении условий среды способны изменяться сами для приспособления к этим условиям, выполняют требования общества.

Дети с высоким уровнем интегральной социальной адаптации используют конструктивные формы реагирования на ситуацию, т. е. им проще удастся разрешать конфликтные ситуации, так же характеризуются определенной активностью в своей жизнедеятельности.

В настоящее время теория поликультурного или мультикультурного образования является наиболее актуальной, в связи с этим рассматривается идея единого мирового образовательного пространства. Мировое образование представляет собой систему учреждений, обеспечивающих организацию процесса познания с учетом присущих эпохе ведущих тенденций передачи опыта и развития личности. Главной функцией образовательного учреждения является зона взаимодействия глобальных национальных образовательных систем на региональном и национальном уровне.

В работе с мигрантами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения. Воспитание и обучение происходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов. Нужно отметить, что уровень развития социокультурной адаптации не зависит от национальной принадлежности ребенка. Культурные особенности влияют на познавательный и адаптационный период ребенка. Среди представителей кавказских народов большой процент кинестетиков. Ребенку-кинестетику недостаточно услышать информацию, ему необходимо усваивать ее в действии. Детям-мигрантам недостаточно просто человеческого общения, им необходимо оказывать эффективную социальную поддержку. Очень полезно бывает хотя бы в общих чертах представлять семейные, религиозные, культурные ценности, воспринятые ребенком с младенчества. Это позволяет правильно спланировать работу педагогов с детьми разных этнических культур. Нередко ребенок из инокультурной среды разрывается между семьей и школьной средой. Девочки-мусульманки завидуют своим сверстницам, которые носят европейскую одежду, пользуются косметикой. Значит, социальному педагогу школы необходимо разъяснять и ребенку, и его родителям, как правильно поступить в данной ситуации, чтобы не навредить общению детей со сверстниками. Нужно найти ту сферу деятельности для ребенка, где он будет успешен.

В последнее время очень много говорится о толерантности. И это необходимо для каждого. Понятие толерантности пришло к нам из западной культуры недавно. Поэтому главный принцип отношения к детям мигрантов – предоставление им равных возможностей. Это требует значительных затрат и усилий. Только так толерантность становится реальностью, а не искусственным требованием.

Анализ психолого-педагогических особенностей детей-мигрантов показал, что они проявляются на интеллектуальном, эмоционально-волевом и нравственном развитии личности ребенка. Но, важно отметить, что общеобразовательная школа часто предъявляет требования к ребенку ни как к личности, а как к субъекту деятельности (учебной, общественной и т. д.).

Реальность школы такова, что только при индивидуальном подходе есть успешность социальной адаптации детей-мигрантов. Необходимым условием успешности социальной адаптации детей мигрантов в общеобразовательной организации будет являться создание программ, учитывающих их индивидуальные особенности.

Наиболее важным в процессе социальной адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной организации являются условия, созданные для ее успешности. Поэтому при наличии в образовательном учреждении детей мигрантов необходимо комплексное взаимодействие специалистов и создание психолого-педагогических условий для их успешной социальной адаптации. Целью нашего экспериментального исследования является определение влияния социально-психологических условий на успешность социальной адаптации детей мигрантов в общеобразовательной организации.

Задачи экспериментального исследования:

1. Выделение экспериментальной и контрольной группы.
2. Выбор методов исследования.
3. Определение социально-психологических условий, влияющих на успешность социальной адаптации детей мигрантов.
4. Организация, проведение и анализ результатов эксперимента.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь 2019 г.) – констатирующий: выделены критерии и показатели социальной адаптации детей-мигрантов. Проведен констатирующий эксперимент на выявление уровня социальной адаптации членов экспериментальной группы.

Второй этап (ноябрь 2019 г. – март 2020 г.) – формирующий: проведен формирующий эксперимент с целью проверки гипотезы,

разработана и внедрена программа социально – психологического сопровождения социальной адаптации детей – мигрантов на основе рефлексивного подхода.

Третий этап (март 2020 г.) – контрольный: проведен контрольный эксперимент, осуществлена обработка, оформление и систематизация результатов исследования, уточнены формулировки и теоретические выводы.

Базой нашего исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Иркутска средняя общеобразовательная школа № 76 имени Гвардейской Иркутско-Пинской дивизии. Как в большинстве школ всей Иркутской области и города Иркутска, в частности, в данной школе обучаются дети-мигранты, которым необходима помощь в их социальной адаптации.

Для профилактики экстремистских действий среди учащихся в данной школе создана система воспитательно-профилактической работы, которая позволяет успешно решать вопросы снижения уровня подростковой преступности. Проводятся мероприятия с целью профилактики национального и религиозного экстремизма, формирования толерантного сознания и поведения. Создана и успешно функционирует система взаимодействия с родителями, в том числе по вопросам повышения уровня межнациональной толерантности среди учащихся.

В качестве экспериментальной группы нами был выбран 8 «в» класс в составе 31 чел. Из них мальчиков – 14, девочек – 17 человек. Для валидности нашего исследования была выбрана контрольная группа – 8 «б» класс в составе 17 мальчиков и 14 девочек.

Наше эмпирическое исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе с помощью трех количественных диагностических методик нами был определен первоначальный уровень социальной адаптации членов экспериментальной группы.

Первоначальный уровень социальной адаптации членов экспериментальной группы мы определяли с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Целью данной методики является выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели: «адаптация», «прятие других», «самопрятие», «интернальность», «эмоциональная комфортность», «стремление к доминированию».

нию». Данная методика позволяет нам выявить уровень социально-психологической адаптации по представленным шкалам (низкий, зона неопределенности (норма), высокий уровень).

Детям-мигрантам с высоким уровнем социально психологической адаптации свойственна высокая социальная компетентность, адекватное поведение, контактность, наличие достаточного круга людей для общения. Однако, следует также учесть, что наличие определенной дезадаптивности в норме характерно для большинства подростков. Для низкого уровня социально психологической адаптации детей мигрантов характерно: замкнутость, ограниченный круг общения либо его отсутствие, тревожность, конфликтность, состояние переживания дискомфорта.

Второй диагностической методикой, выбранной нами, стала методика: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина. Целью данной методики является диагностика адаптивности испытуемого по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность.

Дети-мигранты с высоким уровнем адаптивных способностей способны легко адаптироваться к новым условиям окружающей среды, адекватно и легко адаптироваться в ситуации, быстро входить в новый коллектив. Обладают высокой эмоциональной устойчивостью, не конфликтны.

Дети-мигранты с удовлетворительным уровнем адаптивных способностей, как правило, различными признаками акцентуаций, которые зачастую проявляются только при смене деятельности, а в привычных условиях компенсированы. Зачастую, не обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Возможны проявления конфликтности и агрессии.

Дети-мигранты с низким уровнем адаптивных способностей обладают признаками ярко выраженных акцентуаций, а иногда и признаками психопатий. Как правило, конфликтны, обладают низкой нервно-психической устойчивостью, могут допускать асоциальные поступки.

Третьей методикой, выбранной нами для исследования уровня социальной адаптации учащихся, стала методика исследования стратегий адаптивного поведения «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) (Мельникова Н. Н., 2000 г.). Целью данной методики является изучение индивидуальных предпочтений в выборе стратегий поведе-

ния в проблемных ситуациях социального взаимодействия. Сочетание стратегий в индивидуальном поведении характеризует стиль адаптации личности. В основу опросника «АСП» положена классификация стратегий, которая построена на трех основаниях, существенных для взаимодействия личности и социальной среды в процессе адаптации: направленность происходящих изменений (изменяется среда – изменяется сам индивид), контактность – избегание, активность – пассивность индивида.

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «активное изменение среды», характерно: активное воздействие на окружающую среду с целью ее преобразования для приспособления к собственным потребностям и особенностям.

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «активное изменение себя» характерно: изменение восприятия определенной ситуации, принятие адекватных форм поведения. Данная стратегия предполагает сознательное изменение в себе. Индивиды, выбирающие для себя стратегию поведения «уход из среды и поиск новой», зачастую «уходят» от фрустрирующей ситуации и сосредотачивают все силы на поиске более приемлемой среды.

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» характерно: уход от фрустрирующей ситуации посредством «замыкания во внутреннем мире», возможны поиск альтернативы в философских и религиозных системах, собственных фантазиях. Данная стратегия может сопровождаться употреблением ПАВ [26].

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «пассивная репрезентация себя», характерно: упрямая демонстрация своей позиции, отсутствует активность, направленная на изменения ситуации либо своей личности, отказ от пересмотра собственной позиции.

Для детей-мигрантов, выбирающих для себя «пассивное подчинение условиям среды», характерно: отсутствие глубокой личностной перестройки, изменения происходят посредством влияния извне. Проявляется такая стратегия как форма пассивного согласия с требованиями, подчинения авторитету.

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «пассивное выжидание внешних изменений», характерно: стремление к выжиданию благоприятных внешних условий, откладывание решение проблемной ситуации на поздний срок. Такой ребенок старается быть не заметным до тех пор, пока не изменится в лучшую сторону среда.

Для детей-мигрантов, выбирающих стратегию поведения «пассивное ожидание внутренних изменений» характерно: откладывание решение проблемы на поздний срок, до наступления внутренней готовности, проявлением которой может быть изменение настроения или созревание.

Опираясь на результаты теоретического исследования, а также методическую основу, нами были отобраны соответствующие диагностические методики, направленные на определение показателей уровня социальной адаптации, которые отражены ниже в табл. 2.

Таблица 2

Методики диагностики уровня социальной адаптации детей-мигрантов

Диагностические методики	Критерии	Показатели
Многоуровневый Личностный Опросник «Адаптивность» (Мло-Ам) А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда	Личностный	Приятие себя, приятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, эскапизм (уход от проблем). Адаптивные способности (индивидуально-психологические особенности личности, которые в единстве сознания и деятельности проявляются в успешной адаптации.), нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности
Опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) Н. Н.Мельникова Многоуровневый Личностный Опросник «Адаптивность» (Мло-Ам) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина	Социальный	Статус личности в коллективе. Направленность происходящих изменений (изменяется среда – изменяется сам индивид). Моральная нормативность (требования общества-соблюдение требований)
Опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) Н. Н. Мельникова	Интегральный	Способы реагирования на ситуацию; показатели, характеризующие активную позицию человека, способности к конструктивному поведению

Ряд исследователей (А. А. Реан, В. А. Ядов, Н. Н. Мельникова) выделяют не только внешний и внутренний (социальный и личностный) критерий адаптации, но и интегральный. Он заключается в том, что в результате социальной адаптации образуется более сложная система, которая характеризуется новыми качествами.

Вышеперечисленные критерии и показатели позволяют определять эффективность реализации программы психолого-педагогического со-

провождения детей-мигрантов, которая поможет им повысить уровень социальной адаптации.

Проведенные нами количественные диагностические исследования позволили на формирующем этапе определить наиболее эффективные методы социально-психологического сопровождения, которые способствуют улучшению социальной адаптации детей-мигрантов в экспериментальной группе. К ним мы отнесли различные групповые и коллективные формы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Систематизация форм и методов работы с детьми-мигрантами по вопросам сопровождения была представлена в программе «Робинзон». Цель программы: повышение социальной адаптации детей-мигрантов.

На основе выделенных критериев нами были определены следующие социально-психологические задачи:

- 1) повышение социального статуса в коллективе детей мигрантов;
- 2) повышение личностного потенциала детей-мигрантов в процессе взаимодействия;
- 3) стимулирование активности членов экспериментальной группы.

Программа «Робинзон» предназначена для повышения уровня социальной адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной школе.

Специфика реализации программы позволяет применять все четыре организационных формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную.

Групповые и индивидуальные формы работы в рамках программы предполагают не только активное взаимодействие членов экспериментальной группы, но и непосредственное внимание для каждого ребенка с нарушением социальной адаптации, таким образом, дети получают многообразную «обратную связь» и находят разные способы решения трудных ситуаций (конфликты с одноклассниками, опоздания в школу, нарушение дисциплины).

Главным методом выступает диалог, предполагающий централизацию на собеседнике. Занятия разрабатываются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей-мигрантов.

Содержание программы «Робинзон» содержит три модуля, которые предполагают развитие трех компонентов социальной адаптации: личностный, социальный и интегральный. Каждый модуль про-

граммы имеет значение для повышения уровня социальной адаптации детей-мигрантов.

Результатом освоения программы является повышение уровня социальной адаптации детей-мигрантов в экспериментальной группе. В результате реализации программы «Робинзон» ожидается повышение уровня развития личностной, социальной и интегральной адаптации.

В процессе реализации программы социально-психологического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов мы наблюдали изменения в экспериментальной группе по следующим критериям: социальный, личностный и интегральный. Формы и методы, предусмотренные программой социально-психологического сопровождения, позволили нам повышать статус личности в коллективе, улучшать психологическое здоровье членов экспериментальной группы посредством изменения среды их нахождения, повышать уровень моральной нормативности посредством соблюдения членами экспериментальной группы определенных требований (социальный критерий).

Процесс реализации программы сопровождался активным взаимодействием членов экспериментальной группы, как между собой, так и с педагогом. Совокупность методов, направленных на развитие личностного, социального и интегрального критериев позволили нам в процессе реализации программы социально-психологического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов получить обратную связь от членов экспериментальной группы. В частности, на занятии «Мигранты, которых мы знаем с детства», дети были удивлены, что многие герои сказок и литературных произведений в нашей действительности являлись бы мигрантами.

На занятии «Я в чужой роли» ребятам предлагалось проиграть различные роли: пилота, продавца, родителя, ребенка-мигранта и т. д. В процессе данного занятия они учились ставить себя на место другого, членам экспериментальной группы сначала было довольно сложно «вжиться» в предлагаемую роль, ведь у другого человека свои эмоции, чувства, обязанности и т. д., но потом у них получалось все лучше и лучше, особенно когда мы объявили конкурс на лучшую актерскую игру. В конце занятия ребята практически сами подвели итог, какую сложность испытывает человек в новой для себя обстановке, и что ему необходима помощь и поддержка.

С большим успехом проходили тренинговые занятия, для детей сама обстановка выходила за рамки привычного нахождения за партами. На этих занятиях нам удалось научить ребят внимательно слу-

шать друг друга, конструктивно взаимодействовать, развивать коммуникативные навыки. Сами дети, рефлексировав свою деятельность, говорили, что много не знали друг о друге, несмотря на то, что продолжительно учатся вместе.

Конкурс социальной рекламы, который завершал реализацию содержания программы, показал очень хорошие результаты, все члены экспериментальной группы приняли в нем участие, в основном ребята рисовали рисунки, отражающие социальную действительность детей-мигрантов, мы сделали выставку этих рисунков, чем они были очень горды. Рисунки сопровождались соответствующими надписями: «Сегодня поможешь ты, а завтра помогут тебе», «Наше будущее в наших руках», «Я за мир, а ты?» и т. д. Часть членов экспериментальной группы сняла свою социальную рекламу на видео (для детей сейчас это привычный способ выражения эмоций и чувств). Объединив их ролики в один, мы создали небольшой видеосюжет в поддержку детей-мигрантов.

Реализованная программа позволила нам изменить отношение членов экспериментальной группы к себе и окружающим в лучшую сторону, повысить уровень эмоционального комфорта в экспериментальной группе, а также коммуникативных способностей и психической устойчивости. Нам удалось оказать непосредственное влияние на адаптивные способности членов экспериментальной группы, т. е. на те особенности личности ребенка-мигранта, которые способны проявиться в его успешной адаптации. В процессе реализации программы мы старались изменить отношение членов экспериментальной группы к поведению в фрустрирующей ситуации в сторону активного изменения себя и среды и минимизировать проявления эскапизма.

После завершения работы была проведена повторная диагностика с количественной и качественной обработкой полученных данных. Значимые различия выявлены в экспериментальной группе. В контрольной группе подобных изменений не отмечено.

По итогам констатирующего и формирующего этапов эксперимента нами был проведен контрольный этап исследования с целью проверки эффективности программы социально-психологического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов.

Повторное исследование испытуемых на контрольном этапе эксперимента осуществлялось с использованием методик, применявшихся на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики по методике К. Роджерса и Р. Даймонда представлены в табл. 3 и графически отражены на рис. 1.

Таблица 3

Результаты исследования в экспериментальной группе на констатирующем этапе по методике К. Роджерса и Р. Даймонда

Шкалы диагностической методики	Количество членов экспериментальной группы с низким уровнем	Количество членов экспериментальной группы с уровнем в пределах нормы	Количество членов экспериментальной группы с высоким уровнем
Адаптивность	8 человек (26 %)	10 человек (32 %)	13 человек (42 %)
Лживость	16 человек (52 %)	12 человек (39 %)	3 человека (10 %)
Приятие себя	8 человек (26 %)	11 человек (35 %)	12 человек (39 %)
Приятие других	3 человека (10 %)	13 человек (42 %)	15 человек (48 %)
Эмоциональный комфорт	7 человек (23 %)	8 человек (26 %)	16 человек (52 %)
Внутренний контроль	7 человек (23 %)	12 человек (39 %)	12 человек (39 %)
Доминирование	16 человек (52 %)	10 человек (32 %)	5 человек (16 %)
Эскапизм	5 человек (16 %)	12 человек (39 %)	14 человек (45 %)

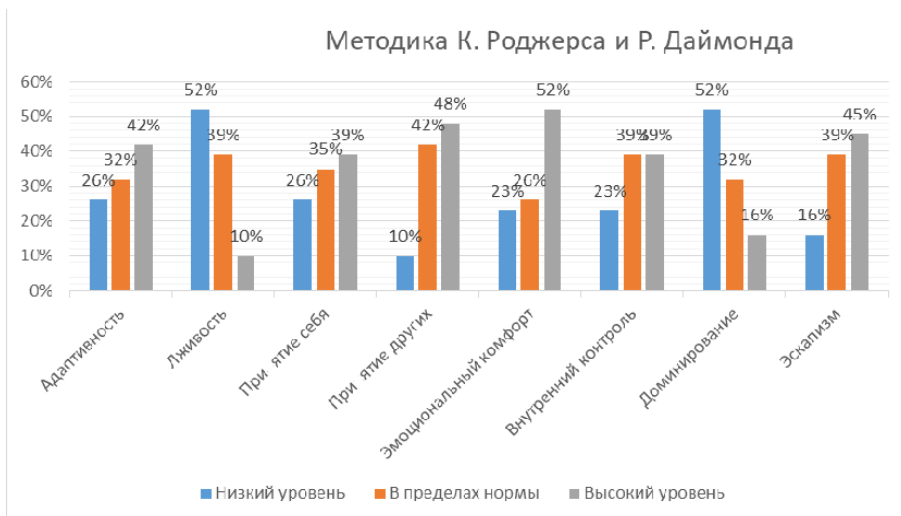


Рис. 1. Уровень социальной адаптации в экспериментальной группе на контрольном этапе по методике К. Роджерса и Р. Даймонда

Согласно данным, полученным после проведения диагностической методики К. Роджерса и Р. Даймонда, мы можем констатировать, что уровень социальной адаптации в экспериментальной группе на контрольном этапе повысился по всем шкалам. Положительная динамика в экспериментальной группе наблюдается по шкалам: адаптивность, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, принятие себя и других. Незначительные изменения произошли по шкалам: доминирование и эскапизм.

Полученные количественные результаты по данной методике позволяют нам констатировать, что уровень адаптивности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Также в экспериментальной группе улучшился показатель по шкалам: принятие себя и принятие других.

Важным изменением в экспериментальной группе является состояние внутреннего контроля, который значительно выше, чем в контрольной группе (высокий уровень в экспериментальной группе у 12 человек, в контрольной – у 8). Уровень эмоционального комфорта также превышает показатели контрольной группы (высокий уровень в экспериментальной группе показали 16 человек, в контрольной – 7 чел.).

Результаты диагностики по методике «МЛО-АМ» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина представлены в табл. 4 и графически отражены на рис. 2.

Таблица 4

Результаты тестирования в экспериментальной группе по методике «МЛО-АМ» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина на контрольном этапе

Шкалы диагностической методики	Количество членов экспериментальной группы с низким уровнем	Количество членов экспериментальной группы с удовлетворительным уровнем	Количество членов экспериментальной группы с высоким уровнем
Нервно- психическая устойчивость (НУ)	2 (6 %)	11 (35 %)	18 (58 %)
Коммуникативные особенности (КС)	2 (6 %)	12 (39 %)	17 (55 %)
Моральная нормативность (МН)	4 (13 %)	15 (48 %)	12 (39 %)
Личностный адаптационный потенциал (ЛПА)	7 (23 %)	9 (29 %)	15 (48 %)

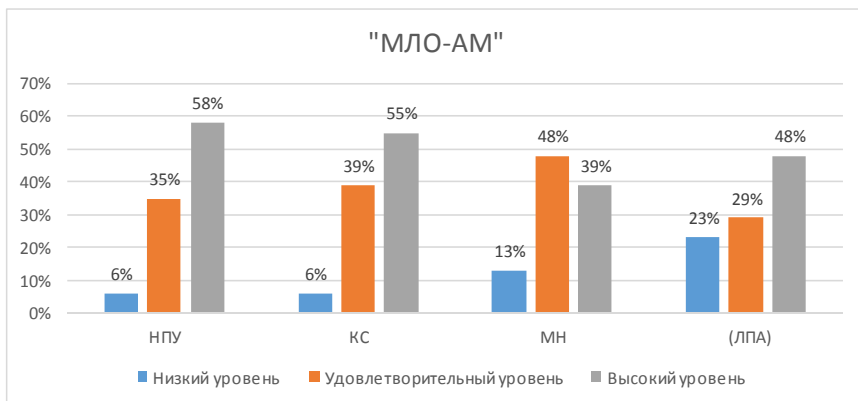


Рис. 2. Уровень социальной адаптации в экспериментальной группе на контрольном этапе по методике «МЛО-АМ» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина

На основании количественных данных, полученных нами после проведения методики «МЛО-АМ» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина, можно констатировать, что уровень социальной адаптации в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Практически половина членов экспериментальной группы показывают высокий уровень по шкалам НПУ, КС, МН, ЛПА, что свидетельствует о том, что в процессе реализации программы социально-психологического сопровождения детей-мигрантов нам удалось повысить личностный адаптационный потенциал в экспериментальной группе.

Полученные количественные данные позволяют констатировать, что уровень социальной адаптации в экспериментальной группе после внедрения программы социально-психологического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов выше, чем в контрольной, в частности: высокий уровень по шкале «нервно-психическая устойчивость» в экспериментальной группе показали 18 чел., а в контрольной 14 чел. По шкале «коммуникативные особенности» высокий уровень определен у 17 чел., а в контрольной – у 12 чел. По шкале «моральная нормативность» высокий уровень в экспериментальной группе показали 12 человек, а в контрольной 9 чел. Высокий уровень по шкале «личностный адаптационный потенциал» также улучшился в экспериментальной группе (15 чел.), в контрольной группе 11 чел. показали высокий уровень.

Результаты диагностики по методике «АСП» Н. Н. Мельниковой представлены в табл. 5 и графически отражены на рис. 3.

Таблица 5

Результаты тестирования в экспериментальной группе по методике «АСП»
Н. Н. Мельниковой на контрольном этапе

Стратегии поведения в ситуациях социального взаимодействия	Количество учащихся, выбравших стратегию, %
Активное изменение среды (активная, контактная, направленная вовне)	32
Активное изменение себя (активная, контактная, направленная вовнутрь)	16
Уход из среды и поиск новой (активная, избегающая, направленная вовне)	3
Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир (активная, избегающая, направленная вовнутрь)	6
Пассивная репрезентация себя (пассивная, контактная, направленная вовне)	13
Пассивное подчинение условиям среды (пассивная, контактная, направленная вовнутрь)	16
Пассивное выжидание внешних и внутренних изменений (пассивная, избегающая, направленная вовне и вовнутрь)	13

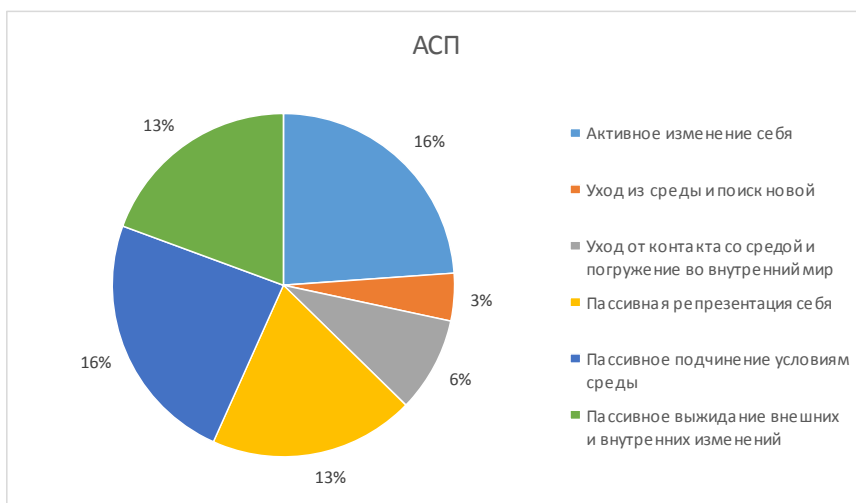


Рис. 3. Стратегии поведения в экспериментальной группе по методике «АСП»
Н. Н. Мельниковой на контрольном этапе

Количественные данные, полученные после проведения данной методики, позволяют констатировать, что в экспериментальной группе на контрольном этапе повысился уровень социальной адапта-

ции, так как, по сравнению с контрольной группой, в экспериментальной преобладают следующие стратегии поведения: активное изменение среды, активное изменение себя. 16 % детей из экспериментальной группы избрали для себя такую стратегию поведения как, пассивное подчинение условиям среды, что может быть характерно для школьного коллектива, в котором условия жизнедеятельности учащихся создаются взрослыми, а учащиеся только воспринимают транслируемый ими опыт.

Полученные количественные данные позволяют утверждать, что в контрольной группе большее количество учащихся выбрало для себя такие стратегии поведения, как пассивное выжидание внешних и внутренних изменений, пассивное подчинение условиям среды (9 и 7 человек). В экспериментальной группе по данным стратегиям показатели значительно меньше (4 и 5 человек), но все-таки эти школьники заслуживают дополнительного сопровождения. Такую стратегию поведения в экспериментальной группе, как пассивная репрезентация себя, выбрали 4 человека, что может быть связано с особенностями подросткового возраста (демонстративное поведение, привлечение внимания и т. д.), однако этот показатель заслуживает внимания. Необходимо продолжение социально- психологического сопровождения с целью уточнения причин выбора данных стратегий небольшим количеством учащихся.

Согласно данным исследования на контрольном этапе, мы можем констатировать, что после внедрения программы социально-психологического сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов в экспериментальной группе произошел ряд положительных изменений, а именно: повысились личностный статус в коллективе, уровень моральной нормативности, улучшилось эмоциональное состояние членов экспериментальной группы; улучшились взаимоотношения в детском коллективе, повысился уровень коммуникативных способностей и психической устойчивости у членов экспериментальной группы; увеличилось проявление детской активности и конструктивного взаимодействия в экспериментальной группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты диагностических методик, проведенных нами на контрольном этапе, свидетельствуют о наличии положительной динамики. Сравнительный анализ данных на констатирующем и контрольном этапах позволил установить, что социально-психологическое сопровождение детей-мигрантов в общеобразовательной организации благоприятно влияет на социальную адаптацию детей-мигрантов.

Реализация педагогических условий рефлексивного подхода позволяет избежать процессов дезадаптации детей-мигрантов и способствует созданию диалоговых форм взаимодействия участников образовательного процесса, субъектному отношению к деятельности и самоанализу детей-мигрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация детей-мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ / Е. Л. Омельченко, Ю. В. Андреева, Е. Л. Лукьянова, Г. А. Сабирова, Я. Н. Крупец. Ульяновск : НИЦ Регион, 2010. 61 с.
2. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. Москва : Просвещение, 2012. 87 с.
3. Акмалова А. А. Социальная работа с мигрантами и беженцами : учеб. пособие для вузов по специальности «Социальная работа». М. : ИНФРА-М, 2008. 22 с.
4. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников. М. : Академия, 2002. 245 с.
5. Бляхер Л. Е., Григоричев К. В. Мигранты и миграционная политика в постсоветской Сибири и на Дальнем Востоке // Полития. 2011. № 4. С. 35–60.
6. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Миграция. Сущность и явление. М. : МПСИ, МОДЭК, 2007. 296 с.
7. Воробьева Н. В. Педагогика и психология. СПб. : Питер, 2012. 199 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл, 2015. 411 с.
9. Григоричев К. В. «Таджики», «нерусские», «гастарбайтеры» и другие: иностранные трудовые мигранты в пригородах Иркутска // Этнографическое обозрение. 2012. № 4. С. 14–31.
10. Ковалева Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного маршрута детей-мигрантов как фактор их успешной социализации // Психология образования: подготовка кадров и психологическое сопровождение : материалы IV научно-практической конференции Федерации психологов образования. М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. С. 75–80.
11. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций. М. : ИЭА РАН, 1993. 196 с.
12. Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей-мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
13. Малофеевский Д. В., Швырева К. Л. Специфика обучения в поликультурном пространстве. Самара, 2016. 46 с.
14. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. М. : Гардарики, 2005. 269 с.
15. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
16. Миграционная политика: диагностика, вызовы, предложения/ Е. Б. Деминцева, Н. В. Мкртчян, Ю. Ф. Флоринская. М. : Центр стратегических разработок, 2018. 54 с.

17. Миграция населения в Иркутской области / А. П. Суходолов, Т. Г. Озерникова, Н. В. Кузнецова, А. А. Марасанова. Иркутск: Изд-во Байкал госуниверситета, 2019. 184 с.
18. Миграционная политика URL: <http://www.deposoft.com.ar/valenzuela/archivos/habitosadaptacion.pdf/> (дата обращения: 29.07.2020).
19. Мохова Л. А., Сагоякова Н. Ф., Спирина Т. А. Социально-педагогические условия адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной школе // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2014. № 9. С. 96–99.
20. Немов Р. С. Общая психология. В 3 т. Т. 1. Введение в психологию: учебник и практикум для академического бакалавриата. 6-е изд. М. : Юрайт, 2019. 726 с.
21. Общая психология. Введение в общую психологию: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Д. А. Донцов, Л. В. Сенкевич, З. В. Луковцева, И. В. Огарь : под науч. ред. Д. А. Донцова, З. В. Луковцевой. М. : Юрайт, 2019. 178 с.
22. Портнова Т. В. Индивидуальный стиль обучения детей-мигрантов в Ставропольском крае // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 1. С. 173–188.
23. Проскурякова О. Д. Адаптация мигрантов как социальный процесс // Вестник ОГУ. 2007. № 4. С. 58–63.
24. Развивающие материалы для социальной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста в школьной среде и их развитие в культурном плане / под ред. Т. В. Кузьмина, М. В. Правлюк. СПб., 2018. 67 с.
25. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
26. Ушева Т. Ф. Рефлексивное взаимодействие социального педагога с родителями по профилактике социальных девиаций обучающихся // Педагогический имидж. 2018. № 4 (41). С. 97–105.
27. Ушева Т. Ф. Технологические особенности формирования рефлексивной компетентности учащихся // Школьные технологии. 2017. № 6. С. 34–40.
28. Фурса С. М., Дацко О. В. Психологические проблемы детей из семей мигрантов // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1795–1797 с.
29. Хухлаев О. Не такой, как все. Психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе (материалы к тренингу) // Школьный психолог. 2005. № 18. С. 35–38.
30. Юдина Т. Н. Миграция. Словарь основных терминов : учеб. пособие. М. : РГСУ; Академический Проект, 2007. 472 с.



УДК 371.72

МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Федосова Ирина Валерьяновна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Костин Александр Константинович

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматривается проблема сохранения здоровья современных школьников, для решения которой предлагается создавать здоровьесберегающую среду в образовательных организациях. На примере одной школы показано, как реализация разработанной модели здоровьесберегающей среды может положительно повлиять на показатели и критерии оценки здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая среда, школьники, модель создания здоровьесберегающей среды образовательной организации.

Современная школа живет и развивается в динамично изменяющемся мире, предъявляющем все возрастающие требования к формированию молодого здорового поколения. Результатом работы образовательных организаций является воспитание здорового выпускника с устойчивой внутренней мотивацией на дальнейшее познание окружающего мира самостоятельно [2].

Вместе с тем за последнее десятилетие негативное влияние современной образовательной среды на здоровье ребенка становится все более очевидным. Учебные перегрузки, которые испытывают обучающиеся, способны нанести серьезный вред их здоровью, поэтому внимание медиков и педагогов привлечено к здоровью школьников. В связи с этим возникла необходимость изменения содержания и структуры образования, обобщения опыта использования здоровьесберегающих технологий обучения, направленных на оптимизацию учебной нагрузки учащихся, сохранение и укрепление здоровья обучающихся [4].

Здоровье человека – тема для разговора достаточно актуальная для всех времен и народов, а в XXI в. она становится первостепенной. Уже давно неоспоримым стал факт, что школьные нагрузки, которых с годами становится все больше, оставляют свой отпечаток на здоровье учащихся.

В. М. Степанов выделяет интенсификацию учебного процесса как один из первостепенных факторов риска, наносящих непоправимый вред здоровью ребенка, как физическому, так и психологическому [5].

Анализируя состояние здоровья первоклассников и тех, кто оканчивает школу, специалисты отмечают печальные факты: ежегодно у многих детей регистрируются нарушения зрения, различные степени сколиоза, заболевания желудка, нервной и сердечно-сосудистой систем и многие другие. Состояние физического здоровья школьников является неотъемлемой составляющей психологического здоровья, что, в свою очередь, говорит о том, что, помимо слабого соматического здоровья, у детей развиваются и такие отклонения, как повышенная тревожность, низкая самооценка, агрессивное поведение, неустойчивый эмоциональный фон. Эти факты вызывают серьезную тревогу специалистов различного уровня и требуют комплексного решения проблемы.

Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников ухудшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад. При этом наиболее значительное увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком общего среднего образования [6].

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является система образования, так как с пребыванием в учреждениях образования связано более 70 % времени его бодрствования. А значит, школа не может отстраниться от здоровьесберегающих мероприятий в жизни детей.

В теории и практике здоровьесбережения современная педагогика уже сделала свои первые шаги. На сегодняшний день мы располагаем результатами докторских исследований в области здоровьесберегающей педагогики, в сфере применения соответствующих технологий, реализации локальных программ здоровьесбережения (А. А. Коробейников, А. М. Митяева, Г. А. Мысина и др.) [7; 10; 11]. Появились междисциплинарные исследования по проблеме здоро-

вьесбережения (Э. Н. Вайнер, Н. Н. Куинджи, Н. К. Смирнов и др.) [3; 9; 17]. Предлагаются авторские здоровьесберегающие программы и методики (М. Е. Коржова, Л. Г. Крыжановская и др.) [6; 7].

Однако на этом фоне все еще недостаточно освещенным остается вопрос понимания сущности здоровьесберегающей образовательной среды, ее специфики и структуры.

Изучение проблемы здоровьесбережения образовательной среды показало, что именно в школьные годы дети утрачивают здоровье под воздействием условий реализации учебно-воспитательного процесса, а сама система образования является здоровьеразрушающей и здоровьезатратной. Это означает, что современная школа должна взять на себя долю ответственности не только за образование детей, но и за их здоровье. Следовательно, все, от кого зависит здоровье школьников, пока они растут и формируются, должны приложить максимум усилий к тому, чтобы школа перестала быть фактором, вредящим их здоровью и развитию, а напротив, стала образцом такой среды, которая способствует наиболее полному раскрытию задатков человека, реально готовит его к будущей жизни.

Крайне низкий уровень физического и психологического здоровья детей и молодежи создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации российского образования, без чего невозможно решить назревшие социальные и экономические проблемы, достичь опережающего развития общеобразовательной и профессиональной школы [6].

Вышеуказанные факты свидетельствуют о том, что необходима специальная работа школы по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Многочисленные физиолого-гигиенические и психофизиологические исследования убедили педагогов и руководителей системы образования в том, что необходимо принимать специальные меры по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Эти положения вошли в последнее время в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования [12–14].

В связи с этим, состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее.

Так, например, одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования становится сбережение и укрепление

здоровья обучающихся, формирование у них ценности здоровья, здорового образа жизни, выбора образовательных технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье школьников.

Своевременная диспансеризация, реализация профилактических программ, организация внеурочных спортивных мероприятий, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни в значительной степени влияют на улучшение здоровья школьников.

Следует отметить, что решение данных задач способствует сохранению и укреплению не только физического, но и психологического здоровья, так как устранение интенсификации образовательного процесса и соблюдение возрастных норм в урочной и внеурочной деятельности снижают тревожность и поддерживают положительное эмоциональное состояние обучающихся.

Это, в свою очередь, предполагает создание таких образовательных программ, которые адекватно возрасту учащихся вызывают заинтересованное отношение к своему здоровью. Вопрос заботы о здоровье обучающихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям.

Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни и сохранения психологического здоровья обучающихся.

Неразработанность вопроса поиска наиболее оптимальных форм и методов организации деятельности по созданию здоровьесберегающей среды в условиях школы с целью сохранения психологического здоровья обучающихся обусловлена следующими противоречиями:

- 1) между высоким уровнем заболеваемости населения и необходимостью сохранения и развития здоровья учащихся;
- 2) между отсутствием системы работы школы по созданию здоровьесберегающей среды и необходимостью разработки программ по здоровьесбережению;
- 3) между низким уровнем психологического здоровья современных школьников и потребностью образования и социальной практики в его сохранении.

Перечисленные противоречия обуславливают необходимость поиска новых, нетрадиционных путей организации школьников в

целях сохранения их здоровья. Управление процессом здоровьесбережения комплексно, с использованием специальных программ, предусматривает создание здоровьесберегающей среды, формирующей осознанное здоровьесберегающее поведение.

Рассмотрение здоровьесберегающей среды предполагает не только изучение аспектов физического здоровья школьников, но и аспектов их психологического здоровья, как фактора сохранения эмоционального, коммуникативного, личностного потенциала школьников.

В связи с этим было проведено эмпирическое исследование с целью выявления и фиксирования состояния психологического здоровья детей младшего подросткового возраста, обучающихся в образовательной организации. Для получения достоверных данных была определена база исследования – МОУ ИРМО «Средняя общеобразовательная школа поселка Молодежный» г. Иркутска. Работа проводилась с учащимися 5 «А» и 5 «Б» классов.

Ранее нами было установлено, что особенности здоровьесберегающей среды образовательной организации влияют на сохранение психологического здоровья школьников. Для проверки данного вывода в ноябре 2019 г. проводилась диагностика, цель которой – выявить учащихся, имеющих нарушения психологического здоровья вследствие негативного влияния здоровьесберегающей среды образовательной организации. Было обследовано 60 учеников 5 «А» и 5 «Б» классов в возрасте 11–12 лет и 29 родителей данных детей.

Методы исследования, используемые в экспериментальной работе: тестирование и анкетирование учащихся, беседа со школьниками, изучение психолого-медико-педагогической документации, изучение социально-педагогической документации.

Для получения достоверных сведений об обучающихся и их семьях мы использовали метод изучения социально-педагогической документации 5 «А» и 5 «Б» классов. Нами были изучены такие документы, как: социальный паспорт школы; личные дела учеников 5 «А» и 5 «Б» классов; внутришкольный журнал учета обучающихся по категориям: из многодетных семей, из малообеспеченных семей, из неблагополучных семей, детей-инвалидов; детей, находящихся под опекой и попечительством; детей, состоящих на учете в школе, состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних (ОДН) и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), обучающихся «группы риска».

На основании полученных результатов были составлены социальные паспорта изучаемых классов. Таким образом, результаты изучения социально-педагогической документации показали, что в 5 «А» классе слабоуспевающих детей 23 % (7 чел.), что равно количеству слабоуспевающих детей в 5 «Б» классе – 24 % (7 чел.). Данные показатели говорят о существовании факторов, препятствующих качественному усвоению содержания образовательной программы, также в обоих классах присутствуют дети с отклонениями в поведении и входящие в «группу риска», в 5 «А» – 13 % (4 чел.), в 5 «Б» несколько меньше и составляет 10 % (3 чел.), что свидетельствует о наличии возможных проблем в воспитании и социально-педагогической запущенности некоторых детей.

Следует отметить, что в обоих классах есть дети с ослабленным здоровьем: в 5 «А» – 26 % (8 чел.), в 5 «Б» несколько больше и составляет 38 % (11 чел.).

Также анализ семей школьников показал, что в обоих классах присутствуют малообеспеченные и многодетные семьи, а неблагополучные семьи есть только в 5 «Б» классе, их количество составляет 3 % (1 семья).

Следующим этапом нашей работы была проведена комплексная диагностика особенностей психологического здоровья учащихся по трем сферам и соответствующим показателям (табл.).

1. Эмоционально-волевой компонент. Одним из главных показателей благополучного развития эмоциональной сферы является отсутствие тревожности. Для изучения тревожности мы использовали тест школьной тревожности Филлипса, эта методика поможет определить уровень и характер тревожности у детей среднего школьного возраста, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Для изучения стрессоустойчивости и саморегуляции поведения нами использовался опросник «Стратегии совладающего поведения», адаптированный Л. И. Вассерманом. Данная методика является моделью адаптации к стрессу Р. Лазаруса, которая отражает определенный вариант поведения в трудной или проблемной ситуации и определяет основные стратегии поведения, такие как: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

2. Коммуникативный компонент, в ходе исследования которого в качестве критериев психологического здоровья школьников мы выбрали отсутствие конфликтности, враждебности и агрессивности по отношению к другим людям. В связи с этим нами использовался опросник Басса-Дарки и опросник «Мой класс» (Ю. З. Гильбух), предназначенный для диагностики сферы общения ребенка, выявления степени удовлетворенности школьной жизнью, взаимопонимания в коллективе, защищенности членов коллектива.

3. Личностный компонент исследовался по двум критериям: самооценка детей и ориентация на духовно-нравственные ценности. Самооценка изучалась по методике Дембо – Рубинштейн. Для выявления ценностных ориентаций учеников мы использовали методику М. И. Шиловой «Диагностика нравственной воспитанности», отражающую пять основных показателей нравственной воспитанности школьника: отношение к обществу, патриотизм; отношение к умственному труду; отношение к физическому труду; отношение к людям (проявление нравственных качеств личности); саморегуляция личности (самодисциплина).

Таблица

Компоненты и показатели психологического здоровья школьников

Компоненты и показатели психологического здоровья	Методы и методики диагностики
Эмоционально-волевой компонент (особенности развития эмоциональной сферы): – тревожность – стрессоустойчивость – восприятие и оценка эмоциональных состояний другого человека – доминирующее эмоциональное состояние – саморегуляция поведения	Тестирование 1. Методика диагностики уровня тревожности (Филлипс). 2. Опросник «Стратегии совладающего поведения» (ССП) (Л. И. Вассерман)
Коммуникативный компонент (развитие сферы общения): – потребность в общении, которая может выражаться в желании общаться со сверстниками и взрослыми – конфликтность – сопереживание другим – проявление (отсутствие) враждебности и агрессивности по отношению к другим	Тестирование 1. Опросник Басса-Дарки. 2. Опросник «Мой класс» (Ю. З. Гильбух)

Компоненты и показатели психологического здоровья	Методы и методики диагностики
Личностный компонент (личностные особенности): – характерная самооценка – ориентация на духовно-нравственные ценности	Тестирование 1. Методика Дембо – Рубинштейн. 2. Методика «Диагностика нравственной воспитанности» (М. И. Шилова)

Далее представим более подробно ход исследования по данным методикам и опишем полученные с помощью их результаты.

1) Диагностика развития эмоциональной сферы.

Методика диагностики уровня тревожности (Филлипс).

По уровню тревожности (УТ) всех детей 5 «А» и 5 «Б» классов мы условно разделили на три группы (рис.1):

1. Высокий уровень тревожности (УТ выше 75 %).
2. Средний уровень тревожности (УТ от 50% до 75 %).
3. Низкий уровень тревожности (УТ от 0 до 50 %).

Обобщая полученные данные (рис. 1), можно сделать вывод, что в 5 «А» классе у 16 % детей (5 чел.) проявился низкий уровень тревожности, у 52 % детей (16 чел.) – средний уровень тревожности, у 32 % детей (10 чел.) – высокий уровень тревожности. В 5 «Б» классе у 10 % детей (3 чел.) проявился низкий уровень тревожности, у 62 % детей (18 чел.) – средний уровень тревожности, у 28 % детей (8 чел.) – высокий уровень тревожности. Средний уровень тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности, адаптированности ребенка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. Эти дети часто нервничают, эмоционально впечатлительны, внешне они выглядят обеспокоенно. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов. Для низкотревожных детей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвещение чувства ответственности в решении тех или иных задач.

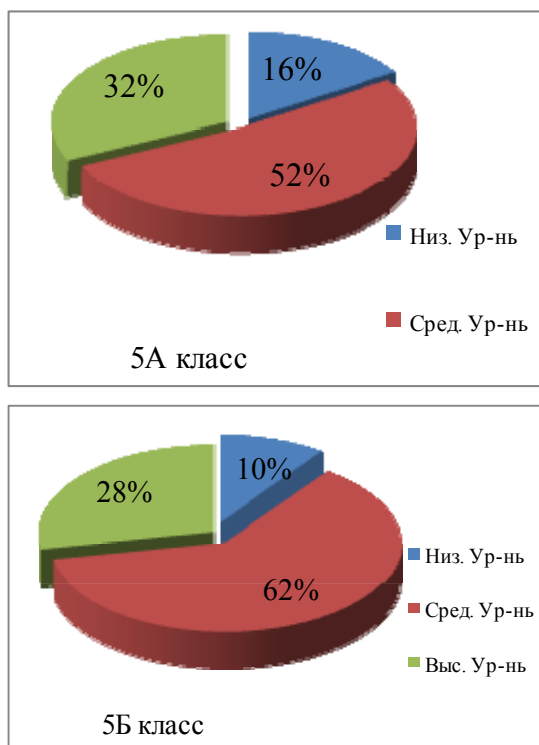


Рис. 1. Обобщенные данные диагностики уровня тревожности учащихся по методике диагностики уровня тревожности Филлипса

Опросник Л. И. Вассермана «Стратегии совладающего поведения» (ССП) на выявление ведущей стратегии поведения в различных стрессовых ситуациях позволил выявить активные способы решения проблем детьми в случае неконтролируемости ситуации, что позволит нам судить об уровне стрессоустойчивости и саморегуляции поведения младших подростков. Тестирование проводилось с применением бланка, состоящего из 50 вопросов.

Обобщая полученные данные (рис. 2), можно сделать вывод, что в 5 «А» классе преобладают такие стратегии поведения, как: конфронтация 39 % (12 чел.), дистанцирование 32 % (10 чел.), принятие ответственности 29 % (9 чел.) и избегание 32 % (10 чел.), что означает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных дей-

ствий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями, также могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание или полное игнорирование проблемы; уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей; пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, переживание, употребление алкоголя и пр. с целью снижения эмоционального напряжения. Следует отметить, что достаточным уровнем самоконтроля поведения обладает лишь 16 % (5 чел.), а планировать свои действия в конфликтной ситуации могут несколько меньшее количество детей 14 % (4 чел.).

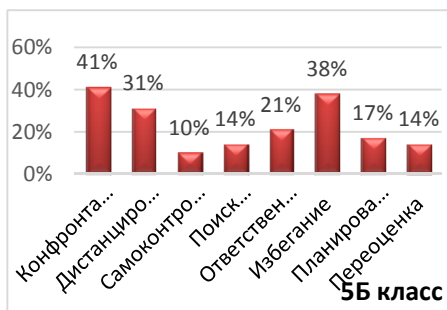
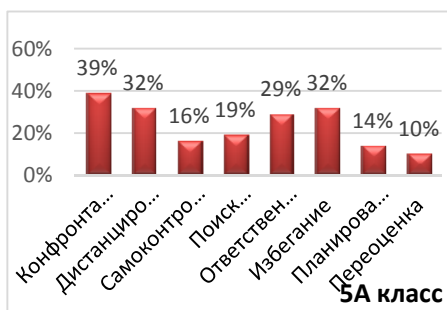


Рис. 2. Обобщенные данные диагностики выраженного уровня предпочтения соответствующей стратегии по методике Л. И. Вассермана «Стратегии совладающего поведения»

В 5 «Б» классе преобладают такие стратегии поведения, как: конфронтация 41 % (12 чел.), дистанцирование 31 % (9 чел.) и избегание 38 % (11 чел.), что означает преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной в нее вовлеченности.

Следует отметить, что достаточным уровнем самоконтроля поведения обладает лишь 10 % (3 чел.), а планировать свои действия в конфликтной ситуации могут немного большее количество детей 17 % (5 чел.).

2. Изучение сферы общения.

Исследуя сферу общения как один из показателей психологического здоровья школьников, в качестве критериев мы выбрали отсутствие конфликтности, враждебности и агрессивности по отношению к другим людям. Для получения первичных данных использовались следующие методики: опросник Басса-Дарки, опросник «Мой класс» (Ю. З. Гильбух).

Для определения наличия или отсутствия враждебности и агрессивности у младших подростков в общении мы использовали опросник Басса-Дарки. Детям предлагались утверждения, на которые они отвечали «да» или «нет».

Исходя из полученных результатов, респонденты были разделены на три группы: I – дети, у которых уровень агрессивности и враждебности в норме; II – дети, у которых уровень агрессивности или враждебности ниже нормы; III – дети, у которых уровень агрессивности и враждебности выше нормы.

Оказалось, что в обеих группах имеются ученики, у которых уровень агрессивности и враждебности выше нормы – 29 % (9 чел.) в 5 «А» классе и 35 % (10 чел.) в 5 «Б» классе. В первую группу вошли 42 % детей (13 чел.) 5 «А» класса и 48 % детей (14 чел.) 5 «Б» класса. Это школьники с уровнем агрессивности и враждебности в норме (рис. 3).

Исследование уровня тревожности, стрессоустойчивости, саморегуляции и враждебности в ходе экспериментальной работы позволило установить, что данные показатели психологического здоровья детей в обеих группах имеют отрицательную тенденцию.

На следующем этапе изучения особенностей сферы общения младших подростков нами был проведен опросник «Мой класс» (Ю. З. Гильбух), предназначенный для диагностики сферы общения ребенка. Целью данной методики являлось выявление степени удовле-

творенности школьной жизнью, взаимопонимания в коллективе, защищенности членов коллектива, так как это свидетельствует о сформированности умения общаться. На основании полученных результатов мы выявили три группы детей: I группа – высокий уровень удовлетворенности своим положением в классе; II группа – средний уровень удовлетворенности своим положением в классе; III группа – низкий уровень удовлетворенности своим положением в классе.

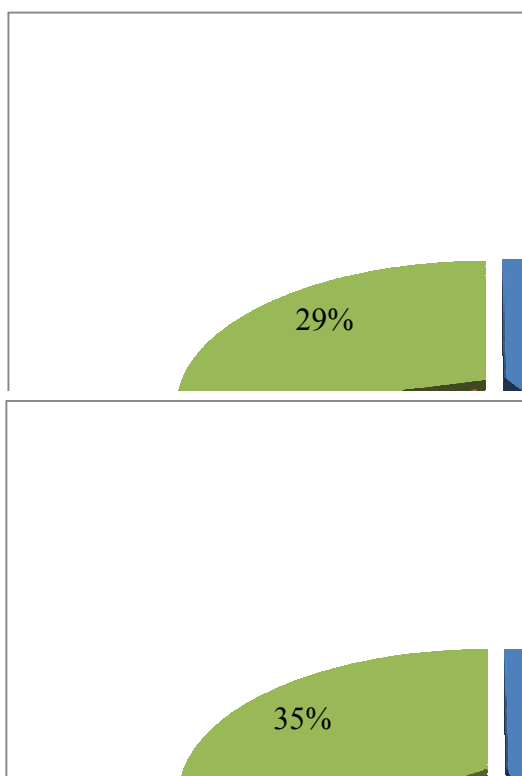


Рис. 3. Результаты диагностики агрессивности и враждебности обучающихся пятых классов

Так, в обоих классах имеются дети, у которых уровень удовлетворенности своим положением в классе низкий – 19 % (6 чел.) в 5 «А» классе и 31 % (9 чел.) в 5 «Б» классе. Вместе с тем преобладающим уровнем удовлетворенности своим положением в классе является

ся средний – 77 % (21 чел.) в 5 «А» классе и 41 % (12 чел.) в 5 «Б» классе (рис 4).

Таким образом, исследование сферы межличностных отношений, а именно адаптированности к социуму, позволило констатировать, что в обоих классах положение ребенка в системе межличностных отношений недостаточно благоприятно, что говорит о затруднительном формировании личности школьника в данном коллективе.



Рис. 4. Результаты диагностики особенностей сферы общения

Коллектив может влиять на индивидуальное развитие личности только тогда, когда положение ребенка в системе межличностных отношений благоприятно, в противном случае формирование личности ребенка в коллективе затруднено.

3. Исследование особенностей развития личностной сферы учащихся.

На данном этапе для оценки уровня развития личности школьников использовались две методики: для определения самооценки и изучения ориентации на духовно-нравственные ценности. В первом случае использовалась методика Дембо – Рубинштейн, она предлагалась респондентам на бланке, содержащем инструкции и задания.

В зависимости от отмеченной ребенком линии мы судили о его самооценке. Чем выше ребенок ставил себе показатель по шкалам, тем выше его самооценка. На основании полученных результатов были построены диаграммы (рис. 5).

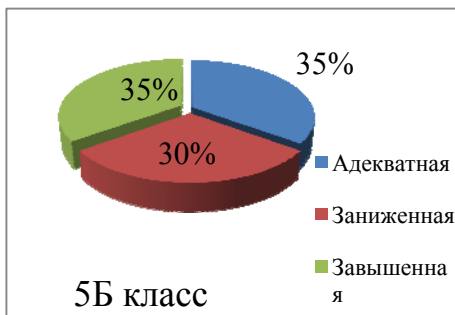
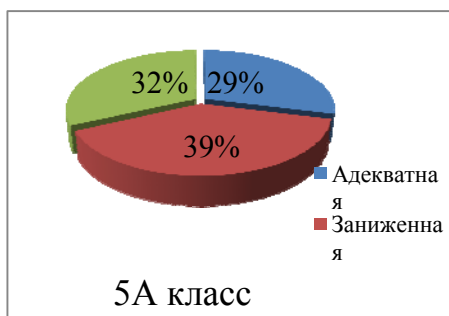


Рис 5. Результаты изучения самооценки пятиклассников

Адекватная самооценка в 5 «А» классе выявлена у 29 % детей (9 чел.). Учеников с адекватной самооценкой в 5 «Б» классе больше и составляет 35 % (10 чел.). Это школьники, которые адекватно оценивают свои успехи и неудачи, одобрение и неодобрение окружающих. Заниженная самооценка в 5 «А» классе выявлена у 39 % детей (12 чел.). Учеников с заниженной самооценкой в 5 «Б» классе оказалось 30 % (9 чел.). Эти дети неуверены в себе, занижают свои возможности, остро реагируют на замечания окружающих. Завышенная самооценка в 5 «А» классе свойственна 32 % детей (10 чел.). В 5 «Б» классе количество ребят с завышенной самооценкой составляет 35 % детей (10 чел.). Такие дети ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут достичь, преувеличивают значение неудач, остро нуждаются в поддержке окружающих.

Для выявления ценностных ориентаций обучающихся мы использовали методику М. И. Шиловой «Диагностика нравственной воспитанности». Данная методика включает в себя диагностическую таблицу уровней нравственной воспитанности (УНВ) и отражает пять основных показателей нравственной воспитанности школьника: отношение к обществу, патриотизм; отношение к умственному труду; отношение к физическому труду; отношение к людям (проявление нравственных качеств личности); саморегуляция личности (самодисциплина).

Для обобщения результатов мы выделили низкий, средний и высокий уровни и объединили такие пункты, как: уровень воспитанности ниже среднего и средний уровень воспитанности, а также уровень воспитанности выше среднего и высокий уровень воспитанности. На основании полученных результатов были построены диаграммы (рис. 6).

Высокий уровень воспитанности в 5 «А» классе выявлен у 10 % детей (3 чел.). Количество учеников с высоким уровнем воспитанности в 5 «Б» классе больше и составляет 14 % (4 чел.). Это дети, которые отличаются устойчивой и положительной самостоятельностью в деятельности и поведении на основе активной общественной, гражданской позиции, ориентируются на нравственные ценности в обществе.

Средний уровень воспитанности в 5 «А» классе выявлен у 58 % детей (18 чел.). Учеников со средним уровнем воспитанности в 5 «Б» классе немного меньше – 51 % (15 чел.). Эти дети характеризуются самостоятельностью, проявлениями саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не вполне сформирована, а ориентация на нравственные ценности недостаточно развита.

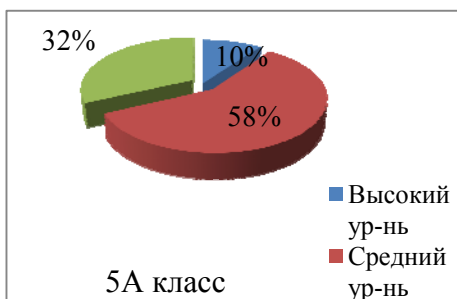


Рис. 6. Результаты изучения ценностных ориентаций подростков

Низкий уровень воспитанности в 5 «А» классе свойственен 32 % детей (10 чел.). В 5 «Б» классе количество обучающихся с низким уровнем воспитанности составляет 35 % детей (10 чел.). Такие дети представляются слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны. Ориентация на нравственные ценности слабо выражена, либо полностью отсутствует, отмечается преобладание материальных ценностей.

На основании полученных результатов по каждому показателю и критерию в итоге экспериментальной работы нами были установлены обобщенные уровни психологического здоровья у учащихся двух пятых классов и построены диаграммы (рис. 7).

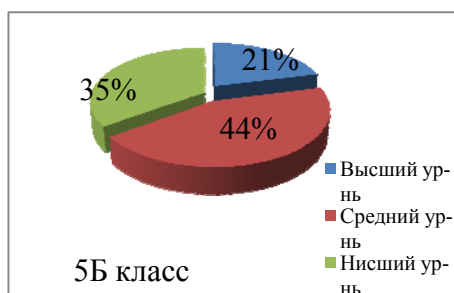
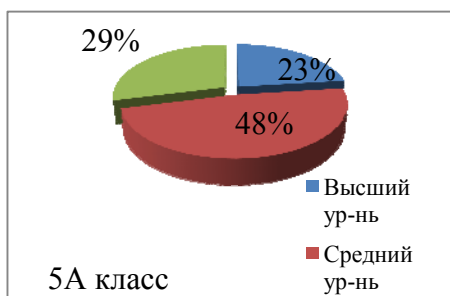


Рис. 7. Обобщенные результаты исследования уровней психологического здоровья школьников

В результате исследования было выявлено, что в обоих классах дети в основном обладают адаптивным (средним) уровнем психологического здоровья, отвечающего таким характеристикам, как: проявление отдельных признаков дезадаптации; обладание повышенной тревожностью, заниженной самооценкой и эмоциональным дисфортом.

Так, в 5 «А» классе всего 23 % детей (7 чел.), а в 5 «Б» классе 21 % детей (6 чел.) имеют креативный (высший) уровень психологического здоровья – это школьники, которые не нуждаются в психологической помощи. Они устойчиво адаптированы к любой среде, обладают резервом для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности.

48 % детей (15 чел.) 5 «А» класса и 44 % (13 чел.) 5 «Б» класса обладают адаптивным (средним) уровнем психологического здоровья, характеризующимся отдельными признаками дезадаптации, обладанием повышенной тревожностью и заниженной самооценкой.

29 % детей (9 чел.) 5 «А» класса и 35 % (10 чел.) 5 «Б» класса обладают ассимилятивно-аккомодативным (низшим) уровнем психологического здоровья – это обучающиеся, не готовые к самоизменению в соответствии с внешними требованиями и интересами окружающих, дезадаптация которых активно проявляется в эпатажном поведении, конфликтах со сверстниками, внешне они пребывают в состоянии стойкого эмоционального дискомфорта.

Несомненно, многие авторы сходны во мнении, что именно учитель может сделать для школьника в плане сохранения здоровья больше, чем врач. Но для этого нужно обучиться здоровьесберегающим образовательным технологиям, позволяющим работать так, чтобы не наносить ущерб здоровью своих учеников и себе в том числе [8; 16].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что необходимо разработать и апробировать эффективную модель создания здоровьесберегающей среды в образовательной организации как фактор сохранения психологического здоровья обучающихся [18; 20].

В рамках проведения научных исследований метод моделирования применяют еще со времен далекой древности, который в определенные периоды времени охватывал новые сферы научных знаний в техническом конструировании, строительстве и архитектуре, астрономии, физике, химии, биологии, а также в общественных науках. В XX в. метод моделирования был признан практически во всех отраслях современной науки и стал пользоваться большой популярностью различных ученых. Вместе с тем методология моделирования большое количество времени развивалась самостоятельно. Единая система понятий и терминология отсутствовала. Роль моделирования, как универсального метода научного познания, стала осознаваться постепенно [1].

Термин «модель» используется во многих сферах человеческой деятельности и имеет значительное количество смыслов, так, например:

1. Модель – это объект или описание объекта, системы для замещения (при определенных условиях, предложениях, гипотезах) одной системы (т. е. оригинала) другой системы для изучения оригинала или воспроизведения его каких-либо свойств [15].

2. Модель – результат отображения одной структуры на другую [15].

Под моделированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей. Оно тесно связано с такими категориями, как абстракция, гипотеза, аналогия и другими. Процесс моделирования обязательно включает и построение умозаключений по аналогии и абстракций, а также конструирование научных гипотез [19].

Моделирование имеет главную особенность, которая заключается в том, что это метод опосредованного познания с помощью объектов-заместителей. Модель становится своеобразным инструментом познания, который исследователь ставит между собой и объектом, с помощью которого изучается интересующий его объект. Именно такая особенность метода моделирования открывает специфические формы использования абстракций, гипотез, аналогий и других методов и категорий познания [15].

Перенос результатов рассматривается как основная возможность моделирования, т. е. полученные в ходе исследования и построения модели данные переносятся на оригинал. Это говорит о том, что модель в некотором смысле отображает (описывает, имитирует, воспроизводит, моделирует) некоторые важные для исследователя качества объекта.

Как форма отражения действительности, моделирование очень распространено не только в технике и науке, но и в искусстве, и в повседневной жизни. Именно поэтому полная классификация возможных видов моделирования достаточно затруднительна, так как понятие «модель» многозначно и применяется к естественным и техническим наукам.

Существуют следующие виды моделирования [19]:

1. Концептуальное моделирование – это совокупность уже известных фактов и представлений относительно исследуемого объекта или системы, которые истолковываются с помощью некоторых специальных знаков, операций и символов, или с помощью естественного или искусственного языков.

2. Физическое моделирование – это создание модели и моделируемого объекта, которые представляют собой реальные объекты или процессы единой или различной физической природы, причем между процессами в объекте-оригинале и в модели выполняются некоторые соотношения подобия, вытекающие из схожести физических явлений.

3. Структурно-функциональное моделирование – это создание моделей, которые являются схемами (блок-схемами), графиками, чертежами, диаграммами, таблицами, рисунками, дополненными специальными правилами их объединения и преобразования.

4. Математическое (логико-математическое) моделирование – это моделирование, при котором процесс, включая построение модели, осуществляется средствами математики и логики.

5. Имитационное (программное) моделирование – это моделирование, в котором логико-математическая модель исследуемого объекта представляет собой алгоритм функционирования объекта, реализованный в виде программного комплекса для компьютера.

Необходимо отметить, что перечисленные выше виды моделирования не являются взаимоисключающими и могут применяться при исследовании сложных объектов либо одновременно, либо в некоторой комбинации. Кроме того, в некотором смысле концептуальное и структурно-функциональное моделирование неразличимы между собой, так как те же блок-схемы, конечно, являются специальными знаками с установленными операциями над ними.

По мнению А. П. Панфиловой, модели бывают трех типов: познавательные, прагматические и инструментальные [15].

Познавательная модель – форма организации и представления знаний, средство соединения новых и старых знаний. Познавательная модель, как правило, подгоняется под реальность и является теоретической моделью.

Прагматическая модель – средство организации практических действий, рабочего представления целей системы для ее управления. Реальность в них подгоняется под некоторую прагматическую модель. Это, как правило, прикладные модели.

Инструментальная модель является средством построения, исследования и/или использования прагматических и/или познавательных моделей. Познавательные отражают существующие, а прагматические – хоть и не существующие, но желаемые и, возможно, исполнимые отношения и связи.

Н. Г. Чикуров в своей концепции выделяет основные требования к модели [19]:

- наглядность;
- обозримость основных свойств и отношений;
- доступность для исследования, воспроизведения;
- простота исследования и воспроизведения;

–сохранение информации оригинала (с точностью рассмотренными при построении модели гипотезами) и получение новой информации.

Вместе с тем автор утверждает, что каждая модель должна содержать в себе определенные свойства, такие как:

– конечность: модель отображает оригинал лишь в конечном числе его отношений и, кроме того, ресурсы моделирования конечны;

– упрощенность: модель отображает только существенные стороны объекта;

–приблизительность: действительность отображается моделью грубо или приблизительно;

–адекватность: модель успешно описывает моделируемую систему;

–информативность: модель должна содержать достаточную информацию о системе в рамках гипотез, принятых при построении модели.

Таким образом, развитие любой науки можно трактовать в весьма общем, но вполне разумном смысле как «теоретическое моделирование».

Важная познавательная функция моделирования состоит в том, чтобы служить импульсом, источником новых теорий. Нередко бывает так, что теория первоначально возникает в виде модели, дающей приближенное, упрощенное объяснение явления, и выступает как первичная рабочая гипотеза, которая может перерасти в «предтеорию» – предшественницу развитой теории. При этом в процессе моделирования возникают новые идеи и формы эксперимента, происходит открытие ранее неизвестных фактов. Такое «переплетение» теоретического и экспериментального моделирования особенно характерно для развития физических теорий (например, молекулярно-кинетической или теории ядерных сил) [15].

Применяясь в органическом единстве с другими методами познания, моделирование выступает как процесс углубления познания, его движения от относительно бедных информацией моделей к моделям более содержательным, полнее раскрывающим сущность исследуемых явлений действительности.

В рамках осуществляемого исследования нам было необходимо построить модель создания здоровьесберегающей среды, отвечающую вышеизложенным характеристикам общей классификации моделирования, рассмотрим ее подробнее (рис.8).

Цель: Создание условий в образовательной организации для сохранения психологического здоровья школьников.

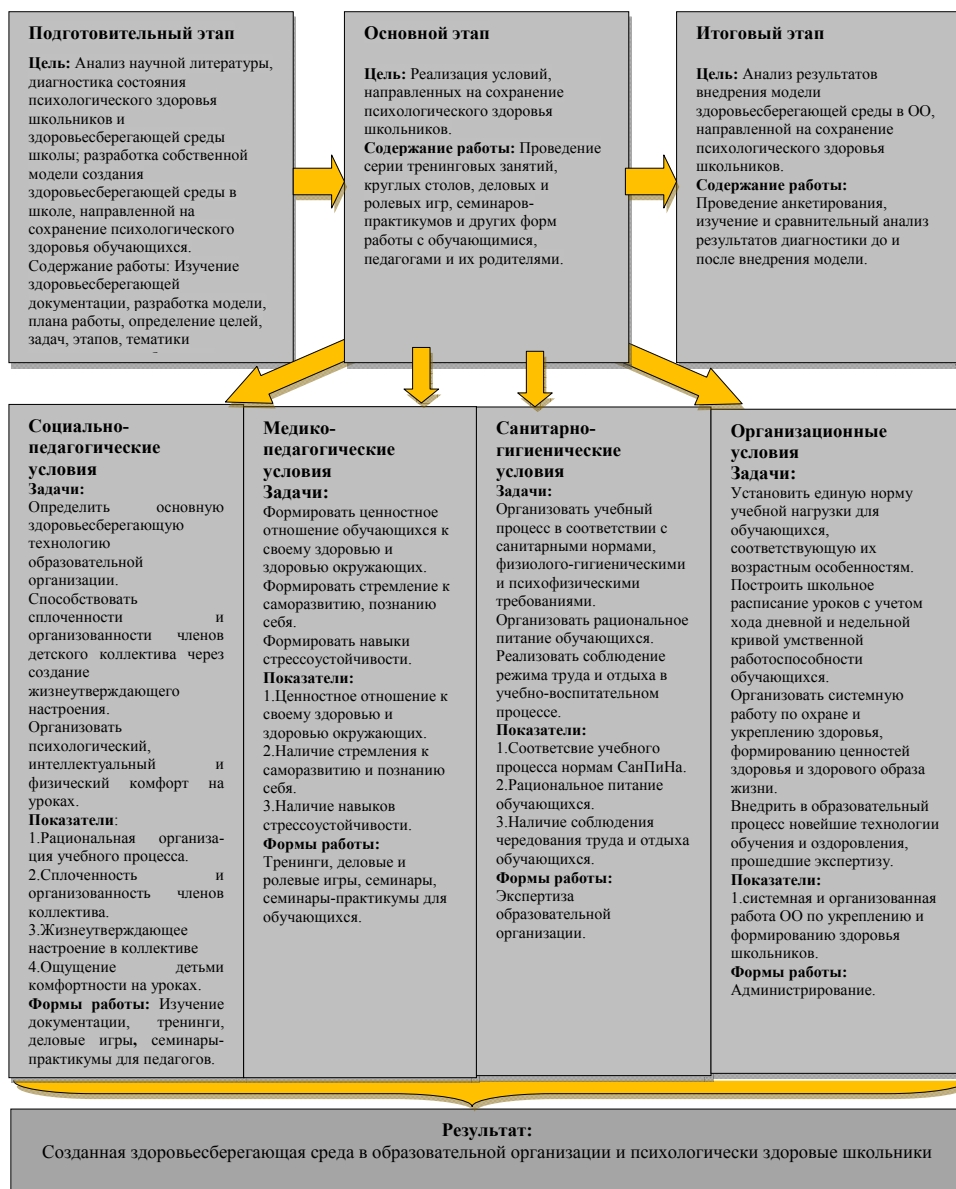


Рис. 8. Модель создания здоровьесберегающей среды образовательной организации

Создавая модель, мы помнили, что в образовательном учреждении реализуется не модель, а реальный процесс. Его воспроизведение происходит только через практическую деятельность педагога по проектированию и реализации конкретных форм образовательного процесса и созданию условий для реализации содержания модели в этих формах.

Для нашего случая нам необходимо было выделить существенные компоненты модели создания здоровьесберегающей среды образовательной организации. Этими компонентами являются: 1) цель; 2) этапы создания и реализация условий сохранения психологического здоровья школьников; 3) условия и формы реализации данных этапов; 4) образовательный результат и показатели его оценки.

Рассмотрим более подробно модель создания здоровьесберегающей среды образовательной организации и ее отдельные компоненты (рис. 8). Приоритетной целью нашей модели мы определили создание условий в образовательной организации для сохранения психологического здоровья школьников.

На наш взгляд, создание и реализация этих условий позволит нам эффективно осуществлять здоровьесберегающую деятельность в образовательной организации. Далее представим этапы реализации модели.

Подготовительный этап. Цель этапа: анализ научной литературы, диагностика состояния психологического здоровья школьников и здоровьесберегающей среды школы; разработка собственной модели создания здоровьесберегающей среды в школе, направленной на сохранение психологического здоровья обучающихся.

Содержание работы: изучение здоровьесберегающей документации, разработка модели, плана работы, определение целей, задач, этапов, тематики деятельности с субъектами образовательного процесса.

Основной этап. Цель этапа: реализация условий, направленных на сохранение психологического здоровья школьников.

Содержание работы данного этапа будет осуществляться через специальные условия.

Социально-педагогические условия – определение основной здоровьесберегающей технологии образовательной организации. В процессе осуществления педагогической деятельности учителям необходимо использовать программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, а также через них

следует формировать представления о здоровье как ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни. В основе здоровьесберегающих технологий в образовании лежит идея сбережения здоровья обучающихся, что само по себе является элементом права на здоровье. Однако на практике существующие знания применяют лишь немногие педагоги.

Закономерно возникает вывод о том, что мало знать здоровьесберегающие технологии – нужно уметь их применять, для этого, с нашей точки зрения, необходимо способствовать сплоченности и организованности членов детского коллектива через создание жизнеутверждающего настроения и организовать психологический, интеллектуальный и физический комфорт на уроках.

Реализация данного условия будет эффективна с использованием следующих форм: изучение документации, тренингов, деловых игр, семинаров-практикумов для педагогов.

Мы считаем, что на данном этапе у педагогов нужно повышать следующие показатели здоровьесберегающей деятельности:

1. Рациональная организация учебного процесса.
2. Сплоченность и организованность членов коллектива.
3. Жизнеутверждающее настроение в коллективе.
4. Ощущение детьми комфорта на уроках.

Медико-педагогические условия – формирование ценностного отношения обучающихся к своему здоровью и здоровью окружающих. Мы считаем, что развитие и становление индивидуальности каждого ребенка предполагает формирование ценностного отношения к жизни. Если каждый ученик будет иметь главной ценностью здоровье, то это поможет ликвидировать многие трудности в процессе развития личности. Из этого следует, что необходимо формировать стремление обучающихся к саморазвитию и познанию себя, а также формировать навыки стрессоустойчивости для того, чтобы под влиянием различных внешних факторов у детей была возможность отстоять собственное мнение и адекватно оценивать постоянно меняющиеся условия школьной реальности.

Реализация этого условия эффективна с помощью следующих форм: тренингов, деловых и ролевых игр, семинаров, семинаров-практикумов для обучающихся.

На данном этапе у школьников, на наш взгляд, должны быть сформированы следующие показатели сохранения психологического здоровья:

1. Ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.

2. Наличие стремления к саморазвитию и познанию себя.

3. Наличие навыков стрессоустойчивости.

Санитарно-гигиенические условия – организация учебного процесса в соответствии с санитарными нормами, физиолого-гигиеническими и психофизическими требованиями.

Без целенаправленного поддержания «здорового» образовательного процесса, включающего не только нормы СанПиН, но и соблюдение режима труда и отдыха в учебно-воспитательном процессе, невозможно создать качественную здоровьесберегающую среду образовательной организации.

Реализация этого условия будет эффективна с использованием следующей формы: экспертизы образовательной организации.

В рамках данного этапа возможно формирование следующих показателей здоровьесберегающей среды:

1. Соответствие учебного процесса нормам СанПиН.

2. Рациональное питание обучающихся.

3. Соблюдение чередования труда и отдыха обучающихся.

Организационные условия – организация системной работы по охране и укреплению здоровья, формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни, которая включает в себя такие аспекты, как:

– Установление единого максимально допустимого количества часов в неделю с учетом ее продолжительности.

– Построение школьного расписания уроков с учетом хода дневной и недельной кривой умственной работоспособности обучающихся.

– Внедрение в образовательный процесс новейших технологий обучения и оздоровления, прошедших экспертизу.

Реализация этого условия будет эффективна с использованием следующей формы: административной работы.

В рамках данного этапа возможно формирование следующего показателя здоровьесберегающей среды: системная и организованная работа образовательной организации по укреплению и формированию здоровья школьников. Эта деятельность осуществляется всем педагогическим коллективом под руководством администрации образовательной организации.

Все четыре условия взаимосвязаны между собой. Мы считаем, что выпадение одного из них влечет разрушение всей системы создания здоровьесберегающей среды образовательной организации.

Реализация второго – основного этапа позволит нам перейти на третий итоговый этап. Его цель: анализ результатов внедрения модели здоровьесберегающей среды в образовательной организации, направленной на сохранение психологического здоровья школьников.

Содержание работы:

- проведение анкетирования;
- подведение итогов работы;
- изучение и сравнительный анализ полученных результатов (до и после внедрения модели).

В качестве идеального результата мы хотели бы видеть созданную здоровьесберегающую среду в образовательной организации и психологически здоровых школьников.

Итак, представленная модель создания здоровьесберегающей среды образовательной организации позволит, на наш взгляд, эффективно осуществлять меры по сохранению и поддержке психологического здоровья школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатов Ю. Н. Моделирование процессов и систем управления. СПб. : Лань, 2018. 140 с.
2. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. 2-е изд. М. : Физкультура и спорт, 1990. 191 с.
3. Вайнер Э. Н. Валеология. М. : Флинта, 2001. 414 с.
4. Гришанова О. С. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг. Волгоград : Учитель, 2010. 248 с.
5. Здоровьесохранная педагогика: организация, пути развития: метод. пособие / сост. В. М. Степанов, А. Д. Шипачева. Иркутск : Вост.-Сиб. издат. компания, 2001. 112 с.
6. Коржова М. Е. Здоровьесберегающие технологии осуществления образовательного процесса в учреждениях СПО : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. 20 с.
7. Коробейников А. А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьесберегающей педагогики. М., 2009. 264 с.
8. Крыжановская Л. Г. Здоровьесберегающее образовательное пространство как фактор оптимизации личностного развития студентов колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 21 с.
9. Куинджи Н. Н. Валеология. М. : Аспект-Пресс, 2000. 139 с.
10. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. М. : Академия, 2012. 208 с.

11. Мысина Г. А. Создание условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2011. 44 с.
12. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271. URL: <https://base.garant.ru/6744437/> (дата обращения: 01.06.2020)
13. Национальный проект «Здравоохранение» 2019–2024 гг. URL: <https://strategy24.ru/rf/health/projects/natsionalnyy-proekt-zdravookhranenie/> (дата обращения: 01.06.2020)
14. Национальный проект «Образование» 2019–2024 гг. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie/> (дата обращения: 01.06.2020)
15. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М. : Академия, 2017. 272 с.
16. Пядушкина Н. Н., Федосова И. В. Ориентация студентов на здоровый образ жизни в условиях вуза: опыт разработки и реализации образовательных программ // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (1). С.224–234.
17. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М. : АПК и ПРО, 2002. 121 с.
18. Федосова И. В. Формирование основ здорового образа жизни у учащейся молодежи в образовательном пространстве вуза : монография. Иркутск : ВСГАО, 2014. 186 с.
19. Чикуров Н. Г. Моделирование систем и процессов : учеб. пособие. М. : Риор, 2015. 312 с.
20. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development / T. F. Usheva, I.V. Fedosova, I. V. Berinskaya, A.V. Kibalnik and O.V. Gordina // Man in India. 2017. Vol. 97, Iss. 15. P. 539–558.



УДК 316.62:374.7

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ДЕВИАЦИЯ И ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

Бубнова Ирина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной психологии и социологии управления
Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Актуальность проблемы обусловлена постоянным ростом числа девиаций среди подростков вообще, и проявлений суицидального поведения, в частности. Опираясь на фундаментальные работы С. А. Беличевой, Я. И. Гилинского, Э. Дюркгейма, К. Е. Игошева, И. С. Кона, Ю. А. Клейберга и др. подчеркивается, что подростки находятся в группе риска по приобщению к социально нежелательным ценностям. Обозначается, что подростки не соотносят образ суицидента с негативным характеристиками, более того, образ себя и образ суицидента для них связаны. Делается вывод, что образ суицидента связан с общими характеристиками среднестатистического человека, т. е. суицидент не воспринимается подростками как изгой или девиант, а обладает такими же чертами, как и любой другой человек. Результаты исследования позволяют более точно планировать и проводить превентивную работу с подростками.

Ключевые слова: девиация, суицидальное поведение, девиантное поведение, социальная перцепция, подросток.

Проблема девиантного поведения нашла свое отражение в исследованиях Ю. М. Антоняна, Г. Беккера, С. А. Беличевой, Я. И. Гилинского, Э. Дюркгейма, К. Е. Игошева, И. С. Кона, Ю. А. Клейберга, В. Н. Кудрявцева, А. Е. Личко, Р. Мертон, Т. Парсонса, А. Р. Ратинова, Д. И. Фельдштейна и многих других. В работах данных авторов исследовались причины, условия и факторы, влияющие на возникновение данного типа поведения. Однако, все еще остаются нераскрытыми и требуют разъяснения многие моменты. Само понятие «девиантное (от лат. *deviatio* – отклонение) поведение» определяется специалистами по-разному. Большинство исследователей, определяя девиантное поведение, подчеркивает такой сущностный признак, как отклонение от нормы [4].

Анализ научной литературы показывает, что особое внимание ученые уделяют правовым, нравственным, эстетическим, социальным и нормам психического здоровья. Так, например, И. С. Кон определяет девиантное поведение как нарушение социальных и культурных норм, норм психического здоровья (1989). Эту позицию разделяют и такие исследователи, как Л. А. Ермолина, А. В. Лебедев, В. В. Чубаровский, М. С. Логинова, В. Д. Менделевич. Формами девиантного поведения называются психопатии, неврозы и т. п. Однако, наличие у человека невроза, например, не обязательно должно привести к отклоняющемуся поведению. А если это заболевание приводит к нарушению установленных правил поведения, то мы имеем дело с нарушением норм из-за болезни. Невроз же в данном случае есть причина, а не следствие. Поэтому включать в перечень показателей отклоняющегося поведения и нормы здоровья, представляется неоправданным. А вот социальные, нравственные, эстетические и правовые нормы, регулирующие общественное поведение людей и их взаимоотношения с обществом, определяющие исторически сложившийся в конкретном обществе интервал допустимого поведения в деятельности людей, могут быть рассмотрены как показатели девиантного поведения [3]. Социальная норма находит свое воплощение в законах и традициях, в образе жизни людей. Так, правовые нормы оформляются в виде свода законов, их нарушение влечет за собой наказание, предусмотренное законом. Процесс усвоения правовых норм складывается из 4-х аспектов: а) осведомленность о нормах, их понимание; б) отождествление своего поведения с нормой; в) желание следовать норме; г) способность индивида реализовать норму [6].

Многочисленные исследования показывают, что правосознание подростков с девиантным поведением отличается следующими особенностями:

- наблюдается мнимая осведомленность о правовых нормах;
- отмечается затруднение в сопоставлении своего поведения и требований закона;
- отсутствуют навыки применения правовых знаний в конкретной ситуации;
- наблюдается оценка поступка не нормой закона, а мотивами действия;
- зависимость правосознания от влияния взрослых, мнения группы.

Нарушение нравственных и эстетических норм вызывает общественное порицание, осуждение. Общество, как правило, реагирует на нарушение определенными санкциями по отношению к нарушителю. Говоря о девиантном поведении, следует иметь в виду, прежде всего, отклонения от общественных норм.

Для понимания сущности девиантного поведения необходимо уточнить в какую сторону может быть отклонение от нормы. Отклонения от нормы могут иметь положительную и отрицательную направленность. Ученые утверждают, что нормально развивающееся общество состоит примерно на 10–12 % из «героев» и на 10–12 % из «нарушителей» [5]. Поэтому и героизм, и самопожертвование можно оценивать, как отклоняющиеся от нормы жизнедеятельности человека, поскольку такое поведение не предписано социальными нормами, не предусматривает мер воздействия, не представляет угрозы для общества. Следовательно, девиантное поведение – это не всякое отклонение от общепринятых социальных норм, а только такое, которое осуждается (наказывается) обществом.

Важным аспектом проблемы изучения девиантного поведения является вопрос о его возрастных границах. Процесс усвоения личностью норм поведения специфичен на разных этапах развития человека. Известно, что изначально поведение маленького ребенка социально ненормативно. Нормы усваиваются им в процессе социализации. Например, никому не придет в голову назвать девиацией действия ребенка, испортившего какой-нибудь шедевр. В действиях малыша скорее бы усмотрели процесс изучения предмета и его функций. Действия же взрослого человека в этом случае считают вандализмом. Л. Б. Филонов многие действия подростков предлагает оценивать как поиск пределов допустимого, благодаря которым подросток приобретает первичные знания о контурах своей системы личности, о внутренних границах. Общеизвестно, чтобы нарушить те или иные нормы, их надо сначала усвоить, признать за норму, определить целесообразную границу. При этом возрастная граница нормативного поведения является качественно-количественным ограничением активности личности.

Об отклонении от нормы можно говорить лишь в тех случаях, когда поведение человека не соответствует возрастным нормам социализации личности. Индивид в процессе жизнедеятельности усваивает общепринятые нормы, систему разрешенных и запретных действий («можно» – «нельзя»). Именно они исполняют роль внешних

границ, в соответствии с которыми человек программирует свое поведение. Во взаимодействии со средой (в деятельности, в проявлениях активности, в процессе образования и воспитания, при усвоении социального опыта) происходит расширение или сужение нормативных границ. Качественно-количественными характеристиками этих границ являются: упорядоченность, обобщенность, нагруженность, объем, устойчивость и др., выполняющие регулятивную функцию. В подростковом возрасте особенно интенсивно происходит интернализация сложных систем нормативного поведения, осуществляется переход к использованию сложных механизмов внутренней регуляции собственного поведения на основе усвоенных норм. Внешние границы в виде осознанных, принятых, усвоенных норм превращаются во внутренние границы личности. При этом внешняя норма должна иметь свой внутренний эквивалент. В подростковом возрасте нормативность также приобретают ценностно-смысловые образования. Идет внутреннее выстраивание ценностно-смысловой сферы. Значимую роль в этом процессе играют переживания и рефлексия.

Однако у части лиц с девиантным поведением внутренние границы по некоторым причинам не могут реализоваться адекватным способом, они оказываются недостаточно выстроенными (например, человек попал в чужую для него субкультуру, болезненное состояние и т. п.). В этом случае внутренние границы характеризуются неопределенностью, неупорядоченностью. Возможно также искажение количественно-качественных характеристик. Например, под влиянием какой-либо патологии или криминальной субкультуры у творческой личности может наблюдаться неоправданное увеличение объема границ. Они могут быть слишком «жесткими», неизменными на протяжении длительного времени или, наоборот, слишком часто трансформироваться. Характер внутренних границ личности и определяет ее поведение. Причины же девиантного поведения следует рассматривать как факторы или условия, влияющие на его проявление. Таким образом, сутью девиантного поведения является осуждаемое обществом отклонение от общепринятых социальных норм в результате несформированности или искажения количественно-качественных характеристик внутренних границ личности, что, в свою очередь, ведет к нарушению взаимодействия личности и общества.

Девиантное поведение, проявляющееся в нарушениях социальных норм, может иметь различные формы, одни из которых выливаются во внешние реакции негативного отношения к окружающим, а

другие выступают как психологические состояния, вызывающие эти проявления. Отклоняющееся поведение, или социальная дезадаптация, по мнению В. М. Целуйко, – это социально неодобряемые формы поведения детей и подростков. Они различны по степени социальной опасности и зависят от возрастных и индивидуальных особенностей детей. Наиболее характерными проявлениями этих особенностей являются непослушание, выражающееся в шалостях, проступках; детский негативизм, проявляющийся в упрямстве, капризах и недисциплинированности, а также в девиантно-делинквентных формах поведения.

Девиантное поведение – это поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, оно имеет корыстную, агрессивную направленность, так и социально-пассивный характер.

Девиантное поведение встречается намного чаще, чем может показаться на первый взгляд. К проявлениям девиантного поведения относятся не только асоциальное поведение (наркомания, алкоголизм, проституция и др.), но и положительные отклонения, такие как самопожертвование, гениальность, талант и т. д. Но если положительные отклонения могут стать примером для подражания, сплотить общественность, то негативные отклонения, наоборот, могут стать угрозой для благосостояния не только личности, но и всего общества. Актуальность представленной темы состоит в необходимости изучить восприятие девиантного поведения в современном мире, определить наличие тенденций к отождествлению себя с девиантами.

Изучение девиантного поведения, отношения общества к девиациям и девиантам, необходимо для выработки новых и улучшения уже имеющихся методов работы с отклонениями. В свою очередь, повышение эффективности коррекции девиантного поведения позволит снизить уровень смертности (за счет сокращения количества самоубийств, а также бытовых убийств, когда нападавший находится в состоянии алкогольного или наркотического опьянения) и уровень преступности.

Е. В. Змановская выделяет следующие характерные особенности отклоняющегося поведения [9]:

- 1) несоответствие общепринятым или официально установленным нормам. Это нарушение любых, а не только значимых норм.
- 2) негативная оценка со стороны окружающих.
- 3) нанесение реального ущерба самой личности и окружающим.
- 4) имеет стойкий характер, многократно повторяется.

- 5) согласование с общей направленностью личности.
- 6) рассматривается в пределах медицинской нормы.
- 7) сопровождается социальной дезадаптацией.
- 8) имеет выраженное индивидуальное и половозрастное своеобразие.

Согласно Ю. А. Клейбергу, можно выделить следующие подходы к изучению девиантного поведения [11]:

1. Философско-этический подход (А. П. Скрипник, О. Н. Замотаева и др.) рассматривает девиантное поведение с позиции морали.

2. Биологическое направление определяет причинами девиантного поведения биологические факторы.

3. Биокриминология утверждает, что генезисом девиантного поведения являются нарушения в работе мозга.

4. Психологическое направление представлено различными подходами: психоанализом (девиантность соответствует глубинной человеческой природе), экзистенциально-гуманистическим подходом (у аномальной личности заблокирован процесс самоактуализации), бихевиоризмом (девиантность – адаптация к каким-либо условиям), эмпирическим подходом (сближение психиатрии и психологии), педагогическим подходом (причиной отклоняющегося поведения являются недостатки воспитательного процесса), отечественной психологией (девиантность – результат отклонения в формировании личности).

5. Социологический подход также представлен несколькими подходами: теорией аномии (причина девиантного поведения в социальной дезорганизации), теорией «социальных обручей» (люди меньше верят в ценности), теорией структурной напряженности (девиантное поведение – следствие разочарования личности), чикагской школой (причина в разрушении культурных норм, ценностей, связей), девиантной социализацией (понятие «девиантной карьеры»), теорией стигматизации (девиация определяется внешним арбитром), интеракционистским подходом (следствие социальной оценки), культурологическим подходом (девиация возникает вследствие идентификации с субкультурой, нормы которой противоречат всеобщим нормам), конфликтологическим подходом (девиация – результат противодействия капиталистическим нормам), криминологическим подходом (внутренняя сущность девиации – характерный для индивида образ жизни), теорией опасного состояния (определяется определенным психическим состоянием).

6. Социально-психологический подход (Р. Харре, С. Линг) определяет девиантное поведение как результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и сознании человека.

В данной работе за основу будет взят социально-психологический подход к изучению девиантного поведения, поэтому рассмотрим его поподробнее.

По мнению Т. Шибутани, девиантное поведение определяется тремя факторами:

- 1) поведение рассматривается как отклоняющееся теми, кто не является участником этой группы;
- 2) девиантное поведение может являться результатом временной утраты самоконтроля;
- 3) многие формы отклоняющегося поведения являются фиксациями и образуют компульсивные шаблоны.

Суицидальное поведение в настоящее время является не просто актуальной темой, а глобальной проблемой. По оценке Всемирной организации здравоохранения, в мире ежегодно заканчивают жизнь самоубийством около 400-500 тыс. человек. При этом число попыток в разы больше – их невозможно зафиксировать статистически. Суицидальные мысли присущи не только людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, но и тем, кто, на первый взгляд, не имеет каких-либо причин для этого. Причиной суицидального поведения также способны выступить общественные потрясения и кризисы.

Не менее важно изучать отношение общества к данному явлению. Анализ литературы, показал, что наиболее заслуживающими внимания, на наш взгляд, являются две полярные точки зрения на проблему суицида: агрессивная, т. е. приписывание суицидентам эгоистичных мотивов, и сочувствующая, т. е. выражение поддержки суицидентам [7]. Совсем недавно в России произошел инцидент с «группами смерти». В 2016 г. «Новая газета» опубликовала статью, в которой утверждалось существование в социальных сетях игры под названием «Синий кит» [18]. Завершалась игра совершением самоубийства. Частые упоминания случаев суицида в средствах массовой информации, беспокойство среди населения, паника родителей привели к увеличению числа самоубийств.

Таким образом, суицидальное поведение – это очень обширная область для изучения с точки зрения науки и крайне важная проблема с точки зрения поддержания общественного благосостояния.

В научной литературе показано, что наиболее восприимчивой к девиациям возрастной группой являются подростки. Психика подростка крайне пластична и может быть направлена как в сторону социально одобряемого поведения, так и в сторону отклоняющегося. Отклонения от нормы сопряжены со следующими группами нарушений в развитии и поведении [15]:

- 1) физические отклонения от нормы, связанные со здоровьем;
- 2) психические отклонения от нормы, связанные, в первую очередь, с проблемами умственного развития;
- 3) педагогические отклонения, связанные с появлением несовершеннолетних, которые по каким-либо причинам не получают среднее образование;
- 4) социальные отклонения, представляющие нарушение социальных норм.

Несмотря на то что все из перечисленных отклонений могут прямо или косвенно определять девиантное поведение, в данной работе мы будем рассматривать именно социальные отклонения.

В подростковом возрасте наблюдается ряд факторов, которые способствуют девиантному поведению [17]. Выделяются реакция эмансипации, характеризующаяся желанием высвободиться из-под опеки со стороны старших, отрицанием ценностей старших, для подростка становится привлекательным то, что раньше не дозволялось; реакция увлечения, в целом, препятствует развитию девиантного поведения, кроме информационно-коммуникативных хобби, которые могут привести к асоциальному поведению; реакция имитации, т. е. стремление копировать поведение людей, к которым подросток испытывает положительные чувства; реакции, связанные с формированием сексуального влечения, могут повлиять на выбор отклоняющегося поведения (например, использование психоактивных веществ с целью улучшения сексуальных ощущений); реакция группирования со сверстниками, из-за которой, как правило, происходит вовлечение в группы деструктивной направленности.

Согласно Г. М. Андреевой, социальная перцепция представляет собой процесс восприятия социальных объектов, а именно людей, социальных групп, больших социальных общностей [2]. Существуют различные варианты не только объекта, но и субъекта восприятия. Так субъектом восприятия может быть как индивид, так и группа, а объектами могут быть индивид, принадлежащий своей группе, индивид, принадлежащий другой группе, своя группа и «чужая» группа.

В данной работе наибольший интерес представляет так называемая межличностная перцепция, или межличностное восприятие, а также ее механизмы.

Принято выделять следующие механизмы межличностного восприятия:

1. Идентификация, т. е. отождествление себя с другим. Данный механизм тесно связан с таким явлением как эмпатия, под которой подразумевается также понимание другого человека, но не с рациональной позиции, а, скорее, с чувственной.

2. Рефлексия. Под данным термином понимается осознание того, как нас видит партнер по общению.

3. Казуальная атрибуция представляет собой процесс приписывания другому человеку причин поведения, в том случае, когда информации об этих причинах нет. Данный процесс происходит на основе опыта субъекта восприятия и зависит от степени уникальности или типичности поступка и от социальной желательности или нежелательности.

Итак, мы определяем мир, а мир определяет нас. Восприятие мира, других людей происходит через осознание себя, поэтому стоит упомянуть о Я-концепции.

Элементами Я-концепции являются убеждения, с помощью которых мы определяем себя, это так называемые Я-схемы – шаблоны, через которые мы воспринимаем мир [12]. Если что-либо является частью Я-концепции конкретного человека, то он будет чаще замечать это в других людях и оценивать по критерию наличия этой значимой части.

Но есть еще понятие социальной идентичности, т. е. определение себя как принадлежащего или не принадлежащего к той или иной группе, деление на «мы» и «они». Сравнивая себя с другими людьми, мы вырабатываем некий стандарт, с помощью которого в дальнейшем будем оценивать себя и других по какому-то признаку. Например, я умный, потому что лишь немногие в классе смогли ответить на этот вопрос. Таким образом, мы определяем свои характеристики, характеристики других людей, положение в обществе и т. д.

Так появляются социальные роли и ролевые ожидания. Социальная роль – это набор требований, предъявляемых к лицам, занимающим определенные социальные позиции. У нас складывается образ того, каким должно быть поведение, личностные черты того, кто исполняет определенную роль. И этот механизм выстраивания

ролевых ожиданий очень важен для исследования, так как, опираясь на составленные образы, мы сможем сравнить представления о себе, девианте и среднестатистическом человеке среди подростков.

Согласно теории воспитания Д. Р. Харрис, дети становятся такими, какими их воспитали родители. Но как уже было ранее сказано, подросткам присущи такие реакции как эмансипация и имитация. По мнению Д. Р. Харрис, влияние сверстников оказывает куда большее воздействие на личность подростка, нежели влияние родителей. В процессе взаимодействия со сверстниками подростки перенимают их поведение, вкусы, интересы как положительные, так и отрицательные. То есть сверстники и чуть более старшие юноши и девушки воспринимаются как референтная группа – та, в которую стремятся попасть подростки. И от ценностей, которые являются значимыми в группе, зависит то, будет ли подросток склонен к девиантному поведению или нет.

Также можно говорить об утверждении собственной уникальности. Находясь в группе, мы одновременно стремимся и соответствовать ей, и быть уникальными. Нам неуютно, когда мы слишком отличаемся от группы, но и быть «серой массой» мы тоже не можем. Уильям Мак-Гуайр и его коллеги из Йельского университета попросили детей описать себя и так заметили особенность: дети предпочитали говорить о том, чем они отличаются от других. В случае подростков, мы можем говорить о стремлении отличаться от толпы, быть особенным, иметь прогрессивные взгляды и др. Тогда есть вероятность, что подобные отличия также приведут к отклоняющемуся поведению: делай то, чего не делают другие, и не делай того, что делают другие.

Я-концепция включает в себя не только личную идентификацию, но и социальную идентификацию. Как и говорилось ранее, происходит деление на «мы» и «они», которые противопоставляются друг другу. Своя группа всегда кажется более привлекательной, она всегда более позитивно оценивается, что может быть связано с желанием позитивно оценить себя. Внутри группы единомышленников их общие установки усиливаются, что приводит к увеличению разрыва между группами (групповая поляризация). Например, в школьном классе с каждым годом будет все более заметен разрыв между отличниками и детьми с отклоняющимся поведением.

Таким образом, социальная перцепция происходит через образ себя, который формируется путем сравнения себя с другими.

Для подростка велик риск того, что желаемым образом станет образ девианта, потому что он «не такой как все», обладает уникальностью. Не стоит забывать и о внушаемости. Так, по данным социолога Д. Филлипса число самоубийств возрастает при упоминании в средствах массовой информации случаев суицида.

В нашем исследовании на механизмах социальной перцепции, восприятии образа себя и образов других людей опирается одна из методик исследования. Поэтому еще раз важно подчеркнуть, что при сравнении себя с другими у нас выстраивается представление о себе и о мире, а затем эти шаблоны используются для характеристики окружающей действительности. Посредством этих эталонов, выработанных конкретно у каждого респондента, мы сможем определить, соотносится ли образ самого себя у подростка с образом суицидента и образом среднестатистического человека.

Э. Дюркгейм определял самоубийство как «...каждый смертный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах» [8, с. 18]. Э. Дюркгейм уточнял, что самоубийство – не только личное решение, а социальный феномен. Само общество подталкивает человека к этому.

В 1986 г. ВОЗ установил характерные элементы этого понятия [10]:

- 1) наличие фатальных последствий;
- 2) умышленно совершенный акт самим индивидом;
- 3) индивид знает или ожидает наступления последствий;
- 4) индивид желает произвести изменения своим поведением.

Под суицидальным поведением мы понимаем не только летальный исход, но и вообще целенаправленное нанесение вреда своему здоровью, например, самоповреждения и попытки суицида, исключая при этом алкоголизм, наркоманию, опасное вождение и др., так как в этих случаях, как правило, даже при осознании опасности последствия не ожидаются или игнорируются.

Э. Рингел выделил три типа суицидального поведения:

- 1) самоубийство как решение проблемы;
- 2) самоубийство как цель, желание;
- 3) самоубийство как саморазрушительное поведение.

Но также не стоит забывать и о самоубийстве как средстве привлечения внимания к себе и своим проблемам. Человек чувствует,

что не может ничего изменить и ждет помощи извне. Его охватывает страх, фантазии о собственной смерти, которые становятся навязчивыми и подчиняют мышление. По мнению В. В. Касьянова, суицидальные фантазии проходят через три этапа: представление себя мертвым, оплакивание себя; затем представление о самом самоубийстве без конкретного плана; и последний – планирование самоубийства [10].

Если не учитывать факторы психических заболеваний, то риск самоубийства возрастает при наличии следующих факторов:

- 1) одиночество в романтических отношениях, а также их разрыв (развод или смерть);
- 2) потеря социального статуса;
- 3) безработица;
- 4) наличие проблем в семье;
- 5) наличие огнестрельного оружия в доме;
- 6) наличие физической болезни, которая вызывает постоянные боли, раны на теле, инвалидность и т. д.;
- 7) тюремное заключение или недавнее освобождение.

Все они прямо или косвенно связаны с социальным отчуждением, дистанцированием от привычного окружения, осознанием себя как уже не подходящего для этой группы, изменением уклада жизни и социальной среды. В воспитательной ситуации Б. Н. Алмазов выделяет три варианта: педагогическая депривация, семейная изоляция и социальная запущенность [1].

Педагогическая депривация связана с установкой на полное соответствие ожиданиям взрослых и подчинение их воле. В таком случае потребности личности ребенка игнорируются в угоду схемам воспитания, которые преследуют какую-то цель. Так возникает фрустрационное напряжение, ищущее выход.

Изоляция подразумевает ограничение переживаний ребенка, т. е., по сути, родители ограждают от всех бед и волнений, чтобы, как они думают, воспитать психически здорового человека. Но жизненные впечатления важны для развития личности, в противном случае возникнет невропатически измененное восприятие.

Запущенность возникает, когда родители не участвуют в воспитании своего ребенка, полагаясь на школу. В таком случае сама среда определяет роли и позиции людей. Это, скорее, похоже на выживание, нежели на гармоничное развитие личности.

Так как подростковый период представляет из себя переход от детства к взрослой жизни и является временем становления идентичности, он также характеризуется особой чувствительностью, которая приводит к депрессивным симптомам и суицидальному поведению.

Среди факторов риска у подростков можно выделить;

1. Индивидуальные, к которым относятся возраст (пик попыток приходится на период между 16 и 18 годами), пол (как правило, самоубийство встречается чаще у мужчин, но женщины делают больше попыток), этническая принадлежность.

2. Биологические и генетические факторы.

3. Психические расстройства.

4. Психологические факторы (особенности личности).

5. Попытка предыдущего самоубийства.

6. Физическое заболевание или общие физические проблемы.

7. Сексуальная ориентация, а также переменные, связанные с сексуальной активностью.

8. Сексуальное или физическое насилие.

9. Семейные факторы.

10. Влияние средств массовой информации.

11. Учеба в школе.

12. Отношения со сверстниками.

По данным исследования З. А. Хуснутдиновой, проведенного среди школьников подросткового возраста, среди причин попыток самоубийства наиболее распространены конфликтные ситуации в семье (35,2 %), во взаимоотношениях с близкими людьми (25,9 %), в школьном коллективе (3,7 %). Также школьники называли такую причину как «утрата жизненного смысла» (14,8 %) [16].

Как можно заметить, суицидальных факторов у подростков много – все, что окружает в этот период, может, так или иначе, стать причиной самоубийства. Но, к сожалению, подростки не могут обратиться за помощью по различным причинам – от незнания, куда обратиться, до боязни, что их проблема будет обесценена. Поэтому важно заблаговременно выявлять предрасположенность к суицидальному поведению и организовывать его профилактику.

Таким образом, мы можем выделить ряд наиболее важных для нашего исследования методологических положений.

Девиантное поведение мы рассматриваем как совокупность сложных процессов, происходящих в обществе и сознании человека, характеризующуюся нарушением любых норм, негативной оценкой

со стороны окружающих, нанесением вреда самой личности и социуму, стойкостью и многократностью, а также рассматривается в пределах медицинской нормы.

В нашем исследовании отклоняющееся поведение рассматривается на примере суицидального поведения, под которым мы подразумеваем целенаправленное нанесение вреда своему здоровью, осознаваемое индивидом и не обязательно ведущее к летальному исходу.

Данные понятия исследуются как объект социальной перцепции – процесса восприятия социальных объектов через различные механизмы перцепции. Важным аспектом является то, что процесс восприятия других людей происходит через образ себя, через Я-концепцию. Образ девианта также сопоставляется с образом себя и наполняется какими-либо характеристиками.

В качестве методов исследования был применен анализ социологической, психологической, а также педагогической литературы, метод семантического дифференциала Ч. Осгуда (адаптированная сотрудниками Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1992) для описания себя, усредненного образа человека и суицидента, тест межличностных отношений Т. Лири. В качестве методов обработки данных были использованы компьютерные программы (Microsoft Excel). Связь между переменными находилась путем использования корреляционного анализа Пирсона.

В данном исследовании приняли участие 89 учащихся 9–11 классов (14–18 лет). Данный возрастной промежуток был выбран в связи с тем, что в этот период школьники сдают экзамены и, соответственно, наиболее подвержены эмоциональному напряжению и более склонны депрессивным и суицидальным переживаниям. В связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой участие в исследовании проводилось в электронной форме. Обязательным критерием участия было то, что респондент является учащимся общеобразовательного учреждения, т. е. учащиеся колледжей, техникумов и др. не допускались, даже если подходили по возрастной категории.

Метод семантического дифференциала построен на коннотативных значениях, аналогичным понятию личностного смысла в отечественной психологии. С помощью этого метода были изучены представления подростков о себе, о представителях субкультур и др. Ч. Осгудом были выделены три шкалы: «сила», «активность» и «оценка».

Шкала «сила» характеризует развитие волевых сторон личности с точки зрения самого респондента. Чем выше показатели по этой шкале, тем более уверенным, независимым видится объект. Соответственно, низкие показатели говорят о недостаточном самоконтроле.

Шкала «активность» интерпретируется как степень экстравертированности объекта: высокие показатели говорят об общительности, а низкие – о замкнутости, пассивности.

Шкала «оценка» свидетельствует о том, насколько привлекательным является объект для респондента. Высокие показатели отражают принятие объекта, восприятие как носителя социально-желательных характеристик. Низкие показатели интерпретируются как критичность к объекту, неудовлетворенность поведением и достижениями.

Таким образом, благодаря данной методике мы можем оценить социальные аспекты восприятия, насколько объект интегрирован в общество и соответствует ли он социальным нормам с точки зрения респондента, т. е. субъекта восприятия.

При проведении методики «Личностный семантический дифференциал» респондентам было предложено сначала оценить себя, каким они видят свой образ. Далее по этой же методике респонденты должны оценить образ суицидента и затем – образ среднестатистического человека. Таким образом, мы можем сравнить образ себя с образами нормы и отклонения именно в представлении самих респондентов.

Также респондентам было предложено ответить на вопросы по тесту межличностных отношений Т. Лири, содержащему в себе 128 утверждений, которые соотносятся с 8 шкалами. Эти шкалы обозначены на координатной плоскости: агрессивность – дружелюбие и доминирование – подчинение. На основе этого были выделены 8 типов интерперсональных отношений: авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Данная методика в нашем исследовании помогла нам соотнести образы объектов с типами поведения, которые выбирает респондент. Также мы смогли увидеть существующую тенденцию к выбору того или иного поведения.

Полученные данные были обработаны, подсчитано среднее значение, мода и медиана. Применен корреляционный анализ Пирсона.

В таблице 1 представлены результаты методики «Личностный семантический дифференциал» при описании образа себя.

Таблица 1

Результаты методики «Личностный семантический дифференциал» (образ себя)

	Оценка	Сила	Активность
Среднее значение	38,58	32,30	30,89
Мода	38	32	36
Медиана	38	33	32

Таким образом, мы видим, что по шкале «оценка» показатели стремятся к высоким значениям, что говорит о принятии себя и осознании себя как носителя социально-желательных норм, об удовлетворенности собой. По шкале «сила» и по шкале «активность» показатели находятся в среднем диапазоне, что говорит о достаточном уровне независимости, развитии волевых качеств и общительности. Заметим, что по шкале «активность» наблюдается разброс значений, что свидетельствует об индивидуальных особенностях экстравертированности.

В таблице 2 представлены результаты методики «Личностный семантический дифференциал» при описании образа среднестатистического человека.

Таблица 2

Результаты методики «Личностный семантический дифференциал»
(образ среднестатистического человека)

	Оценка	Сила	Активность
Среднее значение	37,11	32,48	31,29
Мода	37	35	33
Медиана	37	33	33

Из данных табл. 2 видно, что среднестатистический человек также рассматривается как носитель социально приемлемых, позитивных черт, с развитыми волевыми качествами, общительным и активным. По шкалам методики не наблюдается сильного разброса показателей.

В таблице 3 представлены результаты по методике «Личностного семантического дифференциала» при описании образа суицидента.

Таблица 3

Результаты методики «Личностный семантический дифференциал»
(образ суицидента)

	Оценка	Сила	Активность
Среднее значение	34,71	28,96	26,67
Мода	31	31	19
Медиана	33	28	25

Из данных табл. 3 видно, что суицидент также рассматривается как носитель позитивных социальных характеристик, с достаточно развитыми волевыми качествами. По шкале «активность» наблюдается разброс показателей, что позволяет сделать вывод о различной оценке экстравертированности суицидента.

Далее в таблице 4 рассмотрим полученные показатели корреляции попарно между образами.

Таблица 4

Показатели корреляции между образами по методике
«Личностный семантический дифференциал»

Анализируемые образы	Значение корреляции
Образ себя и образ среднестатистического человека по шкале «оценка»	0,56
Образ себя и образ среднестатистического человека по шкале «сила»	0,61
Образ себя и образ среднестатистического человека по шкале «активность»	0,67
Образ себя и образ суицидента по шкале «оценка»	0,49
Образ себя и образ суицидента по шкале «сила»	0,50
Образ себя и образ суицидента по шкале «активность»	0,47
Образ среднестатистического человека и образ суицидента по шкале «оценка»	0,46
Образ среднестатистического человека и образ суицидента по шкале «сила»	0,50
Образ среднестатистического человека и образ суицидента по шкале «активность»	0,50

Таким образом, обнаружена связь между всеми анализируемыми парами. Данный результат свидетельствует о том, что:

- 1) подростки соотносят себя с образом среднестатистического человека;
- 2) подростки соотносят себя с образом суицидента;
- 3) школьники соотносят образ суицидента и образ среднестатистического человека.

Последний пункт является для исследования немаловажным, потому что таким образом выявлено, что образ суицидента не воспринимается как негативный или ненормальный, а имеет совпадения черт с образом среднестатистического человека.

Далее в таблице 5 рассмотрим результаты проведения теста межличностных отношений Т. Лири, где приведены среднее значение, мода и медиана.

Из таблицы 5 следует, что авторитарный, подозрительный и альтруистический типы поведения преобладают.

Таблица 5

Результаты проведения диагностики межличностных отношений Т. Лири

	Авторитарный	Эгоистический	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический
Среднее значение	8,57	6,85	7,92	8,91	8,45	6,74	8,35	9,78
Мода	11	6	7	9	10	7	10	10
Медиана	9	6	8	9	9	7	9	10

Проведение корреляционного анализа между показателями теста межличностных отношений Т. Лири и показателями по шкалами методики «Личностного семантического дифференциала» позволило выявить следующие связи (слабые показатели корреляции не принимались):

1) между образом себя по шкале «оценка» и авторитарным, дружелюбным и альтруистическим типами;

2) между образом себя по шкале «сила» и авторитарным, эгоистическим, подчиняемым и зависимым типами;

3) между образом себя по шкале «активность» и авторитарным и подчиняемым типами;

4) между образом среднестатистического человека по шкале «оценка» и авторитарным типом;

5) между образом среднестатистического человека по шкале «сила» и авторитарным, эгоистическим и подчиняемым типами поведения;

6) между образом среднестатистического человека по шкале «активность» и авторитарным типом;

7) между образом суицидента по шкале «сила» и авторитарным и подчиняемым типом.

Таким образом, авторитарность в поведении прямо зависит от оценки себя и других как волевых, независимых, общительных личностей, носителей социально-желательных норм. Рассмотрение себя как обладающего позитивными чертами также прямо связано с выбором дружелюбной и альтруистической позиции. Те, кто обнаруживают у себя или наличие волевых черт, склонны также к эгоистическому поведению и отвергают подчиняемое и зависимое поведение.

Проанализировав полученные результаты, мы обнаружили отсутствие строгой дифференциации между образом среднестатистического человека и суицидента. Проанализировав также нормативные акты, которые направлены на меры профилактики суицидального поведения, мы можем сделать вывод о том, что данные меры являются эффективными: минимизация упоминаний о самоубийствах в средствах массовой информации, отсутствие единого образа суицидента, наличие школьного психолога. Так мы видим, что если не показывать подросткам образ суицидента как интровертированного, безвольного, носителя социально нежелательных характеристик, то и у самих подростков этот образ не появится.

Была обнаружена связь между авторитарным типом поведения и составленными образами, т. е. чем выше показатель авторитарности, тем выше значения по шкалам «оценка», «сила» и «активность», независимо от объекта восприятия. Другими словами, подростки, склонные к лидерскому поведению и успеху, наделяют как себя, так и окружающих их людей развитыми волевыми качествами и оценивают как привлекательных и общительных.

Также была обнаружена обратная зависимость между шкалой «сила» и подчиняемым типом поведения, т. е. чем выше значения по шкале «сила», тем ниже показатели подчиняемого типа поведения. Это говорит о том, что при субъективном оценивании себя и окружающих как обладателей хорошо развитых волевых качеств подросток менее склонен к подчинению более сильным личностям, самоунижению.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось констатировать наличие взаимосвязи между образом себя и образом суицидента, образом себя и образом среднестатистического человека, образом среднестатистического человека и образом суицидента, что предполагает отсутствие строгих различий между суицидентом и среднестатистическим человеком в представлении подростков.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать вывод о том, что в представлении современных школьников суицидент обладает схожими чертами со среднестатистическим человеком. Образ же самого себя соотносится как со среднестатистическим человеком, так и с суицидентом.

Есть основания полагать, что подобная тенденция есть результат применяемых законодательных мер в области профилактики подростковых самоубийств, так как принятые меры позволяют огра-

ничить эффект внушения, тем самым, не создавая единого негативного образа суицидента.

В заключении считаем целесообразным сформулировать следующие выводы. Девиантное поведение, как правило, рассматривается как негативное поведение, нарушающее социальный порядок и дестабилизирующее общество. Действительно, отклоняющееся поведение наносит ущерб индивиду и всему, что его окружает. Поэтому важно проводить профилактические меры, которые более эффективны, чем, например, интервенция и поственция при суициде.

В связи с тем, что в подростковом возрасте присутствуют процессы, которые делают данную возрастную группу наиболее уязвимой к приобщению социально нежелательных ценностей, профилактические меры должны быть направлены на подростков. Поскольку в подростковом возрасте закладываются основные черты личности, подростки с отклоняющимся поведением и в более взрослом возрасте будут склонны к девиантности, а иногда и деликвентности.

Так как мы воспринимаем окружающий мир через образ себя, то и изучение девиантного поведения возможно через перцепцию. Таким образом, мы можем отследить тенденции, существующие в обществе.

В ходе проведенного исследования было обнаружено, что подростки не относят образ суицидента к негативным характеристикам, более того, образ себя и образ суицидента для них связаны. Однако образ суицидента обладает общими характеристиками с образом среднестатистического человека, т. е. суицидент не воспринимается как изгой или девиант, а обладает такими же чертами, как и любой другой человек.

Главный смысл превентивных мер состоит в том, чтобы убедить общество, что суицидальное поведение преходящее и доступно разрешению, а потому предотвратимо, если у людей будет желание выслушать другого человека [19].

Для осуществления превенции самоубийств ВОЗ предлагает использовать три концептуальные модели превенции:

- Медицинская модель превенции рассматривает попытку суицида как крик о помощи, к которому приводят эмоциональные расстройства и психологический кризис.

- Социологическая модель превенции ориентирована на идентификацию факторов и групп риска с целью адекватного контроля за суицидальными тенденциями.

– Экологическая модель превенции предусматривает исследование связи суицидов с факторами внешнего окружения в конкретном социокультурном обществе.

Интервенция представляет собой процесс вмешательства в текущий суицид для предотвращения акта саморазрушения и оказания эмоциональной поддержки отчаявшемуся человеку. Главная задача интервенции – удержать человека в живых, а не в том, чтобы переделать структуру личности человека или излечить его от нервно-психического расстройства. Это самое главное условие без которого остальные усилия психотерапии и методы оказания помощи оказываются недействительными.

Поственция является системой мер направленных на предотвращение повторения акта аутоагрессии, а также предупреждение развития посттравматических стрессовых расстройств у уцелевших и их окружения.

Профилактика депрессий у подростков является важной составляющей профилактики суицидов. В профилактике депрессий у подростков важную роль играют родители. Как только у подростка отмечается сниженное настроение, и другие признаки депрессивного состояния – необходимо сразу же, немедленно, принять меры для того, чтобы помочь ребенку выйти из этого состояния. К профилактической работе целесообразно привлекать и педагогов образовательной организации при условии их готовности [20; 21].

Необходимо разговаривать с ребенком, задавать ему вопросы о его состоянии, вести беседы о будущем, строить планы. Эти беседы обязательно должны быть позитивными. Предложить ребенку заняться новыми совместными делами.

Структура работы по профилактике суицидов. Работа по профилактике суицида должна проводиться: с учащимися, с педагогами, с родителями. Такая работа имеет несколько профилактических уровней: общий, первичный, вторичный, третичный.

Задача общей профилактики суицида: повышение групповой сплоченности детских и педагогического коллективов, оптимизация психологического климата.

Они могут быть реализованы в следующих мероприятиях:

- диагностика ученических и педагогического коллективов с целью уточнения особенностей социально-психологического климата;
- тренинги сплочения и коммуникативной компетентности в детских коллективах;

- групповые занятия по профилактике эмоционального выгорания для педагогов;

- другие мероприятия для оптимизации психологического климата (акции, большие психологические игры, конкурсы и пр.)

Первичная профилактика суицида осуществляется в отношении детей и подростков группы риска, имеющих в наличии три и более факторов суицидального риска.

В первую очередь необходимо провести комплекс мероприятий, содействующих повышению компетентности педагогов и родителей в области распознавания маркеров суицидального риска, а также оказать поддержку детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Задачи психолога на этапе первичной профилактики суицида:

- На основании анализа наблюдений, текущей диагностики, жалоб учителей, запросов родителей выделить подростков группы риска, в том числе имеющих комплекс суицидальных факторов.

- Провести дополнительную диагностику, позволяющую оценить патохарактерологические особенности, уровень тревожности и агрессивности, степень дезадаптации, степень риска по суициду.

- Провести анализ диагностических данных с выходом на рекомендации.

- Участвовать в работе консилиума.

Вторичная профилактика осуществляется с группой учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации и высказывающих суицидальные намерения. То есть работать с теми, кто или косвенно (через записки, дневниковые записи, словесные ключи), или прямо говорит о желании самоубийства. Основная задача – предотвращение суицида.

В первую очередь перед педагогом-психологом стоит задача оценки риска самоубийства. Существует три степени риска:

- незначительный (наличие суицидальных мыслей без определенных планов),

- средней степени (наличие суицидальных мыслей, наличие плана без сроков реализации),

- высокий (есть мысли, разработан план, есть сроки реализации и средства для этого).

Первоочередные (начальные) задачи психолога при незначительном риске суицида:

- предложить подростку эмоциональную поддержку;

- проработать суицидальные чувства;
- сфокусировать внимание на сильных сторонах подростка.
- направить к психотерапевту (психиатру).
- постараться встретиться через определенное время и наладить постоянный контакт.

Задачи психолога при наличии риска средней степени:

- предложить подростку эмоциональную поддержку;
- проработать суицидальные чувства;
- укрепить желание жить (через амбивалентные чувства);
- заключить контракт;
- направить к психотерапевту (психиатру) как можно скорее;
- связаться с семьей, друзьями;
- задачи психолога при наличии высокого риска суицида;
- постоянно оставаться с подростком, не оставляя его ни на минуту;
- немедленно связаться с психиатром или опытным врачом, вызывать «скорую помощь» и организовать госпитализацию;
- информировать семью.

Третичная профилактика суицида предполагает мероприятия, снижающие последствия и уменьшающие вероятность парасуицида, социальную и психологическую реабилитацию суицидента и его социального окружения.

В первую очередь адресатом этого профилактического уровня становятся дети или подростки, совершившие попытку суицида. Важно серьезно относиться к подобным действиям, так как при условии сохранения источника боли (фрустрации, конфликта и т. п.) подросток может предпринять вторую попытку «бегства» от проблемы.

Задачи психолога на этапе третичной профилактики суицида:

- определение типа постсуицидального состояния у подростка;
- на основании результата разработка шагов социально-психологического сопровождения (в том числе необходимость обращения к врачам);
- участие в работе консилиума по суицидальному случаю (в организации и работе антикризисного штаба);
- индивидуальная коррекционная работа с подростком.
- организация групповой работы в классе и включение в нее подростка с целью восстановления навыков адаптации (это может быть коммуникативный тренинг или тренинг фрустрационной толерантности);

–организация консультаций для включенных в случай педагогов, родителей и детей (или консультирование в рамках антикризисного штаба);

– мониторинг состояния подростка (метод наблюдения, метод интервью, метод опроса).

Превентивное обучение представляет собой новую область педагогической деятельности, в которой тесно переплелись современная педагогика, практическая психология и идеи медицинской профилактики, и предполагает владение детьми знаниями с формированием у них здоровых установок и навыков ответственного поведения.

Превентивное обучение направлено на развитие личности ребенка в единстве трех ее взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. При этом общая целевая направленность на гармоничное развитие ребенка конкретизируется в таких задачах как формирование положительного образа Я ребенка, способности к саморегуляции, владение навыками эффективного общения и принятия ответственных решений в ситуации давления со стороны рекламных компаний в СМИ, давления сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазов Б. Н. Психология социального отчуждения : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 172 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2004. 365 с.
3. Бубнова И. С. Организация процесса профилактики аддиктивных форм поведения среди подростков в условиях детского оздоровительного лагеря // Теория и практика организации летнего отдыха детей: материалы регион. науч.-практ. конф. Иркутск, 2018. С. 40–45.
4. Бубнова И. С. Особенности проявления девиантного поведения у подростков с несформированным типом гендерной идентичности // ГлаголЪ правосудия. 2017. № 1 (13). С. 23–27.
5. Бубнова И. С., Рерке В. И. Социально-педагогическое сопровождение как средство профилактики девиантного поведения у подростков из многодетных семей // Педагогический имидж. 2019. Т. 13, № 2 (43). С. 202–212.
6. Бубнова И. С., Терещенко А. Г. Особенности гендерной идентичности у подростков девиантного поведения // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 166–169.
7. Бубнова И. С., Терещенко А. Г. Профилактика суицидального поведения у обучающихся старших классов в период подготовки к ЕГЭ // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием Омск, 2017. С. 54–57.
8. Дюркгейм Э. Самоубийство. М. : Изд-во АСТ, 2019. 512 с.

9. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2004. 288 с.
10. Касьянов В. В. Суицидальное поведение. М. : Юрайт, 2020. 330 с.
11. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 290 с.
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 2019. 800 с.
13. Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 392 с.
14. Смирнова А. Н. Социальная субъектность и девиантное поведение подростков // Социологические исследования. 2017. № 6. С. 117–122.
15. Тигунцева Г. Н. Психология отклоняющегося поведения: учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2020. 349 с.
16. Хуснутдинова З. А. Суицидальное поведение подростков // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 161–163.
17. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 219 с.
18. Юмагузин В. В. Оценка реального уровня убийств и самоубийств в регионах России // Социологические исследования. 2019. № 1. С. 116–126.
19. Students internet addiction: study and prevention / Neverkovich S. D., Bubnova I. S., Kosarenko N. N., Sakhieva R. G., Sizova Z. M., Zakharova V. L., Sergeeva M. G. // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Vol. 14, N 4. С. 1483–1495.
20. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect / Kerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin A. I. // Espacios. 2019. Vol. 40, N 26.
21. Tatarinova L. V., Kerke V. I., Bubnova I. S. Innovative activity of teachers: study and directions of development // Espacios. 2019. Vol. 40, N 33. С. 6.



УДК 374.7

ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА: НА СТЫКЕ ВЕКОВ И ПОКОЛЕНИЙ

Гордина Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматривается Высшая народная школа (ВНШ) как современный социально-педагогический феномен. Представлен ретроспективный анализ данного явления, истоки которого проявились в скандинавских странах и в практике российского неформального образования взрослых во второй половине XIX века. Утверждается, что новый импульс к развитию народная школа получила на рубеже XX–XXI веков, сохранив лучшие традиции отечественного просветительства. Делается вывод, что современный опыт функционирования ВНШ на базе университета делает образовательное пространство местом встречи представителей разных поколений (слушатели школы – представители старшего поколения, преподаватели вуза, аспиранты, студенты). Представлен нарратив: фрагменты интервью, странички из исследовательского дневника студентов, размышления пожилых слушателей народной школы.

Ключевые слова: просвещение, Высшая народная школа, неформальное образование.

В конце 90-х годов – начале 2000-х в разных регионах России начали открываться Высшие народные школы (ВНШ). Это было явной инновацией, поскольку ничего подобного в обозримом советском прошлом мы не видели. Учебные заведения для взрослых, основанные исключительно на добровольческом волонтерском труде преподавателей и ориентированные не на образовательный стандарт или социальный заказ, а на познавательные потребности и интересы обучающихся, были явлением новым, редким и странным. Прагматики от образования искали подвох и тайный экономический умысел, политики подозревали в ВНШ зарождение новой формы борьбы за электорат и т. п. И те, и другие были бесконечно далеки от понимания сути этого нарождающегося народно-просветительского движения.

Появление высших народных школ в постсоветский период было не столько зарождением, сколько *возвращением* (конечно, в об-

новленном виде) в российское образовательное пространство тех самых народных школ, которые были популярны в нашем отечестве во второй половине XIX – начале XX в. Они вошли в историю как «воскресные школы», «народные школы», «народные университеты».

Историческая аналогия наводит на размышление о том, что школы для народа возникали на том витке развития страны, когда происходили кардинальные перемены в жизни общества: будь то отмена крепостного права или крушение Советского Союза. Эти периоды, исполненные драматизма, характеризующиеся кризисом собственной идентичности у большинства граждан, повышением чувства ответственности человека за собственную жизнь, активным поиском своего места в изменившемся социальном мире способствовали обновлению ценностно-смысловых ориентиров личности, изменению характера отношений человека и общества. Формирование новых отношений актуализировало появление форм объединения людей для совместной деятельности, соответствующих новым социокультурным условиям. Одной из таких форм, востребованных временем перемен, стала Высшая народная школа.

Истоки этого удивительного социально-педагогического явления мы найдем в Дании, в первой половине XIX в. Первая Высшая народная школа (folkehøjskole) появилась в 1844 г., она была основана на преподавательских и образовательных идеях выдающегося просветителя Николая Грундтвига (1783–1872), который был богословом, философом, историком и поэтом.

Обучение взрослых существовало до образования первой Высшей народной школы. Но Грундтвиг выдвинул принципиально новую идею – народная школа, по его убеждению, должна стать школой для жизни. Она должна помочь человеку познать себя и осознать свои возможности в окружающем социальном мире. Эти идеи нашли отражение в книге Н. Грундтвига «Школа жизни». Автор подчеркивает определяющую роль равноправного, живого взаимодействия учителя и учащихся в процессе познания, способствующего пробуждению духовного потенциала народа. «Школа не учит ничему другому, кроме как быть человеком! Отсюда и ключевая задача школы: формирование понимания как быть самим собой и как быть членом народной общности; создание условий для саморазвития и самообразования...» [10, с. 9].

Нетрудно заметить, что педагогические идеи Грундтвига базировались, прежде всего, на демократическом подходе к образова-

тельному процессу и ориентации не на обучение, а на *просвещение* народа. И здесь важно вникнуть в суть этого феномена.

Итак, ключевым понятием для осмысления деятельности Высших народных школ, основанных Грундтвигом, и получивших широкое распространение благодаря его последователям, является «народное просвещение» (*folkeoplysning*). Позже, уже в XX в. большую популярность при обозначении деятельности народных школ завоевал термин «образование для взрослых» (*Adulteducation*) [6, с. 8].

В этих понятиях действительно есть точки пересечения. Высшая народная школа ориентирована на образование взрослых. Однако есть существенные различия между «народным просвещением» и «образованием для взрослых»: если первый термин относится к народу в целом, то второй – к специфической возрастной группе.

Но, что еще более существенно: просвещение в отличие от традиционного образования, направленного на передачу определенной суммы знаний, умений, навыков, компетенций, стремится повлиять на *личность*. Это не значит, что просветительская деятельность не ориентирована на новые знания. Принципиально то, что смещен целевой акцент: знания, компетенции человек обретает не ради повышения неких квалификационных характеристик – они основа его личностного роста, социального, гражданского становления. Этот тип учебного заведения, иницилируемый и поддерживаемый народом, нес в себе мощный синергетический заряд. Массовый отклик широких слоев населения на призыв к просвещению в современной педагогической литературе принято называть «северным феноменом». Высшие народные школы вышли за пределы Дании и стремительно распространились по всем Скандинавским странам. Отметим, что народные школы успешно действовали и развивались в XX в. и уверенно шагнули в XXI век.

Опыт Высших народных школ Скандинавских стран чрезвычайно интересен, изучение его продуктивно для российских педагогов, занимающихся неформальным образованием взрослых. Мы живем в разных правовых полях и социально-экономических условиях, тем не менее, отношение к человеку в пространстве неформального образования взрослых у нас и наших скандинавских коллег одно и то же. Мы стоим на позиции гуманистической педагогики. Мы в каждого человека верим и создаем условия для его самореализации.

В России в тот же исторический период, что и в Скандинавии возникли и получили распространение школы для взрослых. Первые

такие учебные заведения получили название «воскресные школы». Они создавались как общеобразовательные учреждения для обучения взрослого населения в конце 50-х гг. XIX в. накануне крестьянской реформы 1861 г., т. е. на новом витке истории, предполагающем демократизацию общества.

Вторая половина XIX в. вошла в историю педагогики как период ярких нововведений и острых профессиональных противоречий. В ситуации предчувствия демократических свобод и повышения роли народа в жизни государства развернулось мощное общественно-педагогическое движение, которое было обращено к проблемам народного образования, как основы дальнейшего экономического роста и процветания страны.

Уже в 50-х гг. XIX в., благодаря вниманию широкой общественности народная школа воспринималась как поле гражданского служения. Формировалось общественное мнение, ориентированное на просвещение народа [3, с. 15].

Однако началом широкого общественного обсуждения проблем образования народа принято считать дискуссию, вызванную статьей выдающегося ученого, хирурга и педагога Н. И. Пирогова под названием «Вопросы жизни», которая была опубликована в 1856 г. («Морской сборник», № 8). Само название статьи уже указывало на основную идею ученого о том, что образование должно служить не столько профессии, сколько жизни во всей ее целостности и полифонии. Авторская позиция противоречила доминирующей в педагогике того времени ориентации на узконаправленный, сословный, прикладной характер образования. Н. И. Пирогов в статье обосновал необходимость новых гуманистических подходов к образованию, акцентируя внимание на его общечеловеческой сути. «Образование должно нас делать людьми, для этого явно недостаточно узкопрофессиональной подготовки к выполнению какой-то одной социальной функции (моряк, юрист, негоциант и др.)» [4, с. 84]

Н. И. Пирогов пошел дальше интеллектуальных дискуссий на страницах педагогических изданий, и 11 октября 1859 г. силами студентов университета с разрешения инспектора Н. И. Пирогова и под руководством П. В. Павлова была открыта в Киеве воскресная бесплатная школа для взрослых, которую принято считать первой народной школой в России.

Отметим, что относительно первенства открытия школ для взрослых в России этого периода идет дискуссия. По второй версии

первая народная школа была открыта в г. Санкт-Петербурге в 1959 г. Марией Шпилевской, у нее на дому. Это была школа для женщин.

Для нас сегодня первенство в открытии воскресных школ не имеет такого принципиального значения. Более существенно то, что необходимость просвещения народа в этот исторический период становилась все более очевидной, а общественно-педагогическое движение получало развитие и распространение на широких просторах России. Как пишет историк педагогики Т. Н. Лебединская: «Это был подлинный прорыв. За 2–3 года в России открылось более 300 воскресных школ» [5, с. 37].

Вслед за Киевом и Петербургом народные школы открываются в Москве, Казани, Харькове, Одессе, Томске, Иркутске и других городах. Обучение в этих школах было бесплатным, а потому доступным для всех желающих учиться. Образовательные программы были содержательно богаче государственных программ, поскольку включали в себя астрономию, философию, историю, основы географии, физики, и др.

Анализируя деятельность народных школ России на рубеже XIX–XX вв. можно обнаружить близость взглядов первых отечественных андрагогов и их коллег из Скандинавских стран. Народные школы действительно решали схожие задачи: обучения грамоте, культурного развития личности, расширения ее общественной активности, роста гражданской ответственности и самостоятельности.

Главные принципы обучения в народных школах того периода оказались универсальными и до сих пор являются базовыми для организации их деятельности: доступность обучения для всех желающих, бесплатность преподавательского труда, коллективность работы, равные права для всех учащихся.

Подчеркнем решающую роль общественной инициативы в процессе формирования народного образования, которое существовало не благодаря, а вопреки усилиям министерства просвещения. Очевидно поэтому первый опыт по созданию альтернативной формы организации высшего образования в виде Русской Высшей школы общественных наук, был возможен за границей – во Франции. Доступность и университетский уровень образования были особенностью школы общественных наук, которая открылась на частные пожертвования в Париже в 1901 г. и просуществовала до 1905 г. Русские преподаватели и студенты встретились в ее образовательном пространстве и попытались воплотить свои представления о доступном,

свободном, открытом для откровенных научных и политических дискуссий высшем образовании.

Особого внимания заслуживает опыт создания Московского городского народного университета имени А. Л. Шанявского (1908–1918 гг.). Университет был доступен любому человеку, стремящемуся к получению знаний. Это был масштабный и уникальный опыт организации народного просвещения на университетском уровне, осуществленный уже в условиях России ценной неимоверных усилий вдовы А. Л. Шанявского и педагогической общественности. Наряду с научно-популярным направлением, дающим среднее образование, в учреждении было создано академическое направление, соответствующее высшему университетскому образованию. Количество обучающихся превышало 3,5 тысячи человек. Народный университет А. Л. Шанявского был чрезвычайно востребован. Никого не останавливало то, что здесь не выдавались документы о прослушанных курсах лекций. Обучающихся влекло само образование, которое было вариативным, гибким, а, главное-качественным. Среди выпускников и слушателей университета выдающиеся люди: Л. С. Выготский, С. А. Есенин, Н. А. Клюев, А. И. Цветаева и мн. др.

В советский период истории России образование широких слоев населения стало не только доступным, но и обязательным. Образование взрослых в XX в. в советский период нашей истории – это реализация крупномасштабной государственной программы по ликвидации безграмотности взрослого населения. Наряду с формальным образованием (школы, ПТУ, вузы) развивалось и неформальное в виде народных университетов марксизма-ленинизма, кружков и клубов по интересам. Большое значение для просвещения населения сыграла активная деятельность общества «Знание», созданного по инициативе выдающихся деятелей науки и культуры в 1947 г. В советский период нашей истории состоялось формирование разных институтов обучения и развития человека, но с этим временем связана и многолетняя пауза в развитии свободного, неполитизированного образования взрослых. Приходится констатировать излишнюю заорганизованность и тотальную идеологизацию духовной сферы жизни общества. При этом бесспорным достижением Советского Союза является высокий уровень социальной солидарности, высочайший авторитет образования (особенно высшего) и социальный оптимизм. Заметим, что советский период нашей истории оставил многим гражданам опыт участия в культурно-просветительной деятельности, традици-

онно принимавшей массовые формы, знакомой фактически каждому советскому человеку с детства. Этот опыт опирался и на традиции внешкольного образования, сложившиеся в конце XIX – начале XX в., когда образовательное пространство выходило за рамки учебного заведения в широкий социум с использованием целого спектра форм просвещения народа (народные школы, народные библиотеки, народные университеты, народные дома). Погружение в эту сферу деятельности формировало у человека чувство коллективизма и сопричастности общему делу.

В 90-е гг. XX в. в ситуации, когда привычные формы взаимодействия людей рухнули, но конструктивной альтернативы предложено не было, образовался духовный вакуум, который надо было заполнить. В этот период вновь открываются народные школы.

Неформальное образование здесь могло бы сыграть важную роль, исполнив миссию сохранения культуры и идентичности народа. У многих взрослых осталось желание учиться непрерывно и благодаря практике участия в работе народных университетов. Этот опыт, носителем которого являлось особенно поколение людей третьего возраста, был основой для обретения нового опыта участия в просветительской деятельности уже в новых социокультурных условиях. В этот период активно начала артикулироваться проблема девальвации, «устаревания» знаний выпускников профессиональных учебных заведений.

Эти проблемы актуализировали общественный, научный интерес к обучению взрослых. Ответом на этот новый вызов для системы образования явилось расширение системы учреждений повышения квалификации, развитие их вариативности и появление новых целевых групп (кроме категории специалистов, появились еще мигранты, женщины, безработные). В конце 90-х гг. в России вновь заговорили о народном просвещении как получении актуальных знаний для жизни и личностного роста.

Возрождение российских народных школ связано с фактом открытия такой школы 19 мая 1998 г. в г. Санкт-Петербурге [6, с. 16]. Символично, что это событие произошло там, где в апреле 1859 г. была открыта женская воскресная школа М. Шпилевской. Новую школу называли в скандинавских традициях: Высшая народная школа (ВНШ). Думается, это не случайно. Известно, что с момента открытия народной школы датского просветителя Н. Грундвига к этому времени прошло уже 154 года. Между тем это социально-

педагогическое явление продолжало благополучно существовать в европейских странах и пользоваться огромной популярностью у взрослых людей любого возраста и разных социальных слоев. Некоторая оттепель в отношениях с западным миром, возникшая в 90-е гг., разрушение «железного занавеса», доступность первой информации о народных школах, возможность их посетить и ознакомиться с опытом организации и преподавания можно считать одним из важных факторов, оказавших влияние на создание Высших народных школ в современной России.

Инициатором открытия первой школы и создателем общественно-педагогического движения российских Высших народных школ в современной России является Нина Петровна Литвинова, профессор, доктор экономических наук, которая в данный период работала в Институте образования взрослых РАО в Санкт-Петербурге. Это была новая для нашего общества практика неформального образования взрослых с легко угадываемыми знакомыми чертами российского просвещения.

Возрожденная в современных российских условиях народная школа отличается тем, что ориентируется прежде всего на образование пожилого человека и позволяет ему успешно пройти процесс третичной социализации – осуществить разумный, осознанный переход к новому этапу своего развития. Как и задумывалось основателями, это школа для жизни и (современный акцент!) – активного долголетия человека.

Современные высшие народные школы открываются общественными организациями, учреждениями социальной защиты, культуры, образования. В настоящее время уже можно говорить об успешном опыте создания народных школ для взрослых на базе вузов. Этот опыт пока не получил широкого распространения в России, но содержание деятельности и эффекты пилотных проектов заслуживают внимания. Все они опираются на опыт и технологические изыскания Высшей народной школы Санкт-Петербурга. Однако, как всякое живое, неформальное дело каждый опыт создания Высшей народной школы является уникальным и самооценным.

Рассмотрим в качестве примера деятельность Высшей народной школы Иркутска [7]. По инициативе кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института ИГУ в феврале 2009 г. была создана первая в Восточной Сибири Высшая народная школа (ВНШ). В школе учебный год длится с октября по май, занятия идут

6 дней в неделю. Формы обучения: научно-популярные лекции, практические занятия по иностранным языкам, компьютерной грамотности, лечебной физкультуре, коммуникативные тренинги, работа клубов и кружков по интересам, позволяющих участникам реализовать свой творческий потенциал и социализироваться. Особенность и актуальность складывающейся современной модели народной школы в том, что ее целевой группой являются активные пенсионеры, а образовательное пространство школы функционирует как социальная сеть. С одной стороны, в нее входят партнеры, готовые проводить занятия для слушателей школы (профессорско-преподавательский состав вуза, аспиранты, представители искусства, бизнеса, власти и т. д.), с другой стороны, в сетевое взаимодействие включаются люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации: воспитанники детского дома, клиенты социального поселения для умственно отсталых детей и подростков, интерната для инвалидов и престарелых, которых курируют слушатели ВНШ. Социальная, познавательная активность пожилых слушателей народной школы является условием их активного долголетия.

Этот проект ограничен и полезен для нашей системы высшего образования, подтверждением этому могут быть социально-педагогические эффекты деятельности ВНШ, которые мы наблюдаем в реальной практике.

Высшая народная школа является площадкой для реализации смелых педагогических идей преподавателями вуза, для которых опыт работы с людьми третьего возраста является новым и представляет профессиональный интерес. Установка руководителей школы приглашать педагогов читать «свои любимые лекции» вызывает позитивный отклик коллег и готовность включаться в образовательный процесс ВНШ на постоянной (безвозмездной) основе.

Во всех делах школы активное участие принимают студенты, аспиранты педагогического института, осуществляя при этом социально-педагогическое сопровождение некоторых пожилых людей. Ежегодно магистранты берут на себя проведение занятий в студии «Самовар», которая создана на базе ВНШ именно студентами для развития творческих способностей слушателей. Народная школа является оптимальным полем приложения сил студентов для получения опыта профессиональной деятельности: будущие учителя музыки руководят хоровой студией, будущие учителя рисования ведут изостудию и т. д. Студенты, обучающиеся по профилю «Психология

и социальная педагогика» проводят коммуникативные тренинги и научную работу в рамках дипломных, диссертационных исследований. Вот далеко не полный перечень тем исследований, проведенных студентами на базе Высшей народной школы: «Социальное самочувствие слушателей Высшей народной школы: проблема изучения и педагогического анализа», «Неформальное образование как фактор улучшения социального самочувствия людей третьего возраста», «Неформальное образование как пространство формирования социальной активности у человека третьего возраста», «Образование как фактор позитивного изменения качества жизни пожилого человека», «Третий возраст как период дальнейшего раскрытия творческих сил и способностей личности», «Волонтерская деятельность как фактор социализации людей третьего возраста» и другие.

Рассмотрим фрагменты из таких студенческих работ.

«В рамках нашего исследования обучающимся Высшей народной школы было предложено ответить на ряд вопросов, анализ ответов на которые позволил изучить эмоциональное восприятие школы.

Анализ ответов на вопрос «Почему народную школу называют Высшей?» показал, что респонденты, характеризуя школу, отмечают следующие ее особенности:

- посещают занятия люди с большим жизненным опытом и уже имеющимся высшим образованием;*
- преподают люди с высоким уровнем подготовки;*
- образовательные программы имеют гуманитарную направленность, способствующие духовному развитию личности;*
- разносторонняя тематика лекций, занятий;*
- возможность посмотреть на себя и свою жизнь по-новому.*

Проанализировав ответы на вопрос «Высшая народная школа – это...» мы пришли к выводу, что Высшая народная школа для пожилого человека это:

- 1. Возможность получения новых знаний.*
- 2. Возможность общения со сверстниками, единомышленниками, расширение круга общения.*
- 3. Возможность обмена опытом (жизненным, профессиональным).*
- 4. Возможность развития и самоутверждения личности.*
- 5. Возможность продолжать вести общественную жизнь.*
- 6. Возможность решения жизненных проблем совместно с другими.*
- 7. Возможность оптимизации свободного времени.*

Таким образом, Высшая народная школа открывает перед всеми участниками образовательного процесса широкий спектр возможностей удовлетворения личностных потребностей и интересов, способствует социализации личности в современных условиях жизни в обществе, позитивному изменению качества жизни».

Для организаторов школы и студентов было важно получить обратную связь от слушателей и понять как они воспринимают свой опыт обучения в ВНШ. Был задан вопрос: «Ваши «открытия», слушавшиеся в школе?» Анализ ответов на вопрос показал, что основными открытиями для слушателей явились:

- учиться никогда не поздно;
- благожелательные, добрые отношения преподавателей и самих слушателей, способствующие развитию уверенности пожилых людей в своей нужности и необходимости обществу;
- волонтерская деятельность преподавателей и слушателей;
- востребованность, популярность школы в городе;
- люди, пришедшие учиться, имеют разные профессиональное образование и жизненный опыт и это помогает личностному росту и взаимообогащению.

Волонтерская деятельность преподавателей, бесплатное, добровольное обучение способствуют формированию благоприятного психологического климата, позитивной атмосферы в школе. Отношения строятся на взаимном уважении друг друга, равенстве всех участников образовательного процесса. Мы видим, что открытые и доброжелательные отношения способствуют положительному изменению отношения к пенсионному возрасту у самих слушателей, меняется и отношение в целом ближайшего окружения, всего общества. Одной из особенностей человека, независимо от возраста, является то, что ему необходимо одобрение своей деятельности близким окружением. Мы предложили респондентам ответить на вопрос «Как Ваши родные отнеслись к Вашей учебе?». Полученные результаты отражены в табл. 1.

Мы наблюдаем позитивное отношение со стороны ближайшего окружения слушателей, что в свою очередь показывает, что в социуме постепенно происходит осознание того, что пожилой возраст — это возраст активности, продуктивности и большого жизненного потенциала (жизненных сил).

Таблица 1

Отношение к учебе со стороны членов семьи
слушателей Высшей народной школы

Характер отношения	Количество выборов, в %
С одобрением	80,5
Тоже хотят учиться	26,8
С удивлением	14,6
Безразлично	4,9
Скептически	2,4

На вопрос «Что Вам понравилось в работе ВНШ?» мы получили следующие ответы (табл. 2).

Таблица 2

Показатели удовлетворенности слушателями работой Высшей народной школы

Показатели удовлетворенности работой ВНШ	Количество выборов, в %
Общая позитивная атмосфера в школе	65,9
Интересная тематика занятий	63,4
Профессионализм преподавателей	58,5
Отношение организаторов и преподавателей	53,7
Возможность посетить театры, музеи	48,8
Организация работы	41,5
Приобрел новых знакомых	29,3

Существенно, что чаще других отмечается общая позитивная атмосфера в школе, интересная тематика занятий. Вариативность учебных программ отвечает интересам слушателей и удовлетворяет их потребность в получении необходимых для личности знаний (по психологии, информационным технологиям, поддержанию здоровья и т. д.). Доброжелательные, открытые отношения, уважение друг другу создают благоприятные условия для открытия и саморазвития, самореализации личности. Четко организованная работа школы так же способствуют развитию чувства стабильности и безопасности. Все это снижает напряженность и уровень негативных эмоций, формирует положительный эмоциональный фон, что в свою очередь влияет на психологическое и физическое здоровье человека.

Новизна и эвристическая ценность данных работ отмечены высокими оценками в процессе защит выпускных квалификационных работ, дипломами участников студенческих конкурсов и олимпиад, публикациями в изданиях ВАК и РИНЦ. Но главные эффекты исследовательской деятельности молодых людей не в этом. Студенты от-

мечают, что жизненный опыт, образовательное поведение, социальная активность слушателей народной школы повлияли на их мировоззрение, на отношение к жизни, к профессии и явились ориентиром для личностного роста.

Для руководителей народной школы эти исследования являются источником важной информации о качестве реализации данной образовательной модели, о проблемах, которые нужно решать, о достижениях, которые являются точками роста как отдельных слушателей, так и всего коллектива в целом.

В качестве примера хотелось бы привести несколько выдержек из слабоструктурированных интервью, которые проводились студентами с членами литературного клуба «Родные берега», действующего при ВНШ.

Говорит А. Владимир Иванович, который пришел в школу в 2010 г.: *«Быть пенсионером – это искусство. Я знаю, что некоторые пенсионеры (в основном пенсионерки) закабаляют себя заботами о детях и внуках, что для некоторых основной целью жизни стало лечение, и их разговором посвящены лишь своим болезням, кто где и как лечит...*

Но я всегда восхищаюсь теми пенсионерами, которые не потеряли интерес к жизни, они посещают разные клубы, кружки, увлекаются искусством, поддерживают свое здоровье соответствующим образом жизни, находят радость в общении с природой на дачах и в тайге. Во всем этом нам очень помогает Высшая народная школа. Здесь удивительно трогательное отношение к нам. Такое отношение и возможность общаться по интересам является мощнейшим средством повышения нашего жизненного тонуса».

А вот текст из дневника наблюдений магистрантки Алены П.

В преддверии Дня рождения высшей народной школы.

Сегодня общая лекция в ВНШ. В связи с тем, что завтра будет праздник – День рождения ВНШ – было решено, после окончания лекции провести репетицию финальной песни «Встреча друзей» под баян. Закончилась лекция и началась репетиция.

Слушатели начали доставать листочки со словами песен, баянист разыгрывался, подбирал мотив. И когда все были готовы, начали петь. Как душевно звучала песня. У меня на душе стало тепло и спокойно. Я улыбалась, улыбались окружающие меня люди.

Руководитель школы и всего этого действия предложила, чтобы часть желающих людей вышла петь к сцене. И вот начали "ис-

кать "желающих петь "на сцене". Интересный эффект, как в средней школе, когда учитель «ищет» добровольцев исполнять роль в сценке. Поначалу смущаются, выходить не хотят, но после нескольких призывов педагога, начинают смелеть, соглашаться и выходят. Смотришь, через несколько минут уже около кафедры стоят около 15–20 человек. Правда мужчин приходится "уламывать" дольше. И вот начинают, второй раз репетировать под баян.

После этого, часть слушателей остается репетировать свои сольные номера, а часть идут домой. Ведущие вечера уходят репетировать на кафедру, там тише и спокойней. После первой "прогонки» в тексте происходят изменения: порядок выступления, убираются не нужные слова и т. д. И вот ведущие повторяют свой текст второй раз – для надежности, что все правильно, четко и лаконично. Волнения нет, есть только уверенность в том, что все хорошо и прекрасно. На лицах, ведущих нет ни капли волнения. Они задают только вопросы, если что-то не понятно.

Я наблюдала за всем этим и думала, что каждый человек в Высшей народной школе может реализовать или развить свои творческие способности, найти уверенность в себе или научиться быть уверенным. Здесь каждый человек находит то, что ему необходимо и учится чему-то новому. Приходя сюда за знаниями, люди получают не только их, но и возможность строить свою жизнь, и качественно ее улучшить, быть постоянно в «движении». Высшая народная школа – это не просто школа, где учат различным академическим премудростям. Это школа жизни.

Позитивные, очень теплые отношения сложились между поколениями детей и внуков: слушателями ВНШ и студентами института.

Размышляя о перспективах дальнейшей интеграции народной школы в образовательное пространство вуза в Педагогическом институте ИГУ пришли к идее укрепления связи между поколениями в рамках летней учебной ознакомительной практики студентов первого курса, обучающихся на кафедре социальной педагогики и психологии. Это совершенно новый опыт. Суть его заключается в том, что знания, умения и навыки прикладного народного творчества, народных интеллектуальных и подвижных игр, общения с природой, которыми в полной мере владеют слушатели Высшей народной школы, передать студентам, которые на следующий год будут работать волонтерами в детских оздоровительных лагерях. Задолго до практики актив ВНШ был озадачен администрацией Педагогического инсти-

тута: отобрать лучших из волонтеров, для организации обучения студентов первого курса, обучающихся по профилю «Психология и социальная педагогика». Все восемь слушателей ВНШ, ставших наставниками студентов, имели опыт общественной деятельности. А главное «горели» желанием пообщаться с молодежью, узнать об их интересах, возможно, проблемах и оказать посильную помощь при подготовке в педагогической практике. Практика проходила на базе Педагогического института, расположенной на берегу Байкала. Уникальная смена, включившая в себя мастер-классы наставников: «Школа выживания», «Очумелые ручки: плетение, декупаж и др.», «Варим себе сами», «Шахматы», «Я люблю рисовать», «Ча-ча-ча (бальные танцы)», «Техника фотосъемки: стоп кадр!», «Художественное слово», «Ролевые игры» и др., привела к установлению доверительных, партнерских отношений между представителями разных поколений. Учебная практика первокурсников наполнилась новым содержанием. Этот опыт безусловно получит развитие.

Таким образом, в университете развивается инновационная образовательная программа обучения социальных педагогов и психологов через практическое участие в проекте просвещения и развития социальной активности у граждан старшего поколения, уникальная для российского педагогического сообщества. Студенты получают важный профессиональный и личностный опыт, пожилые люди получают шанс изменить свою жизнь, осваивая новые знания и оказывая помощь тем, кто в ней остро нуждается. В ситуации творческого взаимодействия сам собой отпадает вопрос о возможности диалога поколений. Он возможен, конструктивен, необходим.

Устойчивая социально ответственная позиция вуза и столь важное для общества расширение сферы просветительской деятельности преподавателей и студентов демонстрируют опережающий, творческий характер профессионального педагогического образования. Модель Высшей народной школы, прошедшая многолетнюю апробацию в ряде университетов современной России (Алтайский государственный университет, Дальневосточный технический университет, Иркутский государственный университет), успешно интегрируется в образовательное пространство вуза, соединяя его с городским сообществом, обогащая его новыми социальными практиками, создавая дополнительные условия для личностного и профессионального становления студенческой молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабицкая Л. А. Интерактивные технологии как условие совершенствования творческих способностей людей третьего возраста // Непрерывное образование как условие устойчивого развития личности и общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Иркутск, 4 окт. 2017 г.). Иркутск : Иркут, 2017. С. 158–161.
2. Вершловский С. Г. Андрагогика : учеб-метод. пособие. СПб. : СПб АППО, 2014. 148 с.
3. Гордина О. В., Гордин А. И. Концептуальная модель современной высшей народной школы для людей третьего возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/127-20497/> (дата обращения: 14.07.2020).
4. Гордина О. В. Народная школа: ретроспектива, экстраполяция в современное социальное пространство Сибири : монография. Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2014. 152 с.
5. История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 200 с.
6. Корсгард О. Борьба за просвещение. Образование взрослых в Дании: опыт пяти столетий / пер. с дат. Е. Огарева, Г. Ключарева. М., 2000. 256 с.
7. Лебединская Т. Н. Из истории народных школ в России. Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики : коллектив. моногр. / под ред. Литвиновой Н. П., Гординой О. В. Иркутск : СПб., 2009. С. 32–34.
8. Литвинова Н. П. Тенденции и перспективы развития Высших народных школ // Человек и образование. 2010. № 4. С. 15–19.
9. Окерешко А. В. Информальное образование: опыт определения понятия // Академия профессионального образования. СПб. : Институт непрерывного образования взрослых, 2016. С. 74–79.
10. Шкоркина Л. Г. Народное образование Дании. 1999 [Электронный ресурс]. <http://nauka.x-pdf.ru/> (дата обращения: 14.07.2020).
11. Фрумов С. А. «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова и их общественно-педагогическое значение // Советская педагогика. 1956. № 7. С. 83–89.
12. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development / Usheva T. F., Fedosova I. V., Berinskaya I. V., Kibalnik A.V. and Gordina O. V. // Man in India. 2017. Vol. 97, Iss. 15. P. 539–558.



УДК 373.3:37.015.3

ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Матафонова Светлана Иннокентьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

В исследовании показывается, что младшие школьники, оказавшись в стрессовой ситуации, чаще применяют эффективные стратегии совладающего поведения, реже используют малоэффективные, направленные на игнорирование трудных ситуаций.

Ключевые слова: совладающее поведение; эффективные, малоэффективные, неэффективные стратегии совладающего поведения; дети младшего школьного возраста.

Недостаточность научных сведений о специфике совладающего поведения детей младшего школьного возраста не позволяет в полном объеме оценить возможности совладания детей с трудными жизненными ситуациями. Данный возраст характеризуется первыми формами адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Как отмечают многие психологи, младшие школьники недостаточно способны к анализу ситуаций, относительно ограничены в эффективных формах взаимодействия, однако именно в этом возрасте происходит формирование совладающего поведения [12].

Обозначенная проблематика рассматривалась такими учеными, как Р. Лазарус, С. Фолькман, Е. В. Куфтяк, Н. А. Сирота, А. В. Смирнова, А. Н. Фоминова и др. В зарубежной психологии синонимом термина «совладание» является *coping*, понятие происходит от английского *to cope* – совладать, справляться. В. Даля этимология слова «совладание» связана со старорусским словом «лад» (ладить) и означает справляться, привести в порядок, подчинить себе [2, с. 255].

Р. Лазарус и С. Фолькман копинг рассматривали как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и субъективностью переживания ситуации столкновения субъекта с внешним миром, стадией развития конфликта и многими дру-

гими факторами. Авторы обозначили психологическое преодоление как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса [6].

В работах А. Биллингса и Р. Мооса [17] определяется совладание в терминах черт личности как относительно постоянная предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Авторы выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией:

1) нацеленное на оценку ситуации, включающей в себя попытки определить значение проблемной ситуации и введение в действие определенных стратегий: логический анализ, когнитивную переоценку и др.;

2) нацеленное на проблему (вмешательство в ситуацию), – совладание со стрессом, имеющее целью модифицировать, уменьшить или устранить источник стресса;

3) нацеленное на эмоции (избегание), – преодоление стресса, включающее в себя когнитивные, поведенческие усилия, с помощью которых человек пытается уменьшить эмоциональное напряжение и поддержать аффективное равновесие.

В настоящее время в отечественной психологической науке существует несколько подходов к исследованию совладающего поведения. Первые работы, отражающие проблематику совладающего поведения, были выполнены в рамках клинической психологии и психотерапии. Они были посвящены анализу совладающего поведения при заболеваниях и расстройствах (Л. И. Анцыферова, В. А. Ташлыков, Р. К. Назыров, Е. И. Чехлатый и др.). В рамках субъективного подхода Т. Л. Крюкова определяет «совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справляться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий [5, с. 5]. С позиции ситуативного подхода Е. А. Белан дает следующее определение: «Совладающее поведение – это форма активности личности в качестве субъекта жизнедеятельности, отвечающая за устранение или уменьшение возникшего рассогласования в системе взаимодействия «человек – окружающий мир» [1, с. 30]. Структурно-функциональный подход, рассматривающий поведение человека в трудных жизненных ситуациях, разработанный А. Либиной и А. Либиным. Авторы указывают, что значительное место в структуре совладающего поведения занимает эмоциональный компонент, который составляет эмоциональную компе-

тентность личности в процессе совладания со стрессовыми ситуациями. При этом эмоции выступают положительной детерминантой в преодолении препятствий, возникающих на жизненном пути [7].

С точки зрения эффективности снятия напряженности Р.М. Грановская и И. М. Никольская [9] предложили следующую классификацию стратегий совладания, которая нами была определена как основная для нашего исследования. Эффективные стратегии – способствующие снижению переживания, разрешающие ситуации: «сплю», «рисую, пишу, читаю», «прошу прощения, говорю правду», «обнимаю, прижимаю, глажу», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде», «старюсь расслабиться, оставаться спокойным», «гуляю вокруг дома или по улице», «смотрю телевизор, слушаю музыку», «играю во что-нибудь», «остаюсь сам по себе, один», «мечтаю, представляю себе что-нибудь», «молюсь».

Малоэффективные стратегии – уменьшающие на некоторое время симптомы стрессового состояния: «говорю сам с собой», «старюсь забыть», «ем или пью», «бегаю или хожу пешком», «говорю с кем-нибудь», «схожу с ума», «кусаю ногти», «думаю об этом».

Неэффективные стратегии совладания – являющиеся неприемлемыми в социуме формами поведения: «плачу, грущу», «бью, ломаю, швыряю», «дразню кого-нибудь», «борюсь, дерусь», «воплю, кричу». Авторы обращали внимание на то, что данные стратегии преодоления трудной ситуации могут усилить напряжение и спровоцировать таким образом, новую эмоционально сложную ситуацию.

Ряд работ отечественных психологов (Р. М. Грановская, И. М. Никольская, Т. Л. Крюкова, Н. А. Сирота, Е. Н. Юрасова и др.) посвящены возрастной проблематике совладающего поведения. Однако единой точки зрения на связь взросления и совладания в научном мире нет.

Наши данные созвучны с мнением Т. Л. Крюковой в том, что существующие две модели взаимосвязи возраста и совладающего поведения человека не считаются достаточно подтвержденными эмпирически [5; 6]. Согласно первой, ситуационной модели (Р. Лазарус, С. Фолькман), утверждается, что не бывает «хороших, зрелых» или «нехороших, незрелых» стратегий преодоления. Они должны оцениваться, исходя из контекста и требований стрессовой ситуации. Возраст может влиять на оценку стресса личностью и выбор стратегии, но взросление не является главной детерминантой эффективного совладания со стрессом.

Вторая модель, авторы которой Дж. Биркимер, Д. Гутман, М. Петроску, полагают, что становление, развитие личности делают совладающее поведение более успешным и адаптивным. Индивиды, принадлежащие к одной возрастной группе, имеют много общего вследствие воспитания в одном и том же социокультурном пространстве, переживая одни и те же трудности и стрессы, влияют на их эмоциональные и физические ресурсы. Согласно этому, представители, относящиеся к одной возрастной группе, должны выбирать сходные стратегии совладания.

В работе А. Н. Фоминовой отмечено, что в младшем школьном возрасте типичным способом совладания является использование поведенческих стратегий, а также стратегий, связанных с экспрессией (фантазии, молитва и т. д.). Автором рассмотрен феномен – «неуязвимые дети», которые, воспитываясь в тяжелых условиях, добились значительных успехов в жизни. Они характеризовались хорошими социальными навыками, дружелюбием и нравились сверстникам и взрослым. У них наблюдалось высоко развитое чувство самоуважения. Им был свойственен высокий уровень самоконтроля (хорошо владели своими мыслями, чувствами, поступками, отличались активным, творческим отношением к себе и к окружающей действительности) [15].

Социальная поддержка обеспечивается в первую очередь членами семьи, друзьями и «значимыми другими». Люди, получающие эффективную социальную поддержку от семьи, друзей, значимых для них людей и социальных сообществ, обладают крепким здоровьем, легче справляются со стрессами, более устойчивы к развитию заболеваний. Исследуя социальную поддержку со стороны различных социальных «каналов», установлено, что наиболее важное влияние на совладающее поведение человека оказывают члены семьи, друзья «значимые другие». М. В. Сапоровская [11] выделяет типы социальной поддержки: эмоциональная или интимная (забота о другом, доверие и сопереживание ему); инструментальная или материальная (помощь коллег по работе, финансовая помощь, обеспечение ресурсами); информационная или когнитивная (содействие в разрешении проблемы путем предложения важной информации, совета); обратная связь или поддержка в форме оценки, оценки исполнения после разрешения проблем.

Большинство отечественных исследователей отмечают, что ведущую роль в социальной поддержке оказывает семья [12; 14]. Сле-

дует отметить, что влияние семьи чаще всего исследуется для определенных возрастных групп – дети, подростки и юношество.

Таким образом, факторами, которые характеризуют эффективность совладания с трудными жизненными ситуациями, являются личностные ресурсы, навыки и способности индивида. Социальная поддержка, обеспечиваемая близким окружением, выступает в качестве важного личностного ресурса в преодолении стрессовых ситуаций.

В исследовании, проведенном А. В. Смирновой [14], проанализирована динамика процесса становления совладающего поведения у детей 7–11 лет. Данный возрастной период назван «периодом формирования стиля совладания ребенка». Он характеризуется неравномерностью, гетерохронностью и наличием критического течения в развитии ребенка. От младшего школьного возраста к младшему подростковому устанавливается более зрелый, цельный и социально приемлемый стиль преодоления, ориентированный на решение проблемы. С взрослением выбор защитного поведения становится более осознанным, в сторону большей конструктивности, что свидетельствует о развитии регуляторного опыта. Возраст 8 лет отмечен как критический в становлении стиля совладания. Происходит снижение частоты использования большинства стратегий совладания детьми, что связано с процессом адаптации к школе и связанной с ней психологической нагрузкой. Это показывает необходимость психокоррекционной работы.

Н. А. Сирота [13] обоснованно утверждает, что в трудной жизненной ситуации, при условии специального обучения, дети способны включать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного решения имеющейся у него проблемы. И. М. Никольская и Р. М. Грановская [9] подчеркивают возможность обучению эффективному совладающему поведению, через полное осознание данного процесса.

По мнению Н. Н. Плотниковой [10], для младших школьников характерно неконструктивное когнитивное преодоление учебных трудностей. То есть, реально используемые способы совладания детьми не всегда совпадают с понимаемыми. Учащиеся осознают стратегии конструктивного характера, однако в реальных же ситуациях чаще используют различные формы защитного поведения.

В диссертационном исследовании Е. Н. Юрасовой [16] показана возможность динамики стратегий совладания от менее адаптивных

вариантов к более адаптивным, под влиянием психопрофилактической работы. При этом психологическая поддержка, направленная на укрепление самооценки, на гармонизацию внутриличностных конфликтов, на обучение умению справляться с трудными ситуациями в общении, продуктивно решать межличностные конфликты, а также умение управлять своим эмоциональным состоянием и развивать познавательные процессы, может трактоваться как обучение продуктивному совладающему поведению.

Однако знание конструктивных способов еще не гарантирует их реального применения. В этой связи Н. Н. Плотникова [10] подчеркивает важность придания реальной силы конструктивным способам совладания, которые без целенаправленного формирования могут оставаться только понимаемыми в младшем школьном возрасте. По мнению Т. Л. Крюковой [4], качественное детско-родительское взаимодействие, полученное в младшем школьном возрасте, способствует построению эффективной модели совладающего поведения с трудными ситуациями.

На основании рассматриваемой проблематики, нами было проведено исследование стратегий совладающего поведения у детей младшего школьного возраста [8]. Были проанализированы результаты обследования 105 младших школьников, с 1 по 4 классы МБОУ СОШ № 39 г. Иркутска. Средний возраст составил – 9, 8 лет, по половому составу 57 % мальчиков и 43 % девочек.

При изучении стратегий совладающего поведения учащихся мы опирались на опросник копинг-стратегий для детей младшего школьного возраста, который был разработан Н. М. Реан, адаптирован Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским, модифицирован И. М. Никольской и Р. М. Грановской. Методика опубликован в 2010 г., целью исследования является – стратегий совладания детей 8–12 лет [9]. Опросник включает 26 стратегий совладающего поведения. Испытуемым предлагалось подумать о том, что они делают, когда чувствуют напряжение или беспокойство, и отметить в регистрационных бланках те копинг-стратегии (способы поведения), которые чаще всего они используют в трудных, стрессовых ситуациях (Приложение 4).

На основе стратегий, предложенных И. М. Никольской и Р. М. Грановской [9] совместно с Г. С. Коротковой [3], нами были соотнесены предлагаемые стратегии совладающего поведения с базисными стратегиями, где их оценка происходила по показателям

удельного веса в общей структуре и степени их выраженности, эффективности которых представлены выше.

В результате подсчитывается сумма «сырых» баллов по четырем стилям, таким образом, возможный диапазон полученных сырых баллов для разных шкал колебался. Шкала 1 – решение проблемы (минимальная оценка – 0 баллов, максимальная – 3), шкала 2 – поиск социальной поддержки (минимальная оценка – 0 баллов, максимальная – 4), шкала 3 – избегание (минимальная оценка – 0 баллов, максимальная – 12), шкала 4 – конфронтативная стратегия (минимальная оценка – 0 баллов, максимальная – 7).

Компьютерную статистическую обработку результатов, полученных с помощью данных методик, мы проводили при помощи статистического пакета SPSS Statistics 22.

Результаты исследования показали, что дети младшего школьного возраста активно прибегают к эффективным способам совладающего поведения (рис. 1). Чаще они прибегают к рефлексивному уходу, эффективному совладанию, например, таким как: «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» – (88 %), «смотрю телевизор, слушаю музыку» – (81 %), «играю во что-нибудь» – (75 %), «мечтаю, представляю себе что-нибудь» – (64 %). Это свидетельствует о том, что у детей чаще преобладают стратегии когнитивного и поведенческого избегания в сочетании с воображаемым, мыслительным отдалением от проблем.

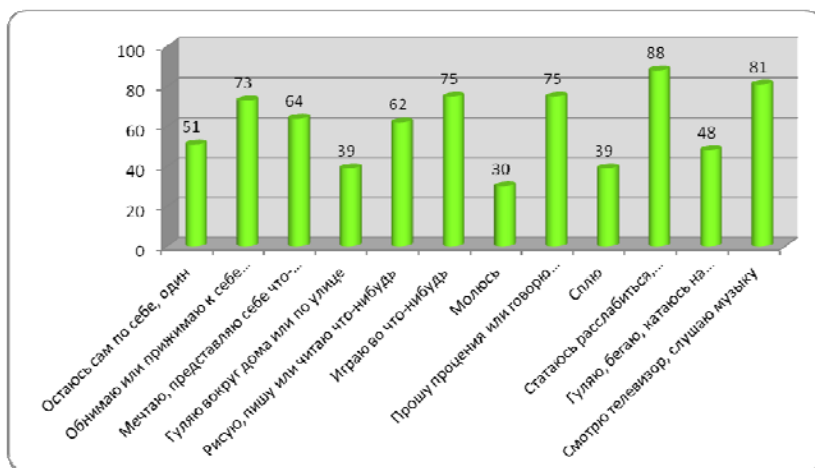


Рис. 1. Распределение по эффективным стратегиям совладания (%)

Преодоление трудных ситуаций путем поиска поддержки через социальные ресурсы: «прошу прощения или говорю правду» наблюдалось у 75 %, «обнимаю и прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» – у (73 %). Возможно, это является возрастной характеристикой, так как ребенок младшего школьного возраста проявляет сильную социальную зависимость от влияния, восприятия и способов решения стрессовых ситуаций ближайшим окружением, а именно, со стороны матери, где ему предоставляется безоценочное принятие. Если родительница при этом использует сенсорное, тактильное взаимодействие, то это помогает эффективнее справляться, разрешать трудные ситуации.

Возможность отвлечься, дистанцироваться от проблем путем погружения в воображаемые миры, соответствует выбору такой стратегии как рисую, пишу или читаю что-нибудь – (62 %). Возможно, данный способ позволяет ребенку посмотреть на ситуацию с другой точки зрения, расширяет его кругозор, меняет восприятие мира. Для 51 % детей характерен выбор относительно пассивного эффективного преодоления «остаюсь сам по себе, один», помогающий удовлетворить свою потребность «побыть в одиночестве» и найти решение возникших проблем. Получение удовольствия от физической деятельности предпочитают респонденты, выбирая такие стратегии: «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» – (48 %), «гуляю вокруг дома или по улице» – (39 %). Данный факт указывает на то, что здесь мы можем рассматривать первые попытки саморегуляции и контроля поведения у детей младшего школьного возраста.

Намного реже испытуемые обращаются к высшим силам через молитвы (30 %), с просьбой о помощи. Таким образом, мы наблюдаем возможность переключения эмоций с режима блокирования информации на раскрытие своих духовных способностей.

Распределение по малоэффективным стратегиям совладания у младших школьников отражено на рис. 2.

Обращает на себя внимание доминирование малоэффективной вытесняющей стратегии «стараюсь забыть» – (73 %); такая реакция ребенка, отнимает много энергии и ведет к ограничению его активности. Ему очень трудно подобрать точные слова или их вовсе не хватает для того, чтобы найти себе оправдания, поэтому проще забыть травмирующее событие.

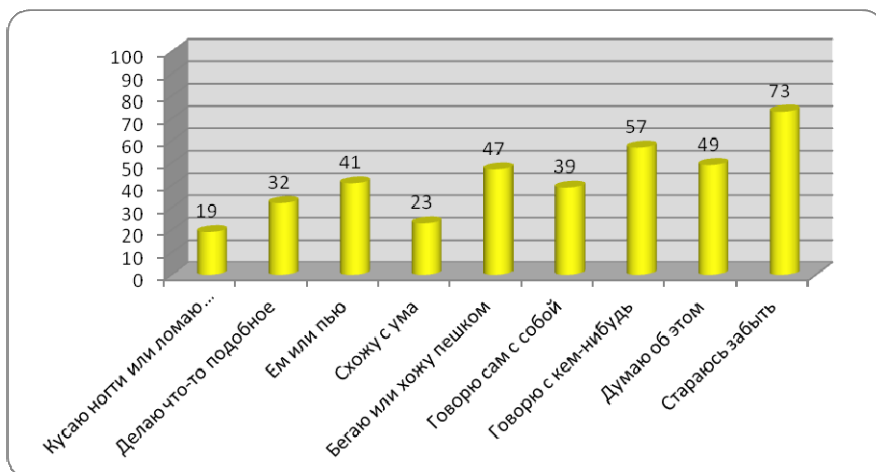


Рис. 2. Распределение по малоэффективным стратегиям совладания (%)

Для 57 % младших школьников, принявших участие в исследовании, при возникновении затруднений предпочитают воспользоваться стратегией «говорю с кем-нибудь», тем самым уменьшая значимость стоящей перед ними проблемы и ослабляя собственную включенность и перекладывая ответственность с себя. Однако, только 39 % детей предпочитают разговор с самим собой, вероятно, тем самым внутренний диалог приводит к ощущению самоконтроля и внутреннему плану действий, с другой стороны, это может стать признаком неуверенности и личностной тревожности ребенка.

Состояние осмысления, отреагирования через выбор стратегии «думаю об этом», свойственно для 49 % респондентов, что говорит об их возможной способности «застрывать» на анализе ситуации, понимании причин, где переход к реальному решению проблемы может не произойти.

Количество испытуемых, выбравших малоэффективное защитное поведение для преодоления трудных ситуаций, распределилось следующим образом. Бесцельный бег и хождение пешком предпочитают 47 % испытуемых, посредством физической разрядки они пытаются выплеснуть негативные эмоции, и почувствовав состояние усталости и опустошенности, которое мешает решать трудности. Это позволяет переключаться на другой вид детской деятельности, а также снизить уровень тревожности. Пытаясь восстановить физические силы, 41 % детей выбирают стратегию «ем или пью», т. е. ребенок

пытается регулировать свое эмоциональное состояние через заедание и таким образом старается расслабиться, не думать о проблемах.

Аффективное отреагирование выбирают незначительное количество испытуемых: «делаю что-то подобное» – (32 %), «схожу с ума» – (23 %), «кусаю ногти или ломаю суставы пальцев» – (19 %). Для таких детей характерна бесконтрольная агрессия, которая в некоторых случаях направлена на социум и только в некоторых эпизодах внутрь, на причинение вреда себе.

Перейдем к рассмотрению распределения неэффективных стратегий совладания (рис. 3).

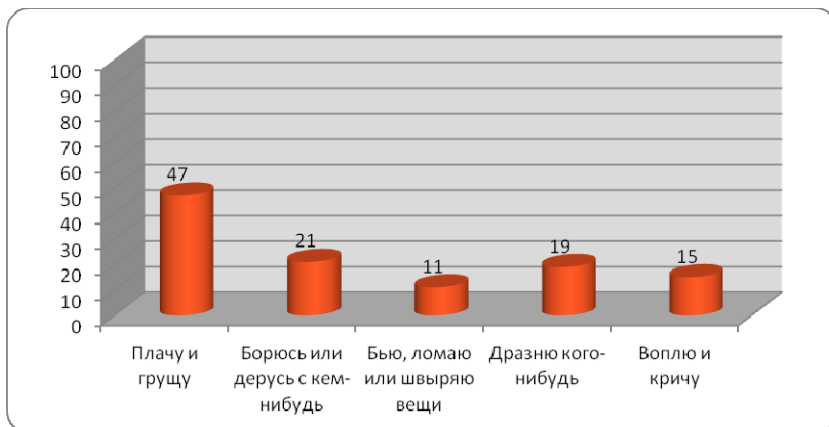


Рис. 3. Распределение по неэффективным стратегиям совладания (%)

Анализ данного рисунка показывает, что неэффективные стратегии используются минимально. Для половины детей характерна регрессивная стратегия: «плачу и грущу» – (47%), им свойственно совладание через уход во внутренний мир, через эмоциональное отреагирование. Наименее выбираемыми детьми стратегиями являются социально неодобряемые способы: «борюсь или дерусь с кем-нибудь» – (21 %), «дразню кого-нибудь» – (19 %), «воплю и кричу» – (15 %), «бью, ломаю или швыряю вещи» – (11 %), что свидетельствует об отсутствии возможности конструктивно решать проблемы. Преодоление тяжелых ситуаций через агрессию, борьбу, крики и унижение других учащимися младших классов не свойственно.

Как видно из вышеназванных стратегий совладающего поведения, они являются неадаптивными формами поведения, так как

агрессивность порождает ответную негативную реакцию со стороны социума и ведет к новым переживаниям. Данные стратегии совладающего поведения нарушают социальные связи детей с окружающими взрослыми и сверстниками.

В соответствии с изучаемыми параметрами, было проведено распределение базисных стратегий совладающего поведения детей младшего школьного возраста (рис. 4). Как видно из рисунка, наиболее предпочитаемой совладающей стратегией у детей младшего школьного возраста является защита, связанная с процессом игнорирования стрессовых ситуаций. Так, 89 % учащихся демонстрируют выраженное стремление к вытеснению неприятной информации, уходу от принятия решений, в мир сна, фантазий или игр. У ребенка младшего школьного возраста не развито умение рефлексии, самоосмысления, абстрактного и логического мышления. И поэтому им легче уйти от поиска решений трудных ситуаций, забыть. Только 11 % испытуемых характеризуются адекватным и взвешенным поведением в совладании со стрессом.

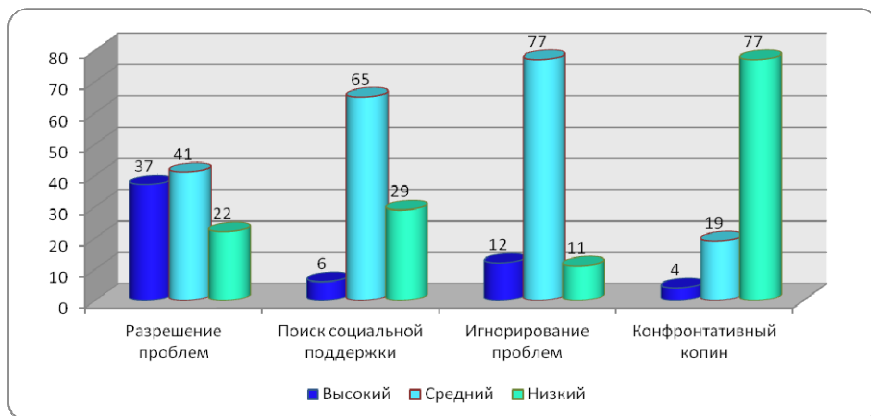


Рис. 4. Распределение младших школьников по выбору базисных стратегий совладания (%)

Активная поведенческая стратегия решения проблем, возникающая как осознанные действия на стресс, встречается достоверно редко. Яркое стремление искать выходы из сложных ситуаций выявлен у 37 % детей, следовательно, у них присутствует готовность и желание действовать, рисковать, брать на себя ответственность за возможные ошибки и добиваться высоких результатов. У 22 %

наблюдается пассивное отношение к жизненной ситуации, что означает меньшую готовность к преодолению препятствий, заниженная самооценка, нет желания мобилизовать внутренние ресурсы, достигать хорошего качества работы. Таким образом, состояние размышления, озадаченности, связанные с желанием найти выход из неприятной ситуации являются нечасто применяемыми.

Больше всего у 71 % испытуемых преобладает необходимость в эмоциональной, информационной и действенной поддержке со стороны матерей. Однако у 29 % учащихся данная стратегия выражена слабо, возможно это связано с тем, что они либо не хотят делиться с родителями своими переживаниями, или просто сами родители не проявляют интереса к внутреннему миру своего ребенка. Полученные нами результаты согласуются с данными И. М. Никольской и Р. М. Грановской, которые отмечают, что такая стратегия является типичной для учащихся начальной школы [9].

Стоит заметить, что достоверно реже дети младшего школьного возраста применяют агрессивные способы реагирования на трудные ситуации. Так, для 77 % учащихся младшей школы не свойственно проявление агрессивных способов реагирования на тяжелые ситуации. При благополучных детско-родительских отношениях особенность микросреды семьи характеризуется благоприятно-комфортной, где ничего не угрожает здоровью, личностному росту детей, удовлетворяются потребности с учетом возраста. Возможно, что они не видели агрессивных реакций у ближайшего окружения и вследствие этого не применяли их. Только 23 % детей такие негативные реакции демонстрировались в семейном взаимодействии. Негативный опыт физического и душевного страдания в семейном взаимодействии переносился на объект агрессии, а процесса сопереживания человеку не происходило. С другой стороны, использование данной стратегии обеспечивает способность к самозащите, самореализации, и отстаиванию собственных интересов, достижению целей любыми способами.

Таким образом, применительно к нашему исследованию трудной жизненной ситуацией можно назвать поступление младшего школьника в школу, а затем дальнейшее приспособление в условиях хронических стрессов, повседневной действительности обучения. Для этих детей эмоционально-напряженными ситуациями являются трудности усвоения учебной нагрузки, сложность соответствия ожиданиям семьи, возможное негативное отношение родителей и/или педагогов, сверстников.

Приведенные данные убедительно свидетельствуют о том, что для детей младшего школьного возраста характерным является применение эффективного совладающего поведения, направленного на игнорирование трудных ситуаций и поиск взаимопонимающих, поддерживающих отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белан Е. А. Психология совладающего поведения. Краснодар : КубГУ, 2004. 82 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 4. М. : Рус. яз., 1989–1991. С. 683.
3. Кoryтова Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности : монография. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2009. 364 с.
4. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 2. С. 5–15.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : монография. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 344 с.
6. Лазарус Р. Л. Теория стресса и психофизиологические исследования: эмоциональный стресс. Л. : Медицина, 1970. С. 178–208.
7. Либина Е. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стили человека: психологический анализ. М. : Смысл, 1998. С. 190–204.
8. Матафонова С. И. Восприятие детско-родительского взаимодействия как условие интернализации совладающего поведения матери : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2016. 204 с.
9. Никольская И. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2001. 507 с.
10. Плотнокова Н. Н. Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2006. 28 с.
11. Сапоровская М. В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников : дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 152 с.
12. Сапоровская М. В. Межпоколенные отношения в семье как условия развития совладающего поведения в детском и подростковом возрасте. URL: <http://www.coping-kostroma.com/images/files/Saporovskaya-Grodno.pdf/> (дата обращения: 25.08.2020).
13. Сирота Н. А. Формирование базисных адаптационных поведенческих стратегий у детей младшего школьного возраста в процессе реализации профилактической программы // Вопросы наркологии. 2004. № 1. С. 54–60.
14. Смирнова А. В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.
15. Фоминова А. Н. Возрастные особенности совладающего поведения // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология совладающего поведения». Кострома, 2007. С. 157–159.
16. Юрасова Е. Н. Исследование динамики уровня невротичности, конфликтности и копинг-поведения у студентов-психологов в процессе обучения в связи с задачами психогигиены и психопрофилактики : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 94 с.
17. Moos R. H. Conceptualizing and measuring coping resources and processes // Eds. L. Goldenberg, S. Breznitz. N. Y., 1982. P. 212–230.



УДК 37.015.3

О ТРАНСГУМАНИЗМЕ И ЦИФРОВИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Гордин Александр Иннокентьевич

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Исследуется проблема нивелирования и деперсонализации личности педагога под воздействием деятельностного педагогического кретинизма, который есть процесс и результат деятельности олигархо-бюрократического государства, стремящегося с помощью образования превратить большие массы людей в послушных чужой воле акторов, не способных к творческому развитию ни себя, ни общества.

Ключевые слова: трансгуманизм, деятельностный кретинизм, интонационный деятельностный кретинизм; воинствующий деятельностный кретинизм, канцелярский стандарт поведения, субординационный стандарт поведения, дистанционное обучение, атомизация, деперсонализация.

1. Деятельностный кретинизм в образовании как благоприятная почва для цифровизации

Российские чиновники вообще и, в частности, в образовании, считают, что беспрекословное исполнение приказов своих прямых начальников есть признак верноподданнического отношения к своему профессиональному долгу. В самом понятии «верноподданничество» ничего плохого нет, хотя под воздействием некоторых российских либеральных философов и литераторов оно приобрело негативный оттенок, и даже стало противопоставляться понятию «гражданин».

Верными подданными были верные слуги царя и Отечества, которые служили России, не щадя живота (жизни!) своего. При этом Отечество в их сознании было персонализировано в образе царя. Царь для них был совестью нации. По их мнению, он нес социальную ответственность за судьбу народа и Отечества перед Богом.

Есть ли в современной России верные подданные, в образовании? Если «да», то кому и почему они служат верой и правдой? Что-

бы понять это, для начала, вспомним, что означало в былые времена «служить верой и правдой».

Так служили люди, которые соблюдали все заповеди христианской православной церкви, определявшей главные ценности и нормы поведения в обществе. Новый Завет в этих условиях выполнял функцию морального кодекса общества. В дальнейшем смысл понятия «вера» редуцировался, но от этого содержание его не дискредитировалось. Вера в христианские ценности в советский период нашей истории превратилась в веру в коммунистические идеалы. Сохранена была в контексте коммунистической идеологии и вера в историческую миссию России, вера в ее жизнелюбивый и мужественный народ, который считает ее своей Родиной.

«Правда» – еще более широкое по смыслу понятие, которое более всего ассоциируется в сознании россиян с «честью» и «честностью». «Говорить по чести» и «делать по совести» означало и означает – «говорить правду» и «жить по правде». Это понятие было жизнеопределяющим в России при всех режимах и закреплено в таких качественных характеристиках как: «честь мундира офицера», «честное купеческое слова», «честь коммуниста», «долг коммуниста» и т. п.

В профессии российского педагога тоже есть свои честь мундира и правда. Содержание их в нашем обществе давно уже исторически сложилось и известно по трудам наших классиков. Здесь очень важно ничего не выдумывать, а знать свою историю и соблюдать установленные веками традиции, адаптируя их к современным социально-экономическим условиям [6].

Например, К. Д. Ушинский понимал воспитание как целенаправленный процесс формирования «человека в человеке». А задачу педагога видел в том, чтобы поставить ребенка на такую дорогу в жизни, на которой он мог бы быть деятельным, честным и полезным членом государству. Образование давать сообразное его способностям. Великий педагог предупреждал российских чинуш в образовании (видимо, увы, вечных!), что «всякое однообразное назначение для воспитанников непременно парализует его воспитательную и образовательную деятельность». А тот, «кто принял на себя обязанности воспитателя, будь то военный или статский, тот перестает быть тем или другим. Он педагог, обязанный содействовать своему собрату во всех отношениях и всеми силами для общей цели».

Вместе с тем К. Д. Ушинский утверждал, что праздная жизнь в российском образовательном учреждении (речь шла о сиротском заведении) не менее губительна для детей, чем казарменный ее характер. Ему принадлежат замечательные слова, посвященные роли труда в воспитании и образовании, которые не грех и процитировать: «Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд – личный, свободный труд – и есть жизнь» [15].

Научные и публицистические труды К. Д. Ушинского были всегда эталонными для российских педагогов-новаторов разных поколений, выполнявших свой профессиональный долг при различных политических режимах. Так почему же сегодня, наделенные властью чиновники в образовании, считают себя в праве закрывать глаза на этот уникальный педагогический опыт, упорно ориентируясь на эффективные, по их мнению, западные модели образования? – Ответ прост: управлением отечественным образованием занимаются эффективные менеджеры, имеющие весьма отдаленное представление об истории российского образования, а значит, и о том, что такое честь мундира российского педагога.

Разумеется, речь вовсе не идет о слепом отрицании мирового педагогического опыта, в том числе и современного. Его надо изучать и, очень осторожно, избирательно, дозированно, адаптируя, применять в отечественном образовании, бережно сохраняя собственный, веками накопленный опыт. У нас же, похоже, происходит все с точностью до наоборот...

А правда российского педагога остается очень простой: служить Отечеству в лице ребенка, а не Министерству образования в лице многочисленной армады бюрократов, населяющих его и подвласные ему подразделения, которые ради собственного благополучия беззастенчиво паразитируют как на душах детей, так и на душах педагогов. В таких условиях действительно сложно сохранять честь мунди-

ра, как говорится: «Служить бы рад – прислуживаться тошно...» Конечно, если ты не кретин.

Кретин – (от французского – *идиот, малоумный*) – термин, который в социальном аспекте давно уже вышел за сугубо медицинские рамки и стал носить негативный оттенок. У слова *кретин* интересная и несколько неожиданная история, так как оно имеет общий корень со словом *христианин*, по-французски – *chretien*. На это сходство, в частности, указывает В. Даль.

Сегодня содержание слова *кретин* в России, благодаря «плодотворной» деятельности бюрократов XIX, XX и XXI вв. в нашей стране, значительно расширилось, но, увы, не стало более благородным. Скорее наоборот. Этот термин соединился с понятием «профессиональная деятельность» в социологических трудах К. Маркса и благополучно переключался в социальную психологию.

Следует отличать профессиональный деятельностный кретинизм от деятельностного подхода. *Деятельностный подход* – это претворение в жизнь теоретических установок, это переход от знания к его пониманию (Л. С. Выготский) [5] через практическую деятельность. А *деятельностный кретинизм* – гипертрофированное, понимаемое узко отношение к деятельности, когда она становится сама по себе главной ценностью человека, загоняя на периферию его сознания такие понятия, как *милосердие, любовь, честь, порядочность* и т. п. То есть те нравственные категории, которыми должна руководствоваться личность, считающая себя цивилизованной. Профессиональный деятельностный кретинизм – это замыкание на собственной профессии, когда индивид отказывается видеть картину мира в целом, ограничиваясь происходящим на рабочем месте. Профессиональный кретинизм порождает людей, «хорошо знающих только свою профессию, ограниченный ею и не участвующих в жизни общества» [13].

В этом случае работа начинает существовать ради работы, и престаёт быть инструментом самосовершенствования и саморазвития человека. Именно такого рода деятельность породило и закрепило в сознании многих людей такое циничное высказывание как: «Бизнес и ничего личного...». Разумеется, *бизнес* в данном случае метафора, которая может отражать подобную социально-психологическую установку в любом виде деятельности: бытовой (огородничество и т. п.), общественной (политика и т. п.), профессиональной (образование и т. п.) и т. д.

Специфические социально-психологические проявления деятельности кренинизма весьма многообразны. Например, исследователь А. Песоцкий замечает, что в современной России профессиональный кренинизм чаще наблюдается: а) в среде с низкой мобильностью, в закостенелых, мало динамичных структурах. У людей, единожды закрепившиеся на руководящих постах в и не сменяемых долгие годы; б) у человека, склонного к профессиональной идиотии, у которого не вызывают раздражения очевидные нарушения трудовой этики (нарушения собственных прав или прав подчиненных); в) там, где отсутствует созидательное творческое, в профессиональной среде, в которой бесчисленные менеджеры, ковыряются в еще большом количестве папок, создавая видимость выполняемых им важных функций, которые сами не понимают, в чем смысл их работы, кроме получения зарплаты [13]. Мы, продолжая мысль А. Песоцкого, выделим интонационный и воинствующий профессиональный деятельностный кренинизм.

Интонационный деятельностный кренинизм. Проявляется он в повелительном тоне речи, который не предусматривает иной точки зрения. Это тот случай, когда человек считает, что есть две точки зрения – его и неправильная. Обычно такого рода кренинизм проявляется в речевой деятельности авторитарного руководителя или учителя, который занимает жесткую, так называемую «позицию над», являющуюся проявлением «субъект-объектного педагогического взаимодействия».

Воинствующий деятельностный кренинизм. В этом случае он становится инструментом принуждения. Наиболее часто употребляется бюрократическим аппаратом для беспрекословного выполнения объявленных (принятых) им стандартов поведения. Условно можно назвать, по крайней мере, два вида таких стандартов: канцелярский и субординационный.

К канцелярскому стандарту поведения относятся все виды информационного насилия, связанные с подготовкой нормативных документов по установленному образцу. Иногда мне кажется, что наше государство-корабль, носящий гордое имя *Россия*, погибнет не в сражении с другими государствами-кораблями, а в собственной гавани, разбившись о скалы бюрократического деятельностного кренинизма, потонув в пучине бумажной волокиты.

Суть субординационного стандарта поведения заключается в том, что «слуги народа» в разных ведомствах и государственных

службах имеют свойство превращаться в начальников. Они выстраивают свои взаимоотношения с теми, кто вынужден по своему социальному положению или служебным обязанностям с ними взаимодействовать, таким образом, чтобы чувствовать себя перед ними судьями-контролерами перед «тварями дрожащими»: жалкими просителями или подчиненными-подсудимыми.

Субординационный стандарт поведения выполняет и еще одну социально деструктивную функцию, которая разрушает изнутри цивилизованные общественные отношения. Та разновидность бюрократов, которых мы относим к актерам воинствующего деятельного кретинизма, – люди, принципиально отрицающие любые творческие подходы к решению проблем, возникающих во время деятельности. Потому что творчество, инициативность исполнителей нарушают установленные стандартные порядки (стандарты!), на охрану которых они, собственно, и поставлены. Любой человек в такой бюрократической системе, обладающий гибким умом, способный нестандартно интерпретировать сложившуюся ситуацию, – потенциально опасен для деятельностного кретина, потому что он, даже простым фактом своего бытия, невольно угрожает его существованию. В истории педагогики известны многочисленные факты сживания со света креативных педагогов деятельностными кретинами, которых в любом обществе всегда было больше. Список педагогов, пострадавших от них в разные эпохи, такой обширный и, главное, общеизвестный, что нет необходимости и возможности его огласить полностью (Сократ, Я. Каменский, И. Песталоцци, Л. Толстой, К. Ушинский, А. Макаренко и мн. др.).

Главная цель воинствующего деятельностного кретинизма – доказать необходимость существования бюрократического аппарата: если будет развит самоаудит и внутренний аудит, зачем тогда необходим такой раздутый бюрократический аппарат, который, под предлогом наведения порядка-унификации, занимается исключительно внешним аудитом? Например, в образовании бюрократический аппарат, паразитируя на деятельности педагогов и учителей, не только формирует ложный социальный заказ, но и выжигает каленым железом любую попытку творческого подхода к организации педагогической деятельности. Вынимая душу из педагогических программ и учебных планов, он вынимает душу у педагогов, превращая их в слепых и глухих к действительным нуждам общества исполнителей, механических актеров. Надо ли говорить, что такой биологический робот способен производить только подобных себе.

В педагогике учитель или преподаватель никогда не скатится до уровня деятельности кретинизма, если он приходит в школу или в вуз для сотворчества со своими подопечными, а не для того, чтобы вдолблять в их головы какие-нибудь компетенции, согласно спускаемым откуда-то свыше государственным стандартам. Дело преподавателя общаться с учащимися, быть рядом с ними, помогать им становиться самими собой, обретать свой образ. На то оно и образование! То есть *образа ваяние* на основе формирования целостного знания, чем всегда и отличалось российская и советская система образования, например, от узко, профессионально ориентированной, американской школы, по модели которой упорно стремится Министерство образования строить учебные процессы в России в школе и вузах. О таком «некритичном следовании в кильватере американской модели» пишут и говорят многие теоретики и практики в образовании, но их не слышат или не хотят услышать (О. А. Донских, Н. В. Злобин, К. С. Шаров и мн. др.). А именно этот путь «подрывает целостность образования, пропагандирует «профессиональный кретинизм», а самое главное – приводит к появлению огромного количества молодых людей, которые лишены и глубины, и широты образования» [10]. Современные студенты «привыкли к тому, что настоящее образование мелко и узко. Лучше не учиться, чем учиться! Достаточно ознакомиться с компетенциями, знания уже не требуются!

Скудоумие, презрение к образованности, а, следовательно, социальная безграмотность и политическая аморфность все чаще становятся позорной «визитной карточкой» нынешних митрофанушек – выпускников современных российских вузов. Отказ от Образованности, возврат во тьму блаженного невежества создаст с течением времени картинку, метко описанную Олегом Донских: «Человека не осталось. Осталось гордое, лениво-унылое, жадное, похотливое, завистливое, прожорливое, психованное животное». Неужели мы хотим, чтобы наша система высшего образования плодила именно таких выпускников?» [10].

Конечно, настоящий педагог этого не хочет. Он будет, наперекор всем и вся, тем, которые пытаются сделать из него акторабiorобота, заниматься творчеством: ваять свой образ и помогать в этом своим ученикам и студентам. А это невозможно делать без разговора по душам с обучающимися, говоря другими словами, без межличностного общения со студентами и учениками. Вот почему у настоящего педагога всегда будет много неприятных вопросов к тем, кто насаждает в обществе, например, дистанционное обучение,

которое, конечно, имеет право на существование, но только как элемент инклюзивного образования.

Пользуясь терминологией потребительского мира, ориентированного на удовлетворение телесных потребностей, сравнение дистанционного опосредованного обучения с традиционным непосредственным межличностным обучением – это то же самое, что сравнивать общепитовский бургер с домашней едой, которая и делается, и потребляется с «молитвой» (с душой). Межличностное непосредственное обучение никогда не исчезнет пока человек остается человеком. Просто это может, увы, превратиться в невиданную роскошь, которая будет по карману лишь избранным... А все остальные, менее состоятельные, будут давиться всухомятку информационными бургерами, обесценивающими душу и разум, способствующими постепенному превращению их в раблепных существ, способных выполнять простейшие команды. Ибо межличностное непосредственное общение не только способствует получению каких-то прикладных знаний, умений и навыков, но способствует созданию духовно-нравственной основы личности.

Очевидно, кому-то выгодно, чтобы личностей в обществе было меньше, а больше техногенных акторов. Это фактически организация нового вида рабства. Причем особо подлого, поскольку не будет ни кнутов, ни цепей, а лишь видимость полной свободы. Но самом деле люди будут ограничены уже сами по себе, сами собой, поскольку никогда опосредованное образовательное взаимодействие с применением самых современных технических средств не сможет заменить индивидуального, группового и тем более коллективного живого непосредственного образовательного общения [7].

Подводя итог всему сказанному, хотелось бы спросить: «Так кому же служат чиновники разных уровней в российском образовании?» – Судя по их стремлению беспрекословно выполнять любые циркуляры, поступающие сверху, они служат верой и правдой не России, а Министерству образования, которое для них, безусловно, олицетворяет государственную власть. Но так ли это?

Как можно назвать государственным учреждение, которое пытается внедрить в России неродную, чуждую, американскую, или, как принято говорить, западную модель образования, которая к тому же является далеко не лучшей в мире? Кроме того, американское образование, пусть даже и успешное для их общества, ориентировано на ценности, нормы поведения, экономические условия американского общества.

Соответствуют ли они традиционным ценностям, нормам поведения и экономическим условиям в России? Время показало, что нет. Особенно не совпадают (и слава Богу!) ценности и нормы поведения. И даже дело не в том, что они у них или у нас хуже или лучше. Просто они другие! У США – свои, а у России – свои.

Откуда же в них такая фанатичная вера в то, что современная цивилизация должна иметь единый глобальный смыслообразующий стандарт и что на планете по имени Земля должна быть создана единая нейросреда? Почему они, как механические куклы, одержимые деятельностью кретинизмом, базирующейся на слепой вере и, одновременно, на персональном безразличии к истинным результатам своего «труда», выполняют трансгуманные установки своих работодателей, направленные на тотальную цифровизацию сознания? Попробуем поразмышлять об этом в последующих параграфах нашего исследования.

Деятельный кретинизм в образовании – благоприятная почва для цифровизации сознания и дальнейшего, окончательного разрушения традиционной системы образования. Об этой тенденции деградации российского образования с тревогой говорят различные эксперты, причем, из разных профессиональных групп, начиная с Ольги Четвериковой, кандидата исторических наук, доцента кафедры истории и политики стран Европы и Америки МГИМО, Дениса Евзрезова, аспиранта кафедры философии Новосибирского государственного педагогического университета, Бориса Майера – доктора философских наук, проректора по научной работе Новосибирского государственного педагогического университета и Александра Халдея, эксперта по переговорам, медиатора, преподавателя, бизнес-тренера, блогера, имеющего двадцатипятилетний опыт руководящей работы в сфере бизнеса и банковской деятельности, заканчивая режиссером и публицистом Никитой Михалковым.

Они утверждали еще в прошлом году, что программа «Образование 2030» – пилотный антисоциальный проект, которой начал реализовываться в Москве и далее будет реализовывать по всей России. И вот совсем свежие и нерадостные новости. По сообщению из многочисленных разных неофициальных информационных источников, в том числе интернет-канала «REALITY ШКОЛА» [20] (174 тыс. подписчиков) с 1 сентября 2020 г. в 14 регионах начнется внедрение цифровой образовательной среды: Алтайский край, Астраханская область, Калининградская область, Калужская область, Кемеровская область – Кузбасс, Московская область, Нижегородская область,

Новгородская область, Новосибирская область, Пермский край, Сахалинская область, Тюменская область, Челябинская область, Ямало-Ненецкий автономный округ.

То, что россиянам никто официально о данных фактах не заявляет ни устами Президента, ни хотя бы устами министра образования РФ, уже никого не удивляет. Раз их мнения по данному вопросу никто не спрашивал, значит вполне допустимо их просто поставить перед фактом, как это уже неоднократно случалось в новейшей истории России.¹

Проект постановления Правительства РФ об этом уже есть. Понятно, что такие решения Правительства РФ без ведома президента не принимаются. Но он – исполнитель. И отнюдь, не воли народа и тем более образовательного сообщества страны. Так кто же реально за этим решением стоит, чьим указаниям мы, все вместе, в том числе с высшей исполнительной государственной властью России, вынуждены подчиняться?

По сообщению интернет-канала «По-живому» данная программа реформирования образования подготовлена международной Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Полное название этого проекта звучит так: «Будущее образования и навыков: Образование 2030».

Российские оптимизаторы просто перевели это исследование на русский язык и немного адаптировали под специфику нашей страны. Предполагается, что образование в России должно строиться по единому международному стандарту, общеобязательному для всех стран образца, который разработали специалисты ОЭСР.

В этой связи большой интерес представляет и сама Организация экономического сотрудничества и развития, ее деятельность и взаимоотношения с РФ.

Этот же источник сообщает, что ОЭСР создана западными государствами после Великой Отечественной войны для координации проектов экономической реконструкции Европы в рамках плана Маршалла. В реализации ее сегодня участвуют преимущественно страны участницы блока НАТО. Эта программа дает рекомендации национальным правительствам государств нашей планеты по осуществлению ими социально-экономической политики, как во внутренних, так и в международных делах.

¹ Например, ваучеризация, монетизация, реформа образования, пенсионная реформа 2018 г. и т. д.

План работы ОЭСР на год определяются государствами-членами. Сама работа ОЭСР финансируется за счет взносов стран-членов. Примечательно, что крупнейшим плательщиком взносов являются США, которые формируют 25 % бюджета организации. Размер общего годового бюджета составляет примерно 374 млн евро.

Далее интернет-канал «По-живому» предоставляет своей аудитории самую интересную информацию. Оказывается, начиная с 1994 г., ОЭСР сотрудничает с Российской Федерацией, выдавая нашей стране ежегодную программу работы по достижению стабилизации на макроэкономическом уровне, реструктуризации предприятий и развитию институциональной и правовой среды, обеспечивающих построение системы развитой рыночной экономики.

С 1996 г. Россия неоднократно безуспешно пыталась стать членом ОЭСР, но нам каждый раз отвечали отказом. До уровня развитых стран мы недотягиваем, а членство в ОЭСР – своего рода «рейтинговый показатель».

Получается, что организация, чьим членом Россия даже не является, наряду со Всемирным банком и Международным валютным фондом, исходя из своих целей и задач, диктует нашему правительству, какую социально-экономическую политику следует проводить.

Кроме того, ОЭСР определяет то, как именно нам нужно организовывать и национальную систему образования. А отечественные реформаторы с радостью «берут под козырек» и стремглав спешат выполнять указания наших геополитических противников. Или говоря политкорректным языком – наших западных партнеров [21].

Данная информация широко распространяется в социальных сетях различными интернет-каналами. Если она является ложью, то она порочит честь и достоинство России и, согласно недавно принятому решению Государственной Думы РФ, попадает под статью об уголовном преследовании. Контролирующие органы молчат, следовательно, данная информация не может квалифицироваться как ложная.

2. Цифровизация глазами экспертов образовательного сообщества

Десятки ученых и экспертов России, в том числе О. Четверикова и А. Халдей открыто говорят о том, что программа «Образование 2030» – это радикальная реформа образования, в которой вводятся давние мечты глобальных либералов о социальной сегрегации, уже принятые на вооружение во многих странах Запада.

Еще шесть лет назад в 2014 г. Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер в своей статье «Образование 2030» – вызов системе образования. Форсайт образования – план создания «людей одной кнопки»[11], опубликованной в Вестнике Новосибирского государственного педагогического университета, подвергли аргументированной критике данную программу на основе анализа доклада, прозвучавшего 27 декабря 2013 г. на открытой лекции из уст директора Агентства стратегических инициатив (АСИ²) «Молодые профессионалы» Д. Пескова. Авторы пишут в преамбуле к статье, что создателями программы форсайт «Образование 2030» не уделено должного внимания разнообразию содержательных теорий и подходов образования и обучения. Она сосредоточена исключительно на организационно-экономической стороне реформирования образования.

Читая это, невольно приходит на ум то, что совсем неслучайно в начале второго десятилетия XXI в. в России была предпринята небезуспешная попытка тотального уничтожения высшего педагогического образования. В результате фактически, путем слияния педагогических институтов с другими образовательными учреждениями, было уничтожено не только хозяйственная (экономическая!), но, главное, интеллектуальная и духовно-нравственная самостоятельность отечественного образования. Продолжая эту мысль, хочется сказать, что также совсем неслучайно именно профессионалы из этой некогда огромной сферы высшего образования, первыми увидели и публично заявили об этом с помощью имеющихся скромных информационных средств о вопиющем непрофессионализме тех, кто фактически отвечает за реформу образования в современной России.

Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер разделили анализ доклада Д. Пескова на шесть разделов: а) финансовое обоснование форсайта «Образование 2030»; б) смена моделей организации бизнесов и управлений в отраслях; в) мировой форсайт сферы образования; г) эволюция систем образования; д) Интернет; е) вызовы потребительского общества. В каждом из этих разделов они определяют причинно-следственные связи, определяющие истинные цели форсайта «Образование 2030», которые далеко стоят от государственных интересов России, ибо определяются заинтересованностью золотого миллиарда (глобалистов) в создании дешевой, а, главное, легко управляемой, раболопной рабочей силы планетарного масштаба.

Тезисно их возражения против форсайта «Образование 2030» можно кратко представить в следующем виде (табл.)

² АСИ – Автономная некоммерческая организация, созданная Правительством России для принятия ряда мер экономического и социального развития страны, главная цель которого создание 25 млн высоко производительных рабочих мест к 2025 году.

Таблица

Анализ открытой лекции директора направления АСИ «Молодые профессионалы» Д. Пескова

Тезис	Точка зрения авторов проекта «Образование 2030» (Д. Песков)	Мнение независимых экспертов (Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер)
А	Финансовое обоснование	
	1. <i>Внутриотраслевая и межотраслевая гиперконкуренция является главной движущей силой, требующей быстрой смены моделей образования. Традиционное образование удовлетворить такой запрос не может и новое пока тоже не может. Создан новый технологический уклад в США, так как для этого существуют большие экономические, политические и социальные предпосылки. Снова за последние 30 лет в мире появился технологический лидер – им снова стали США. В Штатах преодолели барьер увеличения эффективности в различных отраслях в 10 и более раз. Например, в частном секторе космической отрасли США. Частная космонавтика в 10 раз более эффективна, чем государственная. Люди, которые научились делать мегапроекты ИТ, пошли и сделали космические аппараты в 10 раз дешевле или даже в 100 раз дешевле. Это новый технологический уклад</i>	1. Это рассуждение Д. Пескова является ключевым и используется им с силой и регулярностью объяснительного мема: современное производство (якобы) демонстрирует в некоторых своих отраслях в 10 раз большую эффективность – значит, образование должно демонстрировать в точности в 10 раз большую эффективность. Но точных данных о повышении эффективности отраслевого промышленного производства именно в 10 раз докладчик в сообщении не привел. Кроме того, докладчик не указал, каким количественно-качественным показателем соответствует выражение «в 10 раз более эффективное образование». Вновь фигурируют количественные показатели «в 10 раз больше», которые предлагают эту информацию принимать на веру, так как нет качественной их интерпретации, выраженной в реальных финансово-экономических показателях. Кроме того: а) Политическими предпосылками эффективности американской экономики являются агрессивный неоимпериализм, который использует ресурсы из всего мира [5]. б) Социальными предпосылками американской эффективности является интенсивный импорт мозгов со всего мира, дополненный интенсивным промышленным шпионажем, в том числе, через Интернет. в) К настоящему времени нет орбитальных полетов космонавтов на частных аппаратах. Есть только три кратковременных испытательных суборбитальных полета в рамках программ космического туризма. Общее количество полетов частных аппаратов ничтожно мало для оценки, ста-

		тики, их эффективности и безопасности. И, самое главное, все так называемые частные проекты, на самом деле, являются гибридными государственно-частными, со значительным вкладом ресурсов агентства NASA
Б	Смена моделей организации бизнесов и управлений в отраслях	
	1. Построить сегодня качественную образовательную организацию, построить качественный завод, – для этого есть понятные модели управления этими структурами. Они существуют в IT отрасли у лидеров рынка. То, как работают лидеры IT, означает, что так через пять лет будут работать консалтинговые компании, а через десять лет будут работать все крупные управленческие компании и далее через двадцать лет это дойдет до университетов. Такое положение дел в странах индустриального образа жизни. Поэтому, если вы сегодня хотите построить качественную корпоративную культуру, берете презентацию компании IT... и используете ее. Если нужна модель корпоративной лояльности – берете модель твиттера и используете ее. Если хотите модель организации помещения – берете модель фейсбука и используете ее. Это лидеры в этих отраслях. Делаете что-то новое – старое перечеркиваете, берете модели лидеров и получаете эффективность в несколько раз (большую)	1. И вновь в конце высказывания фигурирует голословное утверждение примитивно мыслящего человека: «...берете модели лидеров и получаете эффективность в несколько раз (большую)». Кроме того, Д. Песков постоянно путает уровни организации самого производства с уровнями его управления. В сфере IT указанные уровни типично сближены или даже сливаются. Но совершенно иначе дело обстоит, когда мы рассматриваем производственные процессы на заводах и фабриках, тем более в образовательных организациях. Прекрасно организованное управление производственным процессом, например, на металлургическом заводе, может привести к буквальному краху и остановке производства, если управленческие процессы начнут действовать в отрыве от <i>технологии</i> производства, а в образовательных организациях – в отрыве от технологии обучения (т. е. педагогики!).
	2. Принципиальными вопросами в общей концепции реформы образования являются знания как вы работаете с ценностями. Важно иметь диагностические системы выявления тех или иных актуальных ценностей и их учета вне системы формального тестирования. Как ценности конвертируются в деньги и наоборот. В какой мере это возможно, в каких контекстах и при каких условиях. Есть большое количество вопросов на данную тему и огромное количество моделей по этому поводу	2. Удивительная мысль о конвертации ценностей в деньги и наоборот. Данная мысль только подтверждает, что, как пишет Н. В. Наливайко [12], в настоящее время наблюдается не только аксиологический кризис, но кризис самого понимания того, что такое «человеческие ценности». А примеры конвертации ценностей в деньги мы все видели за последние годы в событиях в Украине, и на Болотной площади в Москве у лидеров так называемого протестного движения

В	Мировой форсайт сферы образования	
	<i>1. Наше рабочее понятие форсайта. Форсайт – это процесс выработки позиции по отношению к будущему, процесс, в котором ключевые стейкхолдеры (прим. автора – от англ. stakeholder; букв. «владелец доли» – получатель процента), которые способны на будущее влиять, договариваются по его поводу:</i> – как создается образ будущего; – как создается карта, каким образом можно перейти к будущему; – как реализуются политические и экономические договоренности стейкхолдеров. <i>Выше указаны самые важные составляющие форсайта. Это его мировой стандарт. На фоне сказанного, форсайт «Образование 2030» – есть единственный правильный форсайт в России.</i> <i>Первые версии форсайта «Образование 2030» и гипотезы, обозначенные там с 2010 г., верифицировались зарубежными экспертами. Например, Эстер Дайсон (прим. авторов – американская предпринимательница, инвестор, писательница и публицистка, филантроп и общественный деятель.) и компанией Cisco (прим. авторов – американская транс-национальная корпорация, являющаяся мировым лидером в области сетевых технологий, предназначенных для Интернета) и др.</i>	1. Получается, что одним из главных референтов модернизации образования в России выступает транснациональная корпорация по развитию Интернета. Стоит ли удивляться, что впоследствии у группы под руководством Д. Пескова «Молодые профессионалы» России на первом месте окажется продвижение дистанционного онлайн-образования – MOOC (Massive Open Online Course)
	<i>2. Форсайт не может быть только узконациональным или национальным</i>	2. Исключительно сильное утверждение. Ибо Д. Песков, по заданию Правительства РФ, должен работать над задачей создания 25 млн. рабочих мест в России, а не за рубежом
	<i>3. Глобальный доклад о будущем образования России является одновременно докладом о глобальном будущем образования в мире. Будущем мировой системы образования</i>	3. В этом месте возможны различные прочтения реплики Д. Пескова. В частности, идея единого глобального образования связана с идеей единого глобального рынка, единого правительства и т. д.

	4. <i>МООС позволяет выцепить талантливого парня, программиста, не 21 год, а в 12, когда он еще школу не закончил. Таких ребят, скажем, из Индии и Монголии уже выискивает и покупает Фэйсбук. Работодатель хочет видеть умения, электронный диплом с портфолио, личный паспорт компетенций и то, как, где и когда человек повышал их. Это наглядная индивидуализация. Бизнес сначала хочет видеть достижения и умения, электронный диплом в портфолио, паспорт компетенций, ... то, что сегодня хотят бизнесмены. Бизнес как инвестор. Он хочет узаконенного рабства. На форсайте в Академгородке мы предлагали узаконить «рабство». Модель как в футболе или хоккее. Воспитали талантливого студента, для него есть цикл продаж, конкуренция. Выставляете талант на торги, за него заплатят 20–50 млн долларов США</i>	4. Форсайтеры используют прием заимствования любых экономических и социальных моделей из одного произвольного контекста в любой другой произвольный контекст. В отношении таких «фантазий» Д. Пескова, которые приравнивают элитных футболистов к талантливым будущим ученым, возникает ряд вопросов. Футболистов покупают и перепродают частные футбольные клубы, – какие «клубы» держит в уме господин Песков, которые будут владеть командами лучших специалистов? Дело в том, что семантически близкая модель владельцев команд из лучших специалистов – это, например, владельцы частных армий
	5. <i>Людиардеры. Это бизнесмены, владеющие командами лучших специалистов. Инвестиционный портфель можно собрать не только из акций компаний, но и из акций людей. Самые талантливые люди будут всегда хорошо зарабатывать с доходностью отдачи с вложений более, чем с рынка наркотиков. Людиардеры – это богатые люди, у которых капиталы в пакетах владения людьми. Это реальность, биржа работает, где перспективной считается модель венчурных инвестиций в человека, которая уже отрабатывается в США. С одной стороны, есть люди, желающие повысить свою квалификацию в ведущих мировых университетах или школах бизнеса, но у них нет на это средств. И такие молодые, талантливые люди представляют себя на биржу с обязательством перед теми, кто профинансирует их обучение, через 5 лет выплачивать 20 % своего годового дохода в течение 10 лет. С другой стороны, есть те, кто готов вложиться в это «предприятие» с учетом потенциально высокой доходности»</i>	5. Здесь комментарий практически излишен, так как фактически описанная модель есть один из вариантов современного узаконенного рабовладения

	6. «В глобальной сессии форсайта образования в 2014 г. участвует топ пяти мировых университетов и крупных корпораций (главный – образовательный проект «Университет для миллиарда» в Массачусетском технологическом университете (прим. авторов). Будет собран пул топа мировых стартапов в области образования, тех, у которых есть достаточная большая капитализация и намерения о захвате образовательных рынков». По признаниям самого Д. Пескова на своей странице в Фейсбуке, – «данный проект является самой сильной угрозой образовательному суверенитету России» [14]	6. Вызывает удивление быстрая подмена вопросов реформирования образования в России на вопросы участия группы Д. Пескова в биржевом захвате образовательных рынков
Г	Эволюция систем образования	
	1. Выделяются три системы образования: – раннеиндустриальное образование, включающее в себя школы, приходские школы, профтехучилища, навыки, высшее образование – в основном для элиты – 40 % населения, Африка, Латинская Америка, Средняя Азия; – собственно индустриальная система образования. До 50 % мира. Советская система образования. Массовое школьное, спецшколы для талантливых, массовое высшее образование, большие университеты. Ориентация на знания и квалификацию как способ подтверждения этих знаний. Китай, Индия, Арабский мир и Юго-Восточная Азия. СССР прошел этот этап к концу семидесятых; – страны ОЭСР (прим. авторов – организация экономического сотрудничества и развития – международная экономическая организация развитых стран, признающих принципы представительной демократии и свободной рыночной экономики) Позднее индустриальное и постиндустриальное образование. Новые методики обучения, массовое использование онлайн, компетенции, а не квалификации, проектная деятельность и метакомпетенции, т. е. управленцы самого высокого уровня»	1. То, что Д. Песков называет «индустриальным образованием», имеет официальное название – государственное образование. В своих построениях он обосновывает изменения отечественного образования по образцу американского образования в силу индустриального отставания России от США. Однако, тогда получается, что Д. Песков предлагает некие меры по изменению государственности. Ибо переход от государственного-индустриального массового образования к постиндустриальному индивидуальному платному обучению не предполагает наличие сильной и самостоятельной Российской государственности

	2. <i>«Разрыв между индустриальным и постиндустриальным находится, в первую очередь, на уровне мышления. Барьер мышления настолько яркий и выраженный, что его невозможно преодолеть»</i>	2. Пропасть между государственно-индустриальным массовым образованием и постиндустриальным платным частным образованием есть пропасть между метрополией и колонией-сателлитом
	3. <i>«Базовый тренд России сегодня есть возвращение в индустриальную систему образования. С одной стороны, создаем СКОЛ-ТЕХ (прим. авторов – институт науки и технологии в подмосковном Сколково), а с другой стороны, – массовые федеральные университеты на 50 тыс. человек. А мы в агентстве пытаемся продвигать федеральный онлайн-университет, но это оказывается практически невозможным. Потому что логика массы лиц, принимающих решения, еще не готова, не готово руководство страны. Логика массы лиц, принимающих решения, находится в индустриальной логике мышления. И его невозможно преодолеть по велению того, что написано в какой-то там бумаге. Но мы утверждаем, что образование изменится драматически. Почему есть минимум пять вызовов, которые мы выделяем, которые требуют постиндустриальной модели образования: – интернет и цифровые технологии; – смена модели создания, трансляции и сохранения знания; – смена процесса фиксации достижения; – смена процесса управления собственной образовательной траекторией; – смена процесса управления учебной деятельностью»</i>	3. Интернет и цифровые технологии являются важным дополнением к традиционным формам образования и обучения. Но не их исключительной альтернативой. Фатальной ошибкой форсайтеров является наивное заблуждение в отношении модели создания знания. Современная модель создания знаний точно та же, что и во времена Аристотеля [3]. Что же касается процессов трансляции и сохранения знания, то в них произошли масштабные, но эпистемологически не принципиальные изменения в связи с появлением компьютеров и Интернета. Последние не являются принципиально новыми моделями хранения и передачи информации, но являются мультипликаторами этих процессов [4]
	4. <i>«Мы понимаем, куда эволюционирует общество, куда эволюционирует интернет и куда эволюционирует образование. Мы понимаем это четко, потому что мы делаем прогнозы, которые сбываются»</i>	4. По-видимому, Д. Песков относится к «конспирологической» группе, которая задает направление развития для всего этого «Мира», потому что множество других экспертов заявляют, что у них нет полной картины для прогнозов происходящих мировых изменений. Хотелось бы действительно познакомиться с теми прогнозами группы Д. Пескова, которые уже сбылись

Д	Интернет
	<i>1. Интернет – ключевой вызов. Интернет меняет все – если вы говорите про университетскую модель, она включает в себя процесс приема, процесс обучения, процесс выдачи диплома. Интернет со временем, вообще уничтожит сами дипломы. Произойдут многие технологические стартапы в образовании в ближайшие 20 лет, которые выстроят новую образовательную инфраструктуру, которая заменит собой все существующие структуры.</i> 1. В построениях Д. Пескова «Интернет» обозначается как живая мистифицированная сила, действующая сама по себе. В этом месте полезно демистифицировать Интернет. До настоящего момента, весь мировой Интернет находится под полным контролем военного ведомства США [22]. Государственные структуры США и являются фактически заказчиками реформирования мирового образования, которое есть огромный по величине рынок: «объем мирового рынка образовательных услуг достигает 100 млрд долл. США, включая услуги международного высшего образования, дополнительного профессионального образования, языковых курсов, школьного образования и др.» [17]. Причем, по мнению экспертов он может возрасти в ближайшие годы до 200 млрд долл. США [1]
Е	Вызовы потребительского общества
	<i>1. Вызов потребительского общества – есть две образовательные аудитории. Для каждой будет разное образование. Потребительское общество требует простоты, изящества продуктов на потребительском рынке и недумания. На смартфоне должно быть все меньше и меньше кнопок. Вообще не надо думать, чтобы этим пользоваться, например, картографические сервисы. Для использования картографических сервисов думать не надо. Нажал одну кнопку, и все. Требования потребительского общества приводят к тому, что лучше не учить таких потребителей для производства, а взять для производства роботов»</i> 1. Д. Пескова опускает важный момент, а именно, какие роботы будут производить тех роботов, которые заменят необразованного «потребителя одной кнопки» на работа. Кроме того, «потребители одной кнопки» не рождаются с такими свойствами, следовательно, если производители гаджетов будут заинтересованы в простых методах обучения и образования членов общества, то они спроектируют на гаджетах достаточное число кнопок для поддержания их интеллектуальной формы. И третье, есть мнение известного мирового психолога Э. Берна [2], что среднестатистический потребитель сервисов <i>заинтересован</i> в достаточно полном и сложном контроле использования сервиса со своей стороны, – отнюдь не одной кнопкой: «... базовой глубинной потребностью личности является потребность в наличии достаточной структурности поступающей к нему информа-

		ции» [2]. Таким образом, можно утверждать, что идеологию потребления «в одну кнопку» насильственно внедряют и навязывают обществу. Так что исходное утверждение Д. Пескова – ложное, так как не существует естественного разделения общества на две образовательные аудитории. Такое разделение создается совершенно искусственно. И система образования, предвосхищаемая в планах Д. Пескова, собирается заниматься образованием «людей одной кнопки» и именно этим – созданием кастового общества тех, кто будет ими управлять
	2. Появляется все больше людей, которые способны планировать свой образовательный путь. А им нужны тьюторы, им нужен онлайн-сервис. Те, кто планирует свою образовательную траекторию, относятся ко второй категории обучающихся. Это не образовательная аудитория «одной кнопки». Первая аудитория – аудитория «одной кнопки» – никогда не будет пользоваться сервисами, где надо что-то выбирать. Им сказали, посадили, заставили. Вторая аудитория совсем другая	2. Очень важно понять, каковы у Д. Пескова механизмы разделения всех учащихся на две принципиально разные аудитории. Какие организации и специалисты будут расставлять акценты, кому из учащихся предстоит стать аудиторией второго сорта и «одной кнопки», а кому становится элитой образовательного процесса и далее управленцами на всех уровнях? Он об этих механизмах в явном виде ничего не говорит!
	3. «Образование (для нас) работает на полном жизненном цикле (далее это: день, год, более продолжительный цикл – прим. авторов). Как правило, инновации в образовании появляются сначала в большом кругу жизненного цикла, потом в среднем кругу годовых целей, а потом в третьем кругу ежедневных занятий. Заказчики индивидуального образования совершенно разные. Одно дело, когда инновации требует сам человек, а другое дело – семья, сообщество, государство и далее бизнес. Интересы у каждого заказчика разные»	3. Поскольку Д. Песков решает задачи реформирования образования, а не задачи личного идеологического развития, то нормальные схемы планирования работы образовательных сервисов на уровне государства или на уровне частного онлайн-курса должны быть представлены во всей подробности, в масштабе от учебных планов на один день, неделю, месяц, четверть, полугодие, год, жизнь. Очередное удивление вызывает постулирование Д. Пескова категорического противопоставления интересов семьи, неких «сообществ» и государства в вопросах реализации обучения и образования. Какие бы простые или сложные системы трансформации институтов образования и процес-

		сов обучения не создавали форсайтеры образования, во всех случаях надлежит закладывать в эти изменения <u>согласованность</u> между личностью обучающего, его семьей, некими третьими заинтересованными «сообществами» в данной личности <i>и государством</i>. В противном случае, возникает в отношении Д. Пескова подозрение в закладывании в форсайт Российского образования неких «оппозиционных вирусов», имеющих направленность «разгосударствления» подрастающего поколения
--	--	--

4. Цифровизация глазами публициста

Данная либеральная реформа образования направлена на «уничтожение форматов». На деле это означает уничтожение очного обучения, которое немислимо рассматривать в формате неких абстрактных циклов и требует конкретики. Причем, конкретного видения субъекта, а не объекта образования, начиная с учета возрастных и гендерных признаков и заканчивая особенностями психофизического развития личности человека. Этого требует социально-психологическая специфика живого межличностного общения между учениками, между учениками и педагогами, между педагогами и родителями. Для последних это еще особенно важно, потому что они способны выполнять воспитательную функцию во время транслирования и контроля получаемых знаний учениками. В противном случае произойдет превращение педагога в технического работника, выполняющего функции модератора и не более того.

Это, как подчеркивает публицист А. Халдей в своей статье «Изгнание бесов из российского образования», может привести к отмене экзаменов, дипломов, книг и много другого, что исключает личностный подход педагога к образованию. Одновременно, это будет способствовать построению системы, где искусственный интеллект руководит процессом общения с вырванным из общества ребенком [18].

Это приведет к атомизации общества, в котором будут постепенно стираться социальные связи и понятие культура будет подменено понятием цивилизация, которая имеет четкие временные рамки и нацелена на удовлетворение утилитарных потребностей общества, а точнее какой-то части общества, которая определяет, что считается в жизни его сегодня «цивилизовано», а что «не цивилизовано». То есть, вместо человеческой культуры, гуманистические ценности которой такие как доброта, милосердие, правдолюбие и другие (вечные для человека) будет возникать комплекс стандартизированных электронных программ, дрессирующих индивида как собаку, приученную жить, по словам А.Халдея, «вне стаи», т. е. вне общества. Или точнее – общество кочевников, которое необходимо глобальным корпорациям во всем мире, где они сами кочуют со своими предприятиями: им важно, чтобы во всех странах, где они черпают рабочую силу и потребителей, стандарты условных рефлексов и мышления были одинаковыми (А. Халдей).

Этот автор очень остроумно замечает, что «стандартизация перешла из механосборочного производства в социальную инженерию». По сути, у нас на глазах, началось «конвейерное производство человекoв». Это производство стало необходимым для небольшого количества людей находящихся во власти, благодаря власти своих денег, для более эффективного на их взгляд управления социальными процессами по модели управления производствами, базирующихся на основных экономических законах спроса и предложений, воспроизводительного потребления и др. Им даже невдомек, что нельзя так просто законы экономического развития переносить на законы социального развития, хотя бы потому, что человек, во всяком случае, не должен, быть только исключительно продуктом складывающихся экономических отношений. Он явление гораздо более сложное, чем коробка конфет, компьютер или ракетный двигатель, потому что он их создает, а не наоборот. Кажется, эта мысль нравится далеко не всем на этой планете и они готовы перевернуть этот мир ради того, что звание было доступно лишь отдельным индивидам, а все остальные были слепыми исполнителями, биороботами, вкусы и потребности которых может определять лишь элитарное меньшинство. Своеобразный Совет директоров, который и будет управлять этой глобальной фабрикой людей и машин, позволяющий скрестить человека с машиной, включая в него всякие имплантаты, усиливающие его заданные программистами способности.

Нынешнее поколение молодых людей, отмечает А. Халдей, отличается сочетанием глубокого и раннего освоения технических навыков использования информационных технологий с возросшим уровнем общей психодуховной дегенерации. Их такими делает та среда, в которую они погружены с рождения, и другой среды они, в отличие от взрослого поколения, не знали. Это поколение автор статьи «Изгнание бесов из российского образования» называет «современными Маугли» с навыками примитивного алгоритмичного продиктованного извне «анализа, но убитыми способностями синтеза». Такой Маугли, разумеется «начисто лишен химеры совести», которая оказывается невостребованной в мире компьютерных технологий [18].

Нет смысла пересказывать всю статью нашего эксперта, которая находится в свободном доступе в Интернете, обратим лишь внимание на то, что он серьезно озабочен, что современный мир поделенный на корпоративные секты, сделанные по одной модели в разных сферах (торговля, образование, политика, экономика и т. п.), созна-

тельно дрессируются стаями адептов веры – эффективных менеджеров, которые формируют стандарты личности, «как рассол формирует соленый огурец». В этом случае образование подменяется обучению алгоритмам механической деятельности, качество которой определяется количественными показателями, которые медленно, подобно огурцу, опущенному в рассол или, как выразился Н. Михалков, подобно лягушки опущенной в теплую воду, постепенно доводящейся до кипячения, унифицируют (сваривают!) необходимым образом сознание человека, лишая его способности мыслить самостоятельно и независимо. Все это неизбежно приведет к тому, что живое межличностное, экстенсивное образование станет уделом элиты, а большинство людей будут обучать-дрессировать с помощью алгоритмов (тестов, технологий и т. п.), для которых достаточно, а главное желательно – дистанционное обучение.

То есть, у стада будет дистанционная дрессировка с мозаичным мировоззрением – у элиты системное мышление, полученное в личном общении с педагогами и сверстниками. У стада тотальная подконтрольность – у элиты невидимость. У стада непрекращающийся информационный шум как средство ментального подавления – у элиты тишина как условие личностного роста. У стада ограничения на пересечения зон – у элиты пропуск через все зоны [21].

Печально, но мы, кажется, отчасти, уже в этом обществе живем, «благодаря», внедренной в наше высшее образование болонской системе, направленной не на формирование специалистов, а некоего «оно» в виде бакалавров и магистрантов.

5. Точка зрения специалиста по религиозным движениям и глобализации

Форсайт-проект «Образование-2030», о котором на официальном уровне до сих пор все молчат, включая официальные самые массовые каналы СМИ, прежде всего, первых два, так называемых, государственных телевизионных каналах, которые оказывают информационную поддержку современному политическому режиму в России. Одним из авторов этого форсайт-проекта, как нами уже говорилось выше, является Дмитрий Песков, ныне представитель президента по цифровизации. То, что он сегодня делает, – один к одному реализация указанного проекта. «А в нем прописаны, – сообщает О. Четверикова, – и кастовость (три группы), и цифровое портфолио,

и что все обучение будет проходить с помощью Интернета, т. е. дистанционно. А качественное образование, человеческое, останется только для немногих. Причем это как для средней школы, так и для высшей школы» [16].

О. Четверикова, как специалист по религиозным движениям и глобализации, автор десятков статей³, посвященных опасности цифровизации сознания человека, предлагает нестандартную версию происходящего в мировом образовании. Она считает, что цифровой проект реализуется людьми с уже измененным состоянием сознания, поэтому рационально мыслящему, невозможно объяснить, что происходит и зачем это делается. Но одно совершенно очевидно, что их цели и задачи очень плохо согласуются с нашими целями гуманистического общества и даже вообще с возможностью жить и оставаться человеком, таким, каким его создала природа.

В своих публикациях Интернете (с ученым неохотно сотрудничают научные журналы из-за боязни идти вразрез негласно объявленному курсу цифровизации в рамках утвержденной на уровне Правительства РФ проекта «Образование 2030») она развивает мысль, что нашим обществом «начинают управлять по модели тоталитарной оккультной секты». У этих людей настолько изменено сознание, что они не рассматривают нас как личностей, они видят в нас лишь объекты управления. Внедряемая в России модель управления, в свою очередь, является филиалом, продолжением того, что делается в общемировом масштабе.

Некогда фантастические произведения, написанные в жанре антиутопии А. Платонова, Е. Замятина, О. Хаксли, Дж. Оруэлла⁴, О. Хаксли вызывали у нас абстрактное чувство безразличия или жалостливого отношения к их героям. Сегодня, постепенно, такими героями становимся мы, но уже в реальном мире.

Наше сознание перестраивается «в таком направлении, чтобы не просто лишить человека человеческого образа», а превратить примитивный объект управления. Как биологически особи с при-

³ Четверикова О/ Цифровизация – конечный этап ликвидации российского образования // REGNUM. 1.06.2019; Грядущая цифровизация человеческого общества – всех сфер его жизнедеятельности. На кону будущее мира. Главная тайна Грефа. Кому будет принадлежать Власть? URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e19629c433ecc00ae3ffaba/na-konu-buduscee-miraglavnaia-taina-grefa-komu-budet-prinadlejat-vsia-vlast-5e8463ea5fee206321fcba7c>; Цифровизация образования – это опасно. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bo77DMylXw0>) и др.

⁴ «О дивный новый мир» О. Хаксли, «Скотный двор» и «1984» Дж. Оруэлла. Роман Евгения Замятина «Мы» и повесть Андрея Платонова «Котлован» представляют жанр «антиутопии» в русской литературе (прим – автора А.Г.)

митивной социальной организацией мы функционируем нормально, но духовные создания – мы все более и более становимся мертвыми, живыми трупами. Создается впечатление, что вышеупомянутые авторы хорошо знали о том, что пишут. Финансовая, экономическая и политические власти лишь средство достижения глобальных целей, которые не афишируются для массового сознания и «лаборатории, мозговые центры, где происходит перестройка их сознания, никогда на поверхность не выходят».

Данный социально-психологический процесс ученые, работающие в этом направлении, связывают с таким понятием как «трансгуманизм». Вот что об этом феномене говорит О. Четверикова: «Трансгуманизм – это созданная специально для цифрового общества современная форма мировоззрения «Нью Эйдж» («Новая эра») – оккультного гностического мировоззрения, которое до этого принимало другие формы. В книге, которую я недавно написала, первая глава так и называется: «От “Нью Эйдж” к цифровой религии». Эта идеология превращает человека в киборга и на место человека ставит искусственный интеллект или сверхразум, основанный на цифре. И это действительно религия, это сакрализация цифры, искусственного интеллекта.

«Транс» означает переходный этап от человека к постчеловеку, который фактически лишает человека его человеческой сущности. Это и изменение сознания, и изменение тела. Трансгуманизм – это последняя стадия гуманизма, которая ведет к его самоликвидации. Гуманизм, который вырос из понятия «прав человека», перешел в трансгуманизм, когда провозгласил правом человека менять его природу, как, например, об этом заявляют гомосексуалисты: «мы имеем право менять свою природу».

Человек рассматривается не как личность, а как несовершенное существо, которое должно освободиться от тела и соединиться с этим сверхразумом. Фактически трансгуманисты объявили человека не просто несовершенным, а не имеющим права на существование. Они хотят создать более совершенное существо, постчеловека, а фактически биомеханоида, который будет представлять собой некую машину для жизни в космосе. Корни этих представлений уходят к орденским структурам и оккультным ломам XIX – начала XX в.» [16].

В России сегодня много говорят об искусственном интеллекте и роботах, о том, что цифра – наш приоритет. Человека, как сложного духовно-нравственного высокоорганизованного самой природой су-

щества, как бы вообще не существует! Новое мировоззрение, именуемое цифровой религией, с помощью цифровых адептов всех уровней, входит в человека, становясь его сущностью, которой он уже не может противостоять, потому что вся его жизнь, его смысл объясняется с помощью количественных цифровых эквивалентов, начиная от банальных теперь уже денежных знаков и заканчивая количественными показателями, которыми определяется качество, например, его профессиональной деятельности. Но разве может цифра заменить человека? Как измерить цифрой его помыслы, мечты, заблуждения, любовь? То, что его отличает от животного и растительного миров. И тем не менее мы все явственнее ощущаем. Когда начинаем жить по навязываемым стандартам, которые нам объясняют, что в этой жизни хорошо, а что плохо, что является истинной ценностью, а что ложной. Самое страшное, что происходит это незаметно для самого человека. Он, при помощи, нанятых за определенную мзду адептов, тоже мало понимающих, что они на самом деле «творяют», «добровольно отдает свою волю, всего себя гуру – тому, кто стоит над ним» (О. Четверикова).

Противостоять это можно только одним издревле известным человечеству способом – самостоятельным, независимым, индивидуальным, нестандартным мышлением. В педагогике и психологии разные специалисты называют его по-разному: критическим мышлением, творческим мышлением, многовекторным критическим мышлением и т. д. Как бы оно не называлось, но именно оно позволяло на протяжении многовековой истории развития человечества, сохранить ему свое человеческое лицо, глядя, мужественно, лицом в лицо, в гипнотическое глаза различных рабских религий, одной из которых на современном этапе называется специалистами «цифровой религией». Она не имеет персонализированного в каком-то облики или имени божества. И от этого еще опаснее, потому что внешне она базируется вроде бы на рациональной основе, выраженной в количественных-цифровых показателях и регулируется, хотя и совсем не к месту, но понятными для психологии общества потребления, рыночными законами.

О. Четверикова упоминает еще об одном духовном явлении, которого не любят цифровики, примерно так же как упыри чеснока: «Для тех сил, которые сегодня реализуют проект цифровизации, главным врагом является православная антропология. Эти силы вводят социологию, психологию, различные виды психотренингов, – что

угодно, но только не православную антропологию! Потому что православная антропология дает возможность понять, что есть человеческая душа, как она развивается, растет» [16].

Увы, сегодня вся система воспитания, образования, обработки сознания человека направлена на то, чтобы лишить его возможности самостоятельно мыслить. Для этого и убирали систему знания и понимания, которая базировалась на древней формальной логике и философии. Вместо нее ввели так называемые компетенции, креативность, под которой понимается не творчество, а торгашеская смекалка, проективные в том числе и социальные методики, представляющие собой жесткие алгоритмы выполнения определенных действий и т. п. Все это делается для того, чтобы превратить человека в примитивное, узко заточенное на выполнение какой-то определенной задачи-функции существо.

Делается это незаметно, через различные внешне выглядящие вполне убедительными и безопасно технологии. Например, портфолио, который мы так радостно приветствовало образовательное российское сообщество еще в 90-х гг., может превратиться, хотя и в примитивный, но далеко небезопасный для самого человека банк информации.

«Придумали новую систему оценки, – пишет О. Четверикова, – которая заменяет оценку знаний ученика оценкой личности ученика. Предлагается введение систем ПОТОК и РОСТ. То есть, будет рассматриваться все, что ребенок в процессе обучения делает: в школе, в кружках, сколько раз в неделю он присутствует, как он отвечает, активно, не активно. Вся его деятельность, каждый его шаг будет фиксироваться в цифровом портфолио. И это цифровое портфолио или электронное досье будет определять судьбу ребенка: тебя анализируют в определенное русло, подсчитают, сколько и чего ты сделал, и к моменту выхода из школы ты уже не сможешь ничего изменить. И система поступления в вуз тоже меняется в соответствии с этим цифровым портфолио, т. е., если ребенок не набрал столько-то баллов за все время обучения, он никогда не сможет поступить в вуз. Получается закамуфлированная кастово-селекционная система, в которой смогут выйти наверх только люди из обеспеченных семей. Потому что они получают возможность участвовать в различных кружках, получать дополнительное образование и тому подобное. То есть, цифровое портфолио будет определять правовую субъектность, по факту» [16].

Вот почему проект цифровизации затрагивает в первую очередь сферу образования, ведь там формируются и мировоззрение, и нравственные ценности. От того какими они будут – зависит, сумеют ли наши дети и внуки остаться людьми в принятом смысле этого слова, или превратятся в деперсонализированные роботоподобные существа, жизнь которых будут планировать приставленные к ним адепты.

К этому необходимо добавить, словами О. Чевериковой, что «Цифровая школа» реализуется у нас тогда, когда на Западе, где начали частично вводить электронную школу, уже пришли в ужас от наступившего падения уровня образования. Забили тревогу и физики, и медики. В 2011 г. был принят документ ПАСЕ, в котором было сказано об опасности цифровых технологий и электромагнитного облучения, особенно для детей. Тогда же вышел информационный материал Международной организации исследования рака, в котором тоже было показано, что электромагнитное облучение имеет категорию Б, т. е., возможно, вызывает рак.

В 2015 г. во Франции был принят первый закон, который регулирует вопросы, связанные с электромагнитным облучением. Например, закон запрещает использовать Wi-Fi в детских учреждениях. Там же прописан контроль за вышками. Причем, надо сказать, что этот закон подготовили экологи. Мы знаем, что экологов часто используют в интересах тех же «нью-эйджевских» структур, но в данном случае они подготовили очень хороший документ.

Затем, в марте 2017 г., 137 ученых из 26 стран, специалисты по электромагнитному облучению, сделали заявление, в котором рекомендовали оградить от Wi-Fi и других беспроводных устройств детей и молодежь.

Я уже не говорю про цифровое слабоумие. Уже масса исследований вышла о том, что происходит с детьми, которые с раннего возраста начинают получать компьютерное образование, как происходит атрофия участков их мозга» [16].

В этой ситуации самыми страшными людьми сегодня оказываются для общества слепые исполнители, особенно из числа руководители среднего и низшего звена (директора школ, заведующие кафедрами, отделениями, ректора и т. п.), которые из-за боязни потерять свое место, неплохую заработную плату, являющуюся закамouflированным видом их подкупа, даже осознавая пагубность цифровизации, будут слепо выполнять любые распоряжения «сверху» по цепочке от начальников департаментов образования, ректора, до

Министерства образования. И заставлять точно так же поступать своих подчиненных.

Все большую и большую роль в этом процессе деградации образования выполняет Интернет, который из эффективного инструмента поиска информации в умелых руках дрессировщиков-адептов, превращается в средство манипулирования сознанием людей вообще и, в частности, студентов, с целью унификации-примитивизации их сознания.

Известно, что человек становится человеком в процессе живого непосредственного общения с другими людьми. Образно говоря, неживое, виртуальное общение будет порождать совсем другого человека. И человека ли?

Развитие природного живого человеческого мышления базируется на живом непосредственном общении, которое имеет свою, обусловленную природой (природной средой) специфику. Опосредованное общение – это продукт, искусственно созданной человеком технической среды. Следовательно, она так же имеет свои специфические особенности, которые конечно в большинстве своем имеют технико-технологические признаки, которые откладывают отпечаток на развитие человека. Сознание человека, лишенного непосредственного контакта с другим человеком или группой, более управляемо и атомизировано, так как он не может отслеживать в полном объеме реакции собеседника (собеседников), ситуативные изменения во внешней среде; он хорошо знает, что визуально и вербально он так же менее доступен для своего собеседника и т. п. Это порождает особое психологическое состояние между общающимися, влияет на коррекцию их обратной связи, создает больше условий для неоправданной манипуляции, для имитации поведения и многое другое, что может контрпродуктивно влиять на взаимопонимание, так как в целом будут ослаблены механизмы идентификации себя с другим человеком. Об этом хорошо знают специалисты, работающие в области социальной психологии, изучающие процессы сбора, обработки, интерпретации и транслирования информации (И. А. Негодаев, С. Г. Кара Мурза, С. П. Расторгуев, Г. В. Бороздина и др.) [7; 8].

В итоге у таких людей понижается (у взрослого человека) или не формируется (у детей и подростков) должным образом уровень критического мышления. Это приводит к тому, что такими людьми становится легко манипулировать, вызывая у них необходимые эмоциональные реакции и некоторое подобие примитивной мысли.

При такой постановке вопроса в «умелых руках» дистанционное обучение – действительно важный инструмент инклюзивного образования – может превратиться в инструмент создания массового роботоподобного актора. Оно, создавая иллюзию виртуальной солидарности, будет исподтишка способствовать атомизированию (разобщению!) большого количества людей, через лишение их межличностного непосредственного, душепроникающего общения. По-сути, при чрезмерности использования дистанционного обучения, например, в погоне за оптимизацией образовательного процесса (то есть, очередной экономии финансовых средств, с помощью сокращения профессорско-преподавательского состава), оно может стать инструментом денационализации и деперсонализации людей. Все это приведет неизбежно к деградации личности большинства из них, превращению людей в слепых исполнителей.

Что же делать?

«Что же делать, когда проект “Цифровая школа” внедряют как безальтернативный?» – мысленно задают себе вопрос те, кто борется имеющимися информационными средствами против его внедрения в России.

Выше перечисленные эксперты: Дж. Вейценбаум, Манфред Шпитцер⁵, И. Костенко⁶, О. Донских, Д. Евзрезов, Б. Майер, Н. Наливайко, О. Четверикова, А. Халдейи др., к которым присоединяет себя автор данной главы, считают, что:

1. Нам надо возрождать русскую классическую школу, потому что это единственный способ воспитать высоко духовную личность. Советская школа взяла все лучшее из русской классической школы, введя туда принцип демократичности и обеспечив всем детям очень высокий уровень образования. Образование должно быть классическим и традиционным. Потому что развитие ребенка имеет свои закономерности, которые нельзя изменить.

2. Каждый на своем месте должен делать то, что он может, исходя из того, что тот проект оцифровывания, который сегодня реали-

⁵ Манфред Шпитцер – автор книги «Антимозг», в которой показал, к каким катастрофическим последствиям ведет компьютерное образование, как под видом оцифровки ломают психику детей, превращая их в слабоумных.

⁶ Игорь Костенко – автор книги «Реформы образования в России 1918–2018».

зуется, несовместим с нашей жизнью. Мне близка сфера образования, я занимаюсь этим.

3. Сохранять всеми имеющимися средствами высшее педагогическое образование. Всемирный банк разрабатывал программу перестройки советского образования, первое, что там было прописано, это ликвидация педагогических вузов, потому что там давали комплексное, системное образование. Такого образования, которое получали будущие советские учителя, никто больше не получал. Они изучали психику ребенка, сознание, этапы его развития. Поэтому сейчас бьют по этим старым кадрам учителей, и вместо них насаждают в школы менеджеров, которые как катком проходят по сознанию детей, получая нужный им «материал».

4. Противостоять мифологолизации некомпетентности педагогов, особенно тех, кто является сторонником классического образования и рассматривает современные технические средства всего лишь как современный инструментальный транслирования знаний и ценностей. Одним из посылов необходимости реформирования российского образования по западному образцу и подобию был посыл о низкой профессиональной компетенции современных педагогов, который и породил впоследствии, так называемый, «компетентностный подход», вовсе не делающих, как показало время, современного педагога профессионально компетентным. Ибо базируется он на количественных показателях (цифровых!), которые в гуманитарной сфере не подчиняются закону перехода количества в качества, разве что только со знаком минус (-!).

Разгильдяи, мошенники, лодыри, приспособленцы всегда были и будут во всех профессиях. Но в российском образовании большинство – нормальные учителя, нормальные директора, которые сами в ужасе от того, что происходит в школе. Некоторые из них прошли рыночное горнило 90-ых гг., когда большинству учительства России не платили заработную плату по несколько месяцев, а в отдельных регионах по году. Например, в некоторых городах Иркутской области, об этом я и мои коллеги, жившие и работавшие в г. Усолье-Сибирском свидетельствуем лично. И таких городов, и школ было по всей России тысячи. Несмотря на это никому из нас и в голову не приходило халтурить, наживаться на горе детей и их родителей, которое постигло страну в период социально-экономического развала страны.

5. В борьбе за сохранение классического образования и противостояния тотально цифровизации необходимо объединяться и опи-

ратся на родителей, родительский комитет, пользуясь поддержкой здоровых общественных организаций и движений в том числе, используя возможности Интернета. А там, где директора – ставленники адептов, надо писать обращения в соответствующие правые общественные организации (например, «Народный фронт», «Родительский отпор» и др.), государственные учреждения структуры законодательной и исполнительной власти, обязанные, согласно Конституции РФ, отстаивать интересы большинства граждан России, а не ангажированного меньшинства, которое почему-то решило, что оно вправе определять судьбы миллионов людей. Действовать необходимо строго по закону, не давая повода находящимся во власти адептов, применять репрессивные меры, подавляя физически здоровую волю народа.

6. «В крайнем случае, можно перейти на семейное образование на основе традиционных методик. «Семейное» имеется в виду не в семье, а когда объединяется группа семей, и они разделяют специальности и учат своих детей. Потому что, если мы хотим наших детей оставить человеками, мы не должны отдавать их цифровикам, которые их изуродуют очень быстро» [16].

7. Необходимо учитывать, что для большинства цифровиков главное – деньги, потому что цифровой проект – это и финансовый проект, который базируется на дорогостоящем оборудовании (интерактивные доски, компьютеры и т. п.). Если родители будут забирать своих детей из цифровых школ, то они просто обанкротятся.

8. И главное, надо переходить из оборонительной позиции в наступательную. Действовать исключительно публично, потому что адепты рассчитывают на то, что мы будем молчать о том, что «Цифровую школу» вводят незаконно, поскольку, во-первых, не поставлены в известность родители, которые по закону обладают преимущественным правом воспитания и образования своих детей.

Во-вторых, заявлено, что это пилотный проект. А это не пилотный проект, это эксперимент, потому что, вводятся технологии, последствия которых не известны.

В-третьих, это незаконный эксперимент, потому что на эксперимент необходимо добровольное согласие тех, кто эксперименту подвергается. Еще необходима соответствующая процедура объявления об этом эксперименте. Ничего этого не было сделано.

Подтверждая эту свою мысль, О. Четверикова сообщает своим читателям: «Цифровая школа» вводится в качестве безальтернатив-

ной. Для традиционного образования места в ней нет. То есть, это тоталитарный план. И все это делалось келейно, никто об этом не знал. Мы случайно узнаем, что уже в 2016 г. был сделан рабочий паспорт современной цифровой образовательной среды, который описал этапы перехода к дистанционному обучению. Потом выясняется, что проект «Московская электронная школа» (МЭШ) в 2018 г. вводят во всех школах Москвы. А затем обнаруживается, что на основе МЭШ создана «Российская электронная школа» (РЭШ), которая, в свою очередь, является основой для большого проекта «Цифровая школа», о котором объявил уже премьер Медведев. Где это все разрабатывалось, когда, кем? Не привлечена совершенно родительская общественность» и продолжает: «В этом плане я очень люблю одну восточную притчу. Учитель попросил своего ученика укоротить палку, нарисованную на земле, не прикасаясь к ней... Ученик не знал, как это сделать, тогда учитель нарисовал рядом более длинную палку. То же самое должны сделать и мы, создавая или возрождая свое “человеческое” образование, которое будет настолько наполнено смыслом, что люди будут выбирать именно его» [16].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдрус И. А., Филиппов В. М. Мировой рынок образовательных услуг : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008.
2. Берн Э. За пределами игр и сценариев. Минск : Попурри, 2008. 464 с.
3. Бухвалов В. А., Грислис Н. А. Из истории естествознания: от добыwania огня до университетов. URL: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/est-buhv/paragraf8.htm/> (дата обращения: 10.02.2014).
4. Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям. М. : Радио и связь, 1982. 368 с.
5. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, 1956. С. 447–448.
6. Гордин А. И. Записки педагога // Народное обозрение: научно-популярный, художественно-публицистический альманах / ред.-сост. А. И. Гордин. Иркутск : Типография «Иркут», 2019. № 5. С. 67–78.
7. Гордин А. И. Информационная социализация : учебно-методическое пособие. Иркутск: Иркут , 2016. 336 с.
8. Искусство мыслить : учебно-методическое пособие / сост. А. И. Гордин. Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2014. 312 с.
9. Гордина О. В. Вуз как участник формирования городского обучающегося сообщества // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 1. С. 31–34.
10. Донских О. А. Деградация. Размышления об образовании и его месте в нашей культуре. М., 2013. С. 229.

11. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. «Образование 2030» – вызов системе образования. Форсайт образования – план создания «людей одной кнопки» // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2(18). С. 118–132.
12. Наливайко Н. В. Проблемы ценностей в современной теории образования // Философия образования. 2008. № 1. С. 112–119.
13. Песоцкий А. Профессиональный кретинизм // Sensus Novus. 2014. 1 февр. (дата обращения: 30.05.2020)
14. Персональная страница Д. Пескова в Фейсбуке URL: https://www.facebook.com/peskov/posts/10152649815374488?stream_ref=10/ (дата обращения: 19.02.2014).
15. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Вопросы воспитания. М., 1958. С. 306–326.
16. Четверикова О. Цифровая одержимость: трансгуманизм пожирает человечество // Авторский блог Ольги Четвериковой. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bo77DMylXw0/> (дата обращения: 25.04.2020).
17. Чеботарева М. С. Россия на мировом рынке образовательных услуг // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 249.
18. Халдей А. Изгнание бесов из российского образования // Информационное агентство PEGNUM. Telegram. 30.04.2020.
19. Шаров К. С. К вопросу о практической применимости деятельностной парадигмы в образовании: между зоной ближнего развития Л. Выготского и конструктивизмом С. Пейпера // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6. С. 149–162.
20. Эксперимент в образовании: в 14 регионах с 1 сентября начнется цифровизация // Интернет-канал «REALITY ШКОЛА» (дата обращения: 29.06.2020).
21. Кто стоит за проектом «Образование 2030» // Интернет-канал «ПОЖИВОМУ» (дата обращения: 29.06.2020).
22. Brief History of the Internet. URL: <http://www.internetsociety.org/Internet/what-internet/history-internet/brief-history-internet/> (дата обращения: 19.02.2014).



УДК 378.015.3

ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И УРОВНЯ СЧАСТЬЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Демаков Владимир Иванович

кандидат технических наук, доцент кафедры физического воспитания
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рерке Виктория Игоревна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Исследование посвящено изучению уровней проявления субъективного благополучия и счастья у студентов вуза. Обобщены современные научные подходы к понятиям «благополучие», «счастье». Обозначены критерии субъективного благополучия личности. Отдельное внимание уделяется направлениям формирования субъективного проявления благополучия и счастья у молодежи.

Ключевые слова: субъективное благополучие, счастье, жизненная удовлетворенность, формирование благополучия.

Проблема субъективного благополучия в последнее время приобретает особую остроту, это связано не только с социальными и экономическими сдвигами, но и усилением динамики жизни в целом. Такие ученые как М. Аргайл, Д. А. Леонтьев, М. Селигман отмечают факты, относящиеся к переживанию благополучия или неблагополучия отдельным индивидом, большей частью обращаясь к его состояниям [1–3]. На сегодняшний день все больше на передний план выходит необходимость анализа личностных, социокультурных, социально-психологических факторов благополучия и счастья, поскольку они зависят от взаимодействия и взаимовлияния целого комплекса различных внутренних и внешних составляющих. Бытовые, экономические, политические переживания выступают значимыми составляющими общественного сознания, групповых настроений, ожиданий, отношений в обществе. Конкретное влияние удовлетворенность жизнью оказывает на настроение, психическое состояние, психоло-

гическую устойчивость личности. Смысл этого важного феномена достаточно хорошо осознан и в обыденном сознании, и в науке [1]. Однако, в большинстве научных работ субъективное благополучие трактуется как достаточно простой феномен [4; 5] как некоторая оценка, которой человек характеризует свою текущую жизненную ситуацию.

Цель исследования – изучить уровни проявления субъективного благополучия и счастья у студентов вуза.

Методологическая основа нашего исследования отражена в современной отечественной и зарубежной научной литературе в следующих психолого-педагогических аспектах: теория личностных ресурсов (Д. А. Леонтьев, Э. Фромм, В. Франкл), теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теория социального сравнения (Л. Фестингер).

Анализ проблемы исследования показал, что счастье и благополучие – понятия, относящиеся к субъективному переживанию человеком процессов, происходящих в его жизни [6–8]. Эти явления характеризуют его социально-психологически. В них кроется общественная история человека – человека, который обрел свою личность, который обладает способностью творить свою жизнь, создавать историю своей жизни, свою судьбу и соотноситься с историей жизни других людей конкретных или обобщенных личностей. Если это ему удастся, возникают позитивные эмоции, сознание и переживание благополучия [4].

Обратимся к основным дефинициям научной работы. Так, счастье – психологическое состояние, при котором человек испытывает внутреннюю удовлетворенность условиями своего бытия, полноту и осмысленность жизни, и осуществление своего назначения [8–10]. Благополучие – спокойное, без неудач и потрясений течение дел, жизни [7]. Наиболее ранний анкетный опрос, выделяющий источники счастья, был проведен американским психологом Дж. Б. Уотсоном в начале XX в. [1].

Лишь только в 1973 г. впервые в предметном указателе основных справочных изданий по психологическим публикациям появилась категория счастья, а в 1974 г. – категория субъективного благополучия [1; 7; 8]. Траектория развития психологических подходов к счастью сходна с развитием философских воззрений на счастье в предыдущие тысячелетия. В них также можно выделить объективистские подходы в терминах личностных переменных, отражающих

уровень психологического и социального благополучия, связывающие счастье со степенью реализации человеческого потенциала (К. Рифф, К. Кейес), субъективистские подходы, отождествляющие счастье с субъективным ощущением (Э. Динер, Д. Майерс, М. Селигман), а также немногочисленные работы, связывающие субъективное переживание счастья с его бытийно-смысловыми основаниями (Р. Эммонс, Л. Кинг) [Цит.10; 11; 12].

В 80-е гг. XX в. М. Аргайл издает комплексную работу, содержащую в себе обширный материал западноевропейских и американских исследований счастья. В основном обзор М. Аргайла включает перечисление факторов счастья. Причем факторы выступают также и как источники, и как условия, и как области удовлетворенности жизнью, а иногда и как характеристики самого субъекта – совокупность личностных черт жизни индивида, которые поддаются определению, замеру и обнаруживают статистически значимую связь с удовлетворенностью жизнью. М. Аргайл понимает счастье как состояние переживания удовлетворенности жизнью в целом, общую рефлексивную оценку человеком своего прошлого и настоящего, а также частоту и интенсивность положительных эмоций [1]. Этот взгляд имеет исторический корень в философской традиции античного эвдемонизма.

Автор показывает зависимость счастья от социальных связей, основной значимостью которых является психологическая поддержка, которую оказывают близкие люди на индивида. Значимыми социальными связями являются: супружеские отношения, внутрисемейные и близкие дружеские связи. Следующим фактором, влияющим на общую удовлетворенность, является наличие работы, причем не столько сам факт работы, или материального поощрения труда, сколько психологические аспекты работы, такие как: разнообразие и самостоятельность труда, его осмысленность, общественная ценность, эмоциональный фон, характер взаимоотношений с коллегами и руководством. Наряду с работой, выделяется следующий фактор: досуг, свободное время, сюда включаются: занятия рукоделием; просмотр СМИ; занятия физкультурой и спортом; посещение исторических памятников, музеев, выставок, зоопарков; поездки за город, посещение кафе, ресторанов, танцев и пр. Этот фактор оказывает большую значимость (и удовлетворение), чем работа, что объясняется наличием простора для деятельности, связанной с внутренней мотивацией, получением удовлетворения от общения, укреплением чувства идентичности, наличием возможности разрядки и отдыха.

Касательно материального обеспечения, М. Аргайл делает вывод о том, что субъективное ощущение счастья и удовлетворенности несколько выше у тех, кто богаче и принадлежит к более высокому социальному классу. С течением времени и повышением уровня образования эти тенденции ослабевают. Следующим фактором, рассматриваемым М. Аргайлом, является здоровье, которое тесно связано с ощущением счастья и удовлетворенности [1].

Данный исследователь выделяет особую группу факторов, входящих под общим названием – личность, которые также положительно влияют на ощущение счастья, сюда относятся: самоуважение и самооценка, экстраверсия, осмысленность жизни. Одним из наиболее значимых факторов, выделяемых данным автором, являются положительные эмоции, испытываемые индивидом, их частота и интенсивность.

Таким образом, значимыми для удовлетворенности жизнью в целом, для состояния счастья по М. Аргайлу являются такие факторы как: наличие близких социальных связей, удовлетворенность работой, здоровье, наличие свободного времени для досугового времяпрепровождения, личностные качества (самооценка, экстраверсия, осмысленность жизни), положительные эмоции (хорошее настроение). Менее значимым является материальное обеспечение, и не влияющими являются возраст и пол [1].

В 1976 г. Эндрюс и Уайтни зафиксировали три компонента, из которых складывается субъективное благополучие: удовлетворенность жизнью, позитивные эмоции и негативные эмоции. Субъективное благополучие тем выше, чем больше у человека положительных эмоций, чем меньше отрицательных эмоций и чем больше удовлетворенность собственной жизнью, которая не является чисто эмоциональной оценкой, а включает момент когнитивного суждения. В настоящее время эта структура общепризнана [8].

В последние десятилетия изучение понятия «счастья» ведется в рамках позитивной психологии, создателем которой является М. Селигман. И. Бонивелл выделяет несколько причин, в силу которых благополучие (well-being) как область психологических исследований процветает в западном обществе, развивающиеся страны на данный момент еще не достигли того уровня благосостояния, при котором выживание не является главной проблемой: первая состоит в том, что качество жизни становится важнее, чем показатели экономического процветания; вторая – личное счастье становится более

важным в связи с тенденцией к индивидуализму; и третья, наиболее связанная с самой отраслью исследований – разработан ряд достоверных методов измерения благополучия, благодаря которым эта область смогла превратиться в серьезную и признанную научную дисциплину. Так, например, более счастливые люди живут в среднем на 9,4 года дольше, чем менее счастливые [9; 10].

В связи с большим количеством публикаций и исследований, где каждый привносит свое определение счастья, в рамках позитивной психологии было введено понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being), которое используется в качестве синонима, заменителя понятия «счастье». Оно соотносится с тем, как люди оценивают свою собственную жизнь в терминах когнитивных и аффективных объяснений, и может быть выражено некоторой формулой:

$$\text{Субъективное благополучие} = \\ = \text{удовлетворенность жизнью} + \text{аффект},$$

где удовлетворенность жизнью – отражает оценку человеком его собственной жизни. Человек удовлетворен, когда почти нет разрыва между существующим положением и тем, что представляется ему идеальной ситуацией либо такой, которую он заслужил. Неудовлетворенность в свою очередь, является результатом существенного разрыва между данностью и идеалом. Неудовлетворенность также может проистекать из сравнения себя с другими людьми. Аффект – представляет собой эмоциональную сторону, причем как положительные, так и отрицательные эмоции и состояния, связанные с повседневным опытом.

М. Селигман ввел свою формулу счастья (С):

$$C = \mathbf{и} + \mathbf{О} + \mathbf{В}$$

$$\text{Счастье} = \text{индивидуальный диапазон} + \\ + \text{внешние обстоятельства} + \text{волевой контроль},$$

где, **и** – индивидуальный диапазон, генетически предопределенный уровень счастья, который остается относительно стабильным на протяжении жизни и, к которому мы возвращаемся вскоре после большинства значительных событий в нашей жизни. Определяет счастье приблизительно на 50 %. **О** – это внешние жизненные обстоятельства (семья, дети, религия, повседневная деятельность), определяет счастье приблизительно на 10 %. **В** – факторы, поддающиеся волевому контролю, т. е. сознательные, намеренные и требующие усилий дей-

ствия, которые человек может выбрать для себя (определяют счастье на 40 %) [10].

М. Селигман в модели подлинного счастья вводит понятия приятная жизнь, хорошая жизнь и осмысленная жизнь, тем самым, пытаясь разобраться, что такое благополучие на самом деле. Приятная жизнь стремиться к позитивным эмоциям, и можно увидеть параллели между ней и гедонистическим благополучием. В хорошей жизни человек использует свои сильные стороны ради вознаграждения в виде занятий, которые ему нравятся и которые сродни «поток» [9]. Термин поток введен М. Чиксентмихайи обозначает некое яркое, захватывающее переживание, которое сопровождает какую-либо деятельность, на которой человек сконцентрирован. Наконец, осмысленная жизнь состоит в том, чтобы использовать свои сильные стороны, служа чему-то, что больше и выше самого человека [8]. Селигман считает, что эвдемоническими могут считаться как устремленность к деятельности (поток), так и устремленность к смыслу. Исследования данного ученого и его коллег показывают, что, когда люди предаются гедоническим занятиям (развлечениям, отдыху или веселью), они испытывают много приятных ощущений, более энергичны и у них ниже негативный аффект. Также в этот момент, они счастливее тех, кто устремлен к эвдемоническим ценностям. Однако в долгосрочной перспективе те, кто ведет более «эвдемонический» образ жизни больше удовлетворены своей жизнью [9; 10].

Э. Динер констатировал, что счастье можно рассматривать как черту и как состояние: существует определенная личностная predisposition испытывать некоторый уровень эмоций, и она может измеряться независимо от оценки текущего состояния. Из многих переменных, которые сопоставлялись в эмпирических исследованиях, удовлетворенность жизнью оказалась наиболее устойчивой и стабильной, из чего Э. Динер сделал вывод о том, что у нее существует определенная личностная основа, что впоследствии получило очень серьезные эмпирические подтверждения. «Рабочая модель, которой пользуются сейчас исследователи в этой области, состоит в том, что личность задает predisposition индивидов к определенным аффективным реакциям, однако текущие события также влияют на актуальный уровень субъективного благополучия» [5; 7].

Последние исследования в области выделения факторов, коррелирующих со счастьем, показали, что (Э. Динер, М. Селигман) счастливые люди только по одному параметру явно отличаются от

несчастливых: более счастливые люди имеют больше близких межличностных контактов – это может быть романтическая влюбленность, стабильные отношения, брачный союз, хорошие отношения с друзьями, счастливые люди меньше времени проводят в одиночестве [9].

В настоящее время в позитивной психологии можно выделить ряд факторов, корреляция (или ее отсутствие) которых со счастьем доказана [9].

Таким образом, для психологии счастья также характерно противопоставление двух подходов к пониманию счастья объективного и субъективного, в настоящее время эта дихотомия находит свое разрешение в некотором синтезе этих подходов. Для удобства исследований, и построения общего языка между исследователями разных стран используется термин субъективное благополучие (well-being), который получил наибольшее распространение в позитивной психологии [10].

Таблица 1

Факторы, коррелирующие с субъективным благополучием

<i>Субъективное благополучие значимо коррелирует с такими факторами, как:</i>	<i>Субъективное благополучие не коррелирует с такими факторами, как:</i>
Оптимизм	Возраст
Экстравертность, социальные связи	Физическая привлекательность
Брак	Деньги
Наличие интересной работы	Пол
Религия и духовность	Уровень образования
Свободное время	Наличие детей
Хороший сон и физические упражнения	Уровень безопасности в обществе
Социальное положение	Качество жилья
Субъективное здоровье	Объективное здоровье

Вместе с тем категория счастье остается малоизученной и требует дальнейшего исследования, сопоставления различных взглядов, в том числе и отечественными психологами [2; 6–8; 13].

Обратимся к результатам исследования. В исследовании приняло участие 46 студентов двух иркутских вузов, возраст респондентов: от 17 до 23 лет.

На первом этапе констатирующего эксперимента проведена диагностика [14] уровня субъективного неблагополучия и несчастья у студентов с ранее определенными критериями неблагополучия/ благополучия и счастья/несчастья (табл. 2)

Таблица 2

Критерии и показатели несчастья и неблагополучия у студентов
(по данным научной литературы)

Критерии	Показатели
Субъективное несчастье и неблагополучие у студентов	– неудовлетворенность жизнью; – низкий показатель счастья; – недостижение поставленных целей; – пессимизм

Эмпирическое исследование осуществлялось на основании использования следующих методов: метод анкетирования (авторский вариант анкеты «Счастье – это...»), психодиагностическая методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н. В. Паниной), психодиагностическая методика «Оксфордский опросник счастья» (адаптация Т. А. Арчаковой).

Так, в авторскую анкету на тему «Счастье это...» вошли следующие вопросы:

1. Как вы понимаете понятие «Счастье».
2. Что для вас является благополучием.
3. Перечислите ситуации, в которых вы испытывал(а) счастье и благополучие.
4. Что и кто помогает вам быть счастливым?
5. Благополучие для вас – это...

Обратимся к интерпретации ответов студентов на тему «Счастье – это...».

Наше анкетирование студентов мы начали с обсуждения вопросов «Что такое счастье и благополучие». Студенты активно стали отвечать на поставленный вопрос, называли основные составляющие счастья и благополучия, приводили в качестве примеров различные жизненные ситуации, притчи и афоризмы. Из данного обсуждения, мы сделали вывод, что студенты имеют общее представление о счастье и благополучие. После того, как завершилось общее обсуждение поставленного вопроса, мы стали конкретно рассматривать факторы, помогающие людям стать счастливыми. Такие как здоровье, наличие близких людей рядом, финансовое благосостояние, профессиональное и духовное развитие, отдых и здоровый сон и т. д. Затем из названных критериев мы выделили те, без которых каждый студент не будет чувствовать себя счастливым. Из проведенной анкеты мы пришли к выводу, что стремление к счастью заложено в каждом человеке, но понятие счастья у каждого свое.

Сводные результаты анкетирования представлены на рис. 1. Из рисунка можно увидеть, что приоритетным в достижении счастья студенты считают семью и любовь.

53 % студентов ставят на первое место семью, 23 % считают, что их счастливыми делает любовь. Карьера, материальное благополучие и друзья получили по 8 % соответственно.

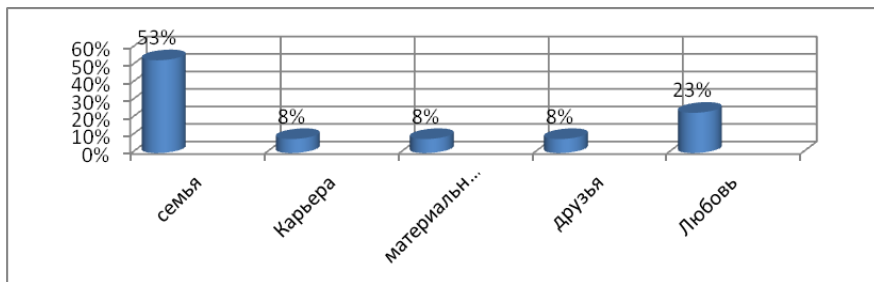


Рис. 1. Распределение результатов ответов респондентов на тему «Счастье – это...» (в %)

Анализ методики «Индекс жизненной удовлетворенности» позволил установить, что 50 % студентам свойственен высокий уровень жизненной удовлетворенности. Это значит, что большинству студентов характерны низкий уровень эмоциональной напряженности, высокая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, психологический комфорт, высокий уровень удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней. 42 % студентов имеют средний уровень жизненной удовлетворенности, и всего 8 %, демонстрируют низкий уровень жизненной удовлетворенности. Полученные результаты отражены на рис. 2.

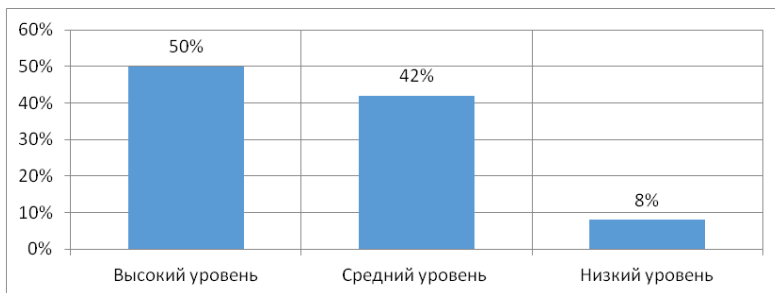


Рис. 2. Распределение результатов диагностики по методике «Индекс жизненной удовлетворенности» (в %)

Кроме того, интересны результаты интерпретации количественных данных по шкалам индекса жизненной удовлетворенности характеризующим различные аспекты общего психологического состояния человека и его удовлетворенности жизнью.

Результаты сводятся к пяти шкалам:

- 1) «Интерес к жизни»;
- 2) «Последовательность в достижении цели»;
- 3) «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями»;
- 4) «Положительная оценка себя и своих поступков»;
- 5) «Общий фон настроения».

Согласно полученным данным по первой шкале – «Интерес к жизни» высокий уровень интереса к жизни имеют 46 % студентов. Данным людям свойственна высокая степень энтузиазма и увлеченное отношение к обычной жизни. Средний интерес к жизни выявлен у 54 % студентов. Низких показателей по данной шкале не обнаружено.

Интерпретируя шкалу «Последовательность в достижении цели», выяснили, что высокий уровень достижения цели установлен у 46 % студентов. Данным обучающимся свойственны решительность и стойкость, направленность на достижение цели. 54 % студентов демонстрируют средние показатели по шкале. Низкой оценки достижения цели – не выявлено.

Высокие показатели по шкале «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» отражают убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными. Выше изложенные качества имеют всего 24 % участника опроса. Средние показатели по данной шкале доминируют у 38 % студентов, и низкая согласованность между поставленными и достигнутыми целями установлена у 38 % человек.

Благодаря шкале «Положительная оценка себя или собственных поступков», мы выяснили, что 54 % студентов демонстрируют высокую самооценку. Адекватной или средней самооценкой обладают 38 % обучающихся вузов и 8 % студентов имеет низкую самооценку.

Далее изучали степень оптимизма, бодрости и удовольствия от жизни. 69 % человек свойственна средняя степень оптимизма, 31 % участника опроса испытывают удовольствие от жизни. Из чего можно сделать вывод, что общий фон настроения у всех участников исследования достаточно высокий. Полученные результаты представлены на рис. 3.

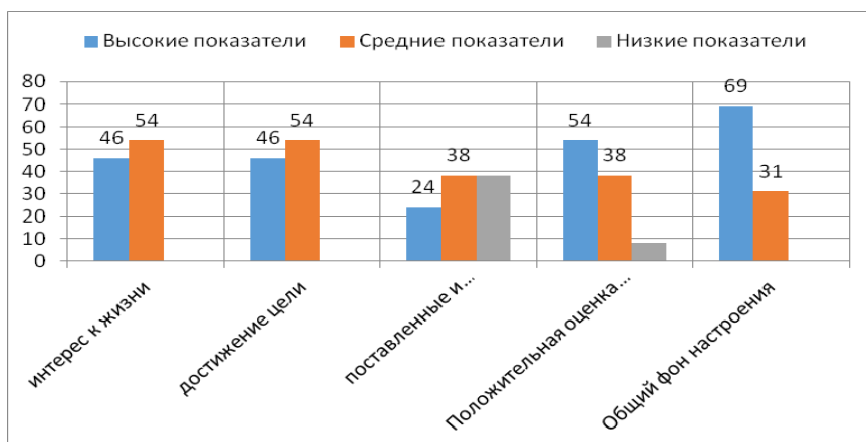


Рис. 3. Распределение результатов по шкалам методики «Индекс жизненной удовлетворенности» (в %)

Подводя итоги исследования, мы приходим к выводу, что большинство студентов вузов положительно оценивают себя, имеют высокую степень психологического комфорта.

На следующем этапе исследования применен Оксфордский опросник счастья. Методика предназначена для измерения уровня счастья в целом. Оксфордский опросник счастья затрагивает сложные аспекты счастья, такие как переживание осмысленности жизни, и охватывает большие периоды времени, измеряет психологическое благополучие.

Согласно анализу данного опросника 23 % испытуемых имеют пониженный показатель восприятия счастья. У 77 % респондентов установлен средний показатель счастья. Полученные результаты показаны на рис. 4. Сводные результаты диагностики изучения категории счастья позволили нам прийти к выводу, что студентам с высокими показателями счастья свойственно преобладание позитивного прошлого и позитивного будущего. Данные студенты в большей степени проявляют активность, жизнерадостность и стремятся воплощать свои цели.

Далее были использованы следующие методы обработки данных:

- кластерный анализ для разделения выборки на группы по уровню выраженности счастья;
- t-критерий Стьюдента для выявления значимых различий по личностным параметрам между представителями кластеров. Вычис-

ления проводились на персональном компьютере с использованием пакета программ Statistica 7.0 for Windows.

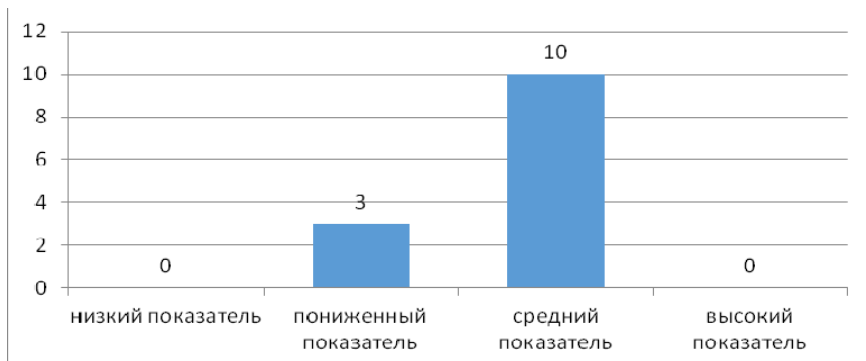


Рис. 4. Распределение результатов диагностики по методике «Оксфордский опросник счастья» (в %)

Итоги кластеризации выборки респондентов по степени выраженности у них ощущения счастья показал, что в результате кластерного анализа было выделено три кластера:

Кластер 1 (Низкий уровень счастья) характеризуется ощущением несчастья, недовольства собой и своей жизнью ($n = 11$);

Кластер 2 (Средний уровень счастья) указывает на умеренную степень выраженности счастья ($n = 15$).

Кластер 3 (Высокий уровень счастья) говорит о том, что респондент в высшей степени ощущает себя счастливым и довольным ($n = 20$).

Таким образом, мы видим, что численно группы сопоставимы. Однако для дальнейшего анализа мы рассмотрим лишь полярные группы: с низким и высоким уровнем ощущения счастья.

Для выявления значимых различий между параметрами личности у людей с разным уровнем ощущения счастья использовался t -критерий Стьюдента. С помощью t -критерия было обнаружено, что респонденты с высоким уровнем счастья имеют более высокие показатели по шкалам экстраверсия ($t = -4,19$; $p = 0,001$) и самоконтроль ($t = -2,07$; $p = 0,04$), это говорит о том, что счастливый человек – оптимист воспринимает все достижения в жизни как результат собственных усилий.

Респонденты с низким уровнем ощущения счастья обнаружили более высокие показатели по шкалам: эмоциональная устойчивость ($t = 5,48$; $p = 0,001$) и экспрессивность ($t = 2,11$; $p = 0,03$). Высокие значения по фактору эмоциональной устойчивости характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности, капризность. Такие люди чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Высокие значения по фактору экспрессивности свидетельствуют о том, что респонденты с низким уровнем ощущения счастья производят впечатление беззаботного и безответственного, которому сложно понять тех, кто рассчитывает каждый свой шаг, отдает свои силы созданию материального благополучия. К жизни он относится как к игре, совершая поступки, за которыми окружающие видят проявление легкомыслия. Они легко обучаются, но недостаточно серьезно относятся к систематической научной деятельности, поэтому редко достигает больших успехов в науке. Таким образом, счастливых людей отличают высокая степень ответственность за все значимые события в жизни, стремление устанавливать социальные контакты и контролировать свою деятельность. Респонденты с низким уровнем ощущения счастья отличаются эмоциональной неустойчивостью и экспрессивностью.

На основании полученных данных и анализа теоретических источников психолого-педагогической литературы определены направления формирования субъективного проявления благополучия и счастья у студентов [2; 3; 4; 8; 13; 15; 16].

1. Формирование позитивного отношения к жизни

Позитивное мышление – это способность воспринимать происходящие и будущие события в положительном ключе, способность видеть и оценивать все, что случается под правильным углом. Впоследствии и появляется позитивное отношение к жизни. Оптимистическое отношение к жизни очень уместно, когда речь идет о творчестве и новаторстве. То есть, в ситуациях, в которые требуют прорывных идей и в то же время сопряжены с минимальным риском. Пессимистический настрой бывает оправдан в ситуациях, что не терпят ошибок, а новые идеи не так важны.

Конечно, позитивное отношение к жизни не может сформироваться сию секунду же, поэтому оно требует затрат времени и в итоге, это должно стать хорошей привычкой.

Чтобы человек изменил свое мировоззрение, он должен усвоить для себя ряд принципов. Перечислим их:

1. *Вера в себя.* Когда человек искренне во что-либо верит, то всю окружающую действительность он рассматривает под данным углом зрения. Только человек может классифицировать, редактировать и распределять информацию вокруг себя. И если эта информация не соответствует его представлению о чем-либо, то он просто игнорирует ее, отбрасывает от себя. Чтобы стать успешным в своей жизни, нужно, прежде всего, этого захотеть, а затем – поверить в то, что это возможно. Нужно просто поверить в себя и свои силы. Когда человек дружелюбно настроен к окружающему миру и верит в то, что по отношению к нему он настроен точно так же, тогда для него открываются возможности, которых раньше он не мог замечать. Жизнь приобретает новый смысл, и тогда человек может совершить поистине невозможные открытия для себя.

2. *Притяжение хорошего.* В жизни люди притягивают к себе других людей, которые имеют такие же взгляды на мир, как и они сами, т. е. занимаясь каким-либо делом, ведя тот или иной образ жизни, придерживаясь определенных принципов, вынашивая какие-то мысли, мы неизменно притягиваем к себе тех, чья жизненная позиция входит в резонанс с нашими идеями, чувствами, стилем, работой. С детства каждый человек приобретает индивидуальный набор разных комплексов, убеждений и установок, которые были привиты окружающими людьми, родителями, друзьями и другими, чей образ жизни имел для этого человека влияние. Человек может перенимать или приобретать эти установки и убеждения, может наследовать их, размышлять об их правильности или ложности. Именно так человек может перенимать хорошие или плохие убеждения от других людей, и он должен уметь их анализировать, чтобы выбирать для себя нужное.

3. *Борьба с неудачами.* Как известно, любое действие имеет свою причину, историю и последствие. Счастье и несчастье, богатство и бедность, болезни и здоровье – все вызвано конкретными причинами. Промахи, проблемы и несчастья случаются практически у любого человека. Однако отношение к собственным неудачам бывают разные. И страх перед промахом – самое большое препятствие для достижения успеха. Именно боязнь неудачи и последствий от нее

останавливают человека, не дают выполнить действия, которые необходимы для достижения своей цели. Однако, совершая ошибки при достижении какой-либо цели, человек может вносить поправки, уточнять задачи и правила для того, чтобы добиться желаемого. Поэтому что каждая неудача – это драгоценный опыт, который вносит свой вклад в копилку знаний и формирование мировоззрения.

4. *Позитивное мировоззрение.* Все, что происходит с человеком, так или иначе связано с его мыслями. Он живет и действует согласно своим убеждениям и понятиям, которые имеются у него. Негативные мысли разрушающе влияют на его жизнь, в то время как позитивные приносят в его жизнь радость, счастье, притягивают хороших и нужных людей. Позитивное мышление подразумевает концентрацию на положительном конечном результате. Для великих свершений, прежде всего, необходимо четко решить, чего вы хотите достичь в каждой области своей деловой и личной жизни. Мотивация требует «мотива», и чем яснее человек его осознает, тем большего он достигнет. Все, что его окружает и что происходит являются совершенно нейтральными и только сам человек может дать оценку происходящему и решить для себя, является ли случившиеся положительным или отрицательным для него. Нужно ожидать от жизни самого лучшего и разрешить себе думать о том, что человек этого достоин.

Уверены, что если человек будет придерживаться этих принципов, то его жизнь, несомненно, улучшится. Он будет мыслить оптимистично, у него сформируется позитивное отношение к жизни, что приведет его к успеху в любой сфере его жизни.

Позитивное отношение к жизни, как и многое другое, имеет свои плюсы и минусы, достоинства и недостатки. Рассмотрим их подробнее.

Достоинствами позитивного отношения является следующее:

1. *Позитив дает энергию, здоровье и улучшает отношения.*

Как уже было сказано ранее, положительные эмоции запускают процессы, которые укрепляют иммунитет и повышают устойчивость к разного рода заболеваниям. Люди с позитивным мышлением болеют намного реже, чем те, кто склонен к деструктивному мышлению и отрицательным эмоциям.

2. *Человек, живущий на позитивном фоне, более деятелен, меньше устает, легче преодолевает препятствия.*

Человек, позитивно настроенный ко всему, видит смысл в своих действиях, он заставляет себя выполнять те или иные действия, так

как их результат приведет его к цели. Так же позитивный фон является по своему характеру простым, легким и открытым. При такой обстановке человек будет работать более продуктивно, потому что никто не угнетает это мысли и сознание извне.

3. Позитив необходим для эффективного мышления и грамотного руководства, в разумной критике и при необходимости разбираться в отношениях.

Позитивно настроенный человек везде будет искать плюсы, что в работе, что в отношениях. Например, человек с негативными чувствами может резко и устрашающе реагировать на критику в его адрес, потому что он может разозлиться, вылить свой негатив на других, окружающих его людей, портя им настроение. Однако человек с позитивными чувствами будет более целесообразно взвешивать критику в свой адрес и спокойно ее воспринимать, пытаясь найти причины, почему кого-то что-то не устраивает, к примеру, в его работе.

4. Позитив – основа открытости и доброжелательности. Мужество так же невозможно без позитива.

Позитивный человек более открыт для окружающих, он не видит проблем в том, чтобы помочь кому-то и по собственной воле помогает, даже без определенной выгоды для себя. Например, помочь пожилой женщине перейти дорогу.

5. Позитивное мировосприятие – основа жизненного оптимизма, здоровья, жизненного успеха, счастья и гармоничных отношений с окружающими.

Как уже было сказано, позитивный человек видит мир в хорошем ключе, он уверен, что сможет справиться с теми или иными проблемами и постоянно приподнятое настроение способствует хорошему здоровью. Такой человек непринужденно общается с окружающими людьми и легко находит общий язык с новыми. Поэтому позитивное мировосприятие и является залогом успеха.

К недостаткам относится следующее:

1. Позитивный человек нередко раздражает людей, находящихся в негативной (враждебной) установке.

Нередко человек может раздражать своим оптимизмом других людей, которые испытывают отрицательные чувства, потому что они не привыкли, когда кто-то может спокойно достигать какие-либо цели, потому что они уверены, что их успех зависит от поддержки влиятельных людей и негодуют, потому что считают не честным и не справедливым, что их также не поддерживают. Хотя успех позитивных людей редко связан с влиянием известных людей.

2. Позитивный взгляд без разумного критического подхода переоценивает шансы и недооценивает опасности.

Иногда человек может слишком переоценить свои силы и возможности, считая, что задача перед ним весьма легка, однако всегда нужно здраво и критически оценивать ситуацию, иначе можно получить достаточно серьезные проблемы после.

3. Позитив может быть просто неуместен.

Порой позитивный человек не вовремя решает поделиться своим позитивом с другим человеком, к примеру, со своим родственником или близким. Например, тогда, когда тот испытывает грусть или печаль из-за какого-либо события. В такое время человека не следует трогать, иначе есть риск его разозлить и испортить с ним отношения. Поэтому человек должен это понимать, что не всегда его позитив уместен.

Следующее направление принятия своих эмоций и их влияние на физическое состояние человека.

Позитивно настроенный человек никогда не станет жаловаться на жизнь, не будет критиковать себя и других, он не боится трудностей, так как в них видит возможность чему-то научиться и стать сильнее. Человек с положительным настроем легко находит общий язык с другими, ведь с ним приятно иметь дело, он излучает радость и общение с ним ободряет. Такой человек всегда уверен в своих силах и знает, что он справится с доверенной ему работой, а возложенные на него обязанности он воспринимает не как непосильный груз, а как возможность развиваться и добиваться успеха.

Именно, благодаря такому мышлению, положительно настроенные люди растут умственно и эмоционально и делают успешную карьеру. Очень большую роль в развитии позитивного мышления играет отношение человека к самому себе, к своим действиям и их оценке. Человек должен научиться относиться к себе с уважением и никогда не должен говорить себе, что он с чем-то не справится или что он не достоин чего-либо. Также человеку нужно почаще улыбаться, потому что так он может настроить себя на нужный лад и, кроме того, стимулируется гормон счастья в организме человека, когда он улыбается, а это достаточно важно для хорошего настроения.

Получается, отношение к миру, к себе или к окружающим достаточно важно, потому что это влияет на общее состояние человека. Например, люди с позитивным мышлением болеют намного реже, чем те, кто склонен к разрушительному мышлению и негативным эмоциям. Объяснить это можно тем, что люди, которые мыслят позитивно,

чаще испытывают положительные эмоции. Нарушение нормального психоэмоционального состояния человека вызывает ответную реакцию в виде нарушения нервной регуляции внутренних органов.

Например, люди, которые страдают заболеванием желудка (язва, гастрит и др.) в основном эмоциональные и легко возбудимые люди. Они чаще испытывают стрессы, а между стрессами и болезнями желудка существует прямая связь. А вот люди с позитивным мышлением намного реже страдают болезнями желудка, даже если беспорядочно едят. Потому что в их жизни преобладают положительные эмоции.

Также примером может служить то, что на фоне стресса достаточно часто появляются простудные заболевания. Объяснить это можно тем, что отрицательные эмоции содействуют высвобождению химических веществ, угнетающих иммунную систему. В то время как положительные эмоции, которые поддерживаются позитивным мышлением, наоборот, запускают процессы, которые укрепляют иммунитет и повышают устойчивость к разного рода заболеваниям.

Еще одним примером тесной взаимосвязи эмоций человека с телом может служить то, что многие необычные исцеления болезней, которые даже казались почти неисцелимы, происходят на позитивном фоне, ведь именно тогда человек успокаивается, его не гнетут негативные чувства, и он обретает веру в свое выздоровление. Когда человек освобождается от негативных чувств, начинает мыслить позитивно и насыщает свою жизнь положительными эмоциями, он не только создает условия для запуска заложенных в организме механизмов самоисцеления, но и открывает двери для добрых перемен в своей жизни.

II. Развитие позитивного отношения к жизни посредством модели PERMA

Модель PERMA была разработана американским психологом и педагогом Мартином Селигманом. Будучи практикующим психологом, Селигман понимал, насколько естественным для личности является постоянный поиск факторов, которые делают ее счастливой, независимо от возраста, ориентации и жизненного статуса. По данным исследований Селигмана, он считает, что пять основных элементов модели PERMA являются необходимыми для людей аспектами, позволяющими достичь здорового чувства благополучия, исполнения и удовлетворения от жизни, что может привести к поиску истинного смысла жизни.

Данная модель состоит из 5 принципов, которые необходимы для ощущения длительно благополучия. Это:

1. *P – Positive Emotions (Позитивные эмоции)*. Положительные эмоции связаны с хорошим самочувствием и, очевидно, являются самым коротким путем к счастью. Когда человек чувствует себя хорошо, он чувствует себя уверенно. Однако эмоции должны быть искренними, а не поддельными, чтобы иметь хоть какое-то влияние на самочувствие человека. Ведь если эмоция будет фальшивой, то это ни к чему хорошему не приведет.

Слова «удовольствие» и «наслаждение» легко ассоциируются со счастьем, но ошибочно понимаются как равные и одинаковые. Удовольствие, согласно модели, относится к удовлетворению физических потребностей человека, таких как пища, жилье, вода, одежда и безопасность. Напротив, наслаждение представляет собой удовлетворенность и чувство исполнения от совершения какого-либо действия, например, рисования, вышивания или изучения двигателя автомобиля. При достижении чувства удовлетворенности, добавляется чувство счастья.

2. *E – Engagement (Вовлеченность)*. Когда человеку не нравится то, чем он занят, то ему сложно чувствовать себя счастливым. И абсолютно противоположные ощущения дарит состояние потока. Человек испытывает его, когда по-настоящему увлечен чем-то, настолько, что забываем о времени и о проблемах. Это окрыляющее ощущение приподнятого настроения и энергетического всплеска, которое развивается при стремлении к важной цели. В потоке легко достичь высокой производительности и решать даже сложные задачи. Занятие тем, что увлекает человека, также приносит счастье, даже если оно никак не связано с работой или другие считают это глупым.

3. *R – Relationships (Хорошие взаимоотношения)*. Несмотря на то что у интровертов необходимость в общении выражена меньше, чем у экстравертов, все люди – социальные существа, и взаимодействие с другими необходимо, чтобы чувствовать себя включенным. Так как мы – люди, наше естественное желание – быть связанными с чем-то или являться частью группы, например, небольшого сообщества, школьной организации или кружка. Мы запрограммированы не просто хотеть, но и нуждаться в любви, привязанности, внимании и взаимодействии. Поэтому людям необходимо создавать взаимоотношения с семьей, коллегами, друзьями и сверстниками, и именно от

этих групп мы можем получить эмоциональную поддержку в трудные минуты.

4. *M – Meaning (Значение)*. Чувство безграничного блаженства непостоянно, оно приходит и уходит. Согласно концепции позитивной психологии, по-настоящему счастливым вас сделает только обретение смысла жизни. Множество людей удивляется, почему многие знаменитости, которые живут в особняках за несколько миллионов долларов и ездят в месячные отпуска на Мальдивы и Карибские острова, в конечном итоге кончают жизнь самоубийством. Они не понимают того, что жизнь – это намного больше, чем деньги и материальные блага. Прежде всего, смысл, который человек находит в жизни, вызывает у него желание жить.

М. Селигман рекомендовал искать смысл «вне себя» – посвятить себя заботе о ком-то: например, о семье, о животных, о людях в беде. Можно заняться волонтерством или другой благотворительной работой. Когда вы видите, что ваши действия приносят реальную пользу другим, это поднимает самооценку и улучшает настроение (если только у вас нет проблем с эмпатией и некоторых других).

5. *A – Accomplishment (Достижения)*. И наконец, пятым элементом модели PERMA являются достижения. Все люди испытывают чувство гордости за то, что сделали или чего достигли. Именно эти достижения повышают их самооценку и уверенность, что они чего-то стоят. Когда они добиваются чего-то, то чувствуют себя хорошо, и они хотят делать больше.

М. Селигман считает, что человек может формировать у себя позитивное отношение к жизни. Автор доказал, что оптимистическое отношение к жизни очень уместно, когда речь идет о творчестве и новаторстве. То есть, в ситуациях, в которые требуют прорывных идей и в то же время сопряжены с минимальным риском. Пессимистический настрой бывает оправдан в ситуациях, что не терпят ошибок, а новые идеи не так важны.

Итак, обзор проблемы показал, что разработка вопроса счастья началась сравнительно недавно, лишь со второй половины двадцатого века. Происходило это под влиянием работ гуманистических психологов. В рамках отечественной психологической школы счастье рассматривается как определенная ценность, а также как некое эмоциональное состояние (И. А. Джидарьян, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин и др.). Однако, как показал нам проведенный информационный поиск, до сих пор не существует едино-

го, принятого всеми определения и теории счастья и благополучия. Также недостаточно решенными являются вопросы объективизации субъективного ощущения счастья и представления о счастье. Счастье, как определенное психологическое явление практически не рассматривается, чаще всего, его изучают с позиции объективного подхода. Исследование детерминант счастья осложняется тем, что данное понятие весьма специфично. В связи с этим практическое исследование феномена счастья откроет множество возможностей для выявления его осознаваемой основы, позволит установить определенные отношения между изучаемым понятием и сознанием, поведением человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 270 с.
2. Арчакова Т. О. Что такое счастье. М. : Эксмо, 2010. 218 с.
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология. М. : Время, 2009. 192 с.
4. Джидарьян И. А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб. : Алетей, 2001. 242 с.
5. Джидарьян И. А. Счастье и его типологические характеристики. М. : Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
6. Кларин М. В. На путях познания счастья. М. : Прогресс, 2000. 156 с.
7. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие личности. СПб. : СПбГУ, 2000. 504 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М. : Смысл, 2007. 512 с.
9. Селигман М. В поисках счастья. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2010. 320 с.
10. Селигман М. Новая позитивная психология. М. : София, 2006. 368 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 2000. 368 с.
12. Эксакусто Т. В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 427 с.
13. Леонтьев Д. А. Позитивная психология: повестка дня нового столетия // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnaya-psihologiya-povestka-dnya-novogo-stoletiya/> (дата обращения: 27.08.2020).
14. Патент РФ 2020614474, 09.04.2020. Опросник Лайкерта / Демаков В. И., Рерке В. И., Портная Я. А.; Заявл. № 2020613460 от 24.03.2020.
15. Рерке В. И., Бубнова И. С., Демаков В. И. Формирование профессиональной мотивации обучающихся в социокультурной среде техникума // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14, № 1 (46). С. 33–48. DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-1-33-48
16. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect / Rerke V. I., Tatarinova L. V., Bubnova I. S., Babitskaya L. A., Bakhareva E. V. // ESPACIOS. 2020. Vol. 41, 6. P. 28.



УДК 316:378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доржиева Анастасия Анатольевна

аспирант, преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматриваются теоретические основы социально-педагогической адаптации студентов-первокурсников в системе высшего образования. Даны определения и описание основных аспектов адаптации и социально-педагогической адаптации студентов-первокурсников в системе высшего образования.

Ключевые слова: адаптация, социально-педагогическая адаптация, студенты-первокурсники, система высшего образования.

Проблема адаптации актуальна на протяжении всего жизненного пути человека. Потребность в ней возникает, когда человек появляется в новой для него среде, и привычное поведение становится неэффективным, возникает необходимость преодолевать возникшие трудности, искать новый стиль поведения.

В настоящее время понятие адаптация в Большом Энциклопедическом словаре описывается следующим образом: «Адаптация (лат. *adaptatio* – прилаживание и приспособление, в биологии – совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и других особенностей биологического вида, обеспечивающая возможность специфического образа жизни особей в определенных условиях внешней среды» [23, с. 25].

Рассмотрим кратко явление адаптации с точки зрения различных научных направлений и концепций.

Исследователи в области биологии объясняют адаптацию через эволюцию. Согласно дарвинизму, «эволюция представляет собой процесс адаптации организмов к условиям окружающей среды, причем приспособленность организмов является результатом эволюции» [10, с. 56].

В медицине понятие используется для характеристики оптимальной жизнедеятельности и нормального социобиологического развития человека.

В свою очередь, специалисты в области физиологии считают, что адаптация проистекает из резервных возможностей человека, проявляющихся в виде физиологических и биохимических сдвигов, перестройки на уровне систем органов и тому подобное. Данные изменения были исследованы Г. Селье, который разработал модель адаптации к стрессу. Кроме того, он выделил три стадии ответной реакции на стресс: стадия тревоги, стадия сопротивления и стадия истощения [27, с. 49].

В данном случае, адаптация – это свойство организма, обеспечивающееся различными системами – сердечно-сосудистой, выделительной, дыхательной.

Во многих общественных науках (философии, социологии, педагогике и др.) чаще применяется категория «социальная адаптация», под которой понимается система, которая направлена на овладение общественными нормами. Стоит отметить, что социальная адаптация не исключает биологические формы адаптации, а видоизменяет их, включая в себя регулируемые и внутренние элементы.

Бихевиористы понимают адаптацию как «процесс физических, социально-экономических либо организационных изменений в групповом поведении, социальных отношениях, культуре.

Смысл процесса адаптации зависит от перспектив улучшения способности выживания групп или индивидов, или от способа достижения значимых целей» [19, с. 115]. В бихевиористском определении речь идет по большей мере об изменении групп, а не индивидов.

В то же время бихевиористы отмечают адаптивный характер изменения поведения через процесс учения. Данную проблему впервые обсуждал философ Г. Спенсер, который говорил о важном условии приобретения адаптивных возможностей личности в процессе ее развития и социализации [21, с. 112].

В рамках гуманистической психологии, А. Маслоу и Г. Оллпорт считают, что адаптацию нужно рассматривать как «эффективное, оптимальное воздействие личности и среды» [34, с. 36].

По мнению А. Маслоу: «Конфликт возникает в случае рассогласования личностно-значимых ценностей с реальной ситуацией. Состояние тревоги побуждает индивида к активности по его устранению» [18, с. 369].

Таким образом, представители гуманистической психологии А. Маслоу и Г. Оллпорт рассматривают адаптацию как «динамический процесс взаимодействия личности и среды, и важным критерием успешности адаптации выступает степень интегрированности личности со средой» [13, с. 43–45].

Также в рамках гуманистической концепции исследовал адаптацию К. Р. Роджерс. Он считал, что господствующий мотив существования человека заключается в сохранении и развитии себя, в «тенденции к актуализации». Эта тенденция имеет биологическую основу, обеспечивая на организменном уровне сохранение живого существа (растения, животного, человека) благодаря удовлетворению физиологических потребностей в еде, воде, тепле и пр., а также дифференциацию органов и функций, рост и постоянное обновление. По мнению Роджерса, всем живым управляет стремление к росту и развитию – это сущность жизни.

Таким образом, адаптация личности заключается в достижении соответствия между осознанным «Я-реальным» и «Я-идеальным». Человек стремится к реалистичному восприятию себя и своих отношений с другими людьми. Он открыт для переживаний, принимает ответственность за свое поведение.

Все вышесказанное отражает стремление гуманистической психологии к пониманию человека, базирующемуся на принятии его сложности, уникальности и способности к изменениям, и помощи ему в усилиях найти индивидуальный путь развития, что находит реализацию и в личностно-центрированном подходе Роджерса.

Также проблема адаптации была рассмотрена в рамках психоанализа такими учеными, как З. Фрейд, А. Адлер. Они разрабатывали концепцию адаптации на основе анализа защитных механизмов личности.

Психоаналитическое понимание адаптации основано на представлениях З. Фрейда о структуре психической сферы, где есть три инстанции: Оно, Я и Сверх-Я. «Оно включает инстинкты, Сверх-Я – система централизованной морали, а Я включает рациональные познавательные процессы личности. Оно руководствуется принципом удовольствия, Я – принципом реальности. Я противоборствует с Оно и Сверх-Я и внешней реальностью» [15, с. 276].

Изучение «Я» в психоанализе началось с описания защитных механизмов. Так, Г. Гартманн считал, что, «если конкретный интеллектуальный процесс играет защитную роль, то это не значит, что его функция исчерпывает определение. Данный процесс может быть

направлен на внешнюю реальность и способствовать адаптации в ней личности. Многие функции «Я» не включены в конфликты личности, но оказывают опосредованное влияние на защитные процессы. Развитие интеллекта происходит вне зависимости от той борьбы, которую ведет «Я». Таким образом, познавательные процессы в защитно-адаптивных процессах играют следующую роль: они активизируются тогда, когда фрустрированная личность для поддержания своей защиты нуждаются в когнитивных процессах, например, для интеллектуализации и рационализации. Итак, одним из возможных направлений развития теории адаптации является исследование того, как в процессе развития интеллектуальных способностей, некоторые из них начинают играть защитно-адаптивную роль.

Также немецкая психоаналитическая школа (Г. Гартманн и другие психоаналитики) проводят различие между адаптацией как процессом и адаптированностью как результатом» [7, с. 35]. В первом случае, – это процесс, посредством которого это состояние достигается, во втором случае, – это состояние гармонии между индивидом и природной и социальной средой.

Современные психоаналитики до сих пор широко используют введенные З. Фрейдом понятия «аллопластических» и «аутопластических» изменений. На данном основании, выделяют «две разновидности адаптации:

1. Аллопластическая адаптация, которая осуществляется изменениями во внешнем мире, которые человек совершает для приведения в соответствие со своими потребностями.

2. Аутопластическая адаптация, обеспечивающая изменения личности, с помощью которых она приспосабливается к среде» [31, с. 214].

Кроме того, психоаналитики придают большое значение социальной адаптации личности.

Например, Э. Эриксон определяет адаптацию как «гомеостатическое равновесие, которое находится между требованиями окружающей среды и стимулами личности. В том случае, если потребности личности и требования окружающей среды противоречат друг другу, возникает внутриличностный конфликт, предвещающий чувство тревоги» [35, с. 45].

Можно отметить, что явление адаптации сопряжено с социальной сферой жизни человека.

Г. Гартманн говорил о том, что задача адаптации к другим людям появляется перед человеком со дня его рождения. Кроме того, он вводит понятие «социальная уступчивость», которое применяется для обозначения явления, когда социальная среда направляет нарушения адаптации таким образом, что неприемлемые в определенных социальных условиях формы поведения становятся вполне приемлемыми в других.

Исходя из этого, Г. Гартманн считает, что процесс адаптации является многослойным, а представления об уровне адаптации лежат в основе концепции здоровья человека.

Полноценное определение научного термина адаптации основано на идее онтогенетической социализации. То есть, можно отметить, что явление адаптации сопряжено с социальной сферой жизни человека.

Адаптацию в целом А. А. Налчаджян характеризовал как «состояние взаимоотношений личности и группы, когда:

1. Личность выполняет свою деятельность без каких-либо внешних или внутренних конфликтов.

2. Личность удовлетворяет свои потребности и в полной мере идет навстречу ролевым ожиданиям, которые к ней предъявляет референтная группа.

3. Личность переживает состояния самоутверждения и свободного выражения творческих способностей» [19, с. 203].

В контексте рассматриваемой проблемы стоит отметить, что существует несколько подходов к классификации видов адаптации. Так, одна из таких классификаций основана на анализе потребностей и мотивов личности. Согласно другой классификации можно выделить внешнюю и внутреннюю разновидности адаптации. Внешняя адаптация – это процесс, с помощью которого личность приспосабливается к внешним проблемным ситуациям. Внутренняя адаптация направлена на разрешение внутриличностных конфликтов.

А. А. Налчаджян выделяет нормальную, девиантную и патологическую адаптацию. Под «нормальной» адаптацией автор подразумевает «устойчивую адаптивность организма при воздействии разрушающих факторов среды. «Девиантная» адаптация понимается как достижение гомеостаза организмом с помощью форм поведения, противоречащих нормам поведения социума и ведущих к внутригрупповым конфликтам. При «патологической» адаптации подразумевается развитие у личности неврозов и психозов, которые выполняют адаптивную функцию» [19, с. 157].

Также согласно М. А. Гулиной, «существует несколько форм проявления феномена «адаптации», которые позволяют утверждать, что адаптация, с одной стороны – динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, а с другой – свойство любой живой саморегулируемой системы» [9, с. 19].

Н. А. Фомин считает, что «существует две противоборствующие системы: изменения, которые затрагивают все органы, системы человека и, с другой стороны, сохранение гомеостаза, а также поддержание динамического равновесия» [30, с. 211].

Исследователи Г. А. Аксенова и П. Ю. Аксенова отмечают: «Благодаря адаптационным процессам человек развивает свою личность, усваивает требования и нормы поведения, присущие обществу, овладевает жизненным опытом» [2, с. 29].

Л. П. Никонова пишет, что «понятие адаптации отражает основные закономерности, обеспечивающие существование и развитие различных систем при определенном взаимодействии внутренних и внешних условий их существования» [20, с. 252].

Таким образом, адаптация рассматривается в нескольких формах: как свойство, процесс, результат и движущая сила в формировании новообразований в процессе онтогенеза. А процесс адаптации направлен на достижение и поддержание подвижного состояния системы, при этом путем противодействия воздействию внутренних и внешних факторов, которые нарушают это равновесие.

Подводя итог нашему контент-анализу в мир мнений мыслителей разных времен, стран и научных позиций, остановимся на общем определении понятия адаптации, которое предлагает Г. Айзенк: «В первом случае – это состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды, с другой стороны, полностью удовлетворены. Иными словами, это состояние гармонии между индивидом и природной и социальной средой, во втором случае это – процесс, посредством которого это состояние достигается» [42, с. 3]. Однако, Г. Айзенк отмечает, что справедливее называть состояние адаптации состоянием адаптированным, которое можно описать только теоретически, так как на практике достижима только относительная адаптация, которая состоит в оптимальном удовлетворении индивидуальных потребностей и позитивных отношений со средой [42, с. 25].

Теперь рассмотрим феномен социально-педагогической адаптации как психолого-педагогическую проблему.

Как разновидность активного приспособления личности к условиям социальной среды выделяют социально-педагогическую адаптацию, которую Л. В. Мардахаев описывает как «явление, характеризующее наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию» [28, с. 5].

А. В. Абрамова, определяя социально-педагогическую адаптацию, не выделяет значения условий обучения и воспитания, но указывает на «процесс приспособления личности к социокультурному пространству, активного освоения культурных норм, ценностей, обретение профессии, принятие на себя социальной роли и гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений» [1, с. 13].

Под социально-педагогической адаптацией студентов ряд исследователей понимают активный процесс приспособления обучающихся к новым для них условиям высшего учебного заведения, в результате которого у них возникают новые модели и стратегии поведения, которые в свою очередь, приводят к дальнейшей интеграции личности с новой средой:

- педагогически организованный процесс усвоения учащимися социального опыта посредством реализации индивидуальных возможностей, потребностей и активности в разнообразной учебной, производственной и социально значимой деятельности, способствующий дальнейшему включению их в социальные, трудовые отношения и производственную деятельность [22, с. 5];

- процесс приспособления личности к образовательному процессу вуза, активного освоения норм, ценностей, особенностей профессии, приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений [33, с. 14];

- целостный процесс, охватывающий все стороны учебной, воспитательной и физкультурно-спортивной деятельности студентов на основе системного и личностно-деятельного подходов, с учетом сущностных характеристик и функции адаптационного процесса, в результате которого у них возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [29, с. 6];

- сложный многоуровневый процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения, интеграции личности с вузовской средой, принятие ее ценностей, норм и стандартов поведения, способов формирования профессиональных навыков и умений межличностного поведения [17, с.8].

Ю. В. Жегульская считает, что социально-педагогическая адаптация первокурсников в условиях вуза не может быть сведена к воздействию какого-либо одного фактора. Обнаруживается ряд факторов, воздействие которых приводит к однонаправленным и разнонаправленным реакциям. Между деятельностью обучающихся в условиях школы и студентов в условиях вуза имеются существенные количественные и качественные различия, которые представляют собой факторы адаптации, воздействующие на личность студента как непосредственно, так и опосредованно, преломляясь через субъективную картину мира, формируя многие образцы действий и поведенческие установки [11].

Социально-педагогическая адаптация в системе высшей школы предполагает постепенное овладение обучающимся необходимыми знаниями, умениями, социальными нормами и компетенциями, которые позволят отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в новых условиях вузовского обучения. При работе со студентами, начинающими обучение в системе высшего образования, в ходе адаптационного периода следует уделять внимание организации их самостоятельной творческой деятельности, группового взаимодействия, созданию доброжелательной атмосферы, способствующей продуктивному решению практических задач сообща и принятию индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Одной из центральных социально-педагогических проблем процесса адаптации в системе высшей школы является освоение новой социальной роли – роли студента, поскольку у бывшего школьника нет навыков выполнения такой роли. Как следствие, возникают как внутриличностные, так и внешние конфликты, связанные с трудностями освоения, принятия и дальнейшего выполнения норм, соответствующих социальной роли студента.

Также особенности и специфику социально-педагогической адаптации в системе высшей школы определяют условия среды учебного заведения. Среда может активизировать образовательную деятельность обучающихся или, наоборот, угнетать ее. Особенности среды определяют возможности и характер взаимодействия и задают критерии успешности этого процесса.

Говоря о социально-педагогической адаптации как психолого-педагогическом явлении, с позиции М. В. Бирюковой, речь идет об адаптации студентов в педагогической среде – специально, соотнося с педагогическими целями, создаваемой системе условий органи-

зации их жизнедеятельности, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу. Детерминантами педагогической среды является совокупность социальных, бытовых, организационно-педагогических и личностных условий образовательной деятельности педагогического субъекта (обучающихся, педагогов, работников образовательных учреждений в целом).

Социально-педагогическая адаптация студентов характеризуется наиболее важными аспектами:

- 1) средовыми детерминантами учебного заведения;
- 2) деятельностью, которая протекает в условиях воспитательно-образовательного процесса;
- 3) педагогически организована и управляема;
- 4) учебное заведение является одновременно и адаптирующим, и адаптируемым элементом;
- 5) студент является не только субъектом процесса адаптации, но и является частью самой среды.

Из вышесказанного следует, что структурными компонентами социально-педагогической адаптации студентов являются: социальный и педагогический компоненты [4, с. 76].

В современной литературе принято выделять четыре степени адаптированности личности в социальной среде:

– «начальная стадия, когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде. Но его сознание пока не адаптировано к условиям этой среды, отвергая их и придерживаясь прежних ценностных притязаний. С педагогической позиции этот этап можно рассматривать как диагностический, на котором исследуются личностные особенности, потребности, ценностные ориентации, адаптационные возможности студента;

– стадия терпимости – индивид и субъект – носители ценностей новой среды проявляют взаимную терпимость к ориентациям и образцам поведения друг друга. Педагогический аспект этой стадии состоит в помощи студенту в выработке стратегии и тактики действий по успешному вхождению в социальную среду;

– аккомодация – признание и принятие индивидом основных систем ценностей новой социальной среды при одновременном признании за ними некоторых прежних ориентаций. С педагогической точки зрения это деятельностьный этап, на котором студент реализует выработанную совместно со средой, в которую он попал, стратегию действий;

– ассимиляция – полное совпадение систем ценностей индивида, и среды. Педагогическое содержание этой стадии состоит в интериоризации знаний, умений, полученных на этапе аккомодации» [5].

Зачастую обучающийся в системе высшей школы не может в полной мере адаптироваться самостоятельно, без ряда специализированных направленных мероприятий. В этом случае необходима педагогическая поддержка обучающихся. Педагогическая задача заключается в помощи в выработке индивидуальных адаптационных стратегий, которые помогут в стремлении достичь гармонии или компромисса человека и среды. В процессе социально-педагогической адаптации происходит не просто изменение внешней действительности, но и преобразование внутреннего мира человека, раскрытие и реализация его скрытых возможностей, помогающих полноценно включиться в процесс социально-педагогической адаптации как субъекту деятельности.

Как отмечает И. А. Савотина, механизмы социальной адаптации личности представляются как целостный процесс деятельности, общения, самосознания в социальной практике индивидов. Это одновременно и многогранный процесс активного развития личности, которое осуществляется в объективно-субъективной форме и в основе его лежит активное или пассивное приспособление, взаимодействие с существующей социальной средой, а также приспособленность личности изменять и качественно преобразовывать собственное «Я» на основе познанных биологических, физиологических и психологических механизмов развития. [25, с. 4].

Таким образом, социально-педагогическая адаптация в системе высшей школы – это вид адаптации, под которой понимается процесс взаимодействия педагога и обучающегося, результатом которого является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога, а также биологическое и психологическое благополучие.

Социально-педагогическая адаптация в системе высшей школы преимущественно представляет собой субъектно-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, в процессе которого оказывается адресная педагогическая поддержка в условиях постоянной или изменяющейся среды.

В контексте данной проблемы стоит сказать, что между процессом обучения и развития есть сложная взаимосвязь, связанная с воз-

растными изменениями. Так, Л. С. Выготский говорил о том, что процессы развития идут за процессом обучения. Он выделил «зону» ближайшего развития, которая очерчена кругом задач, которые на определенном этапе развития студент способен решать под руководством преподавателя, а не самостоятельно. Однако с течением времени эти задачи будут выполняться им самостоятельно, так как будет происходить развитие познавательных способностей [6, с. 534].

Кроме того, по мнению ряда ученых [8, с. 154; 12, с. 37; 14, с. 132; 32, с. 2, 60; 36, с. 12], студенчество является благоприятным для развития способностей, так называемым сензитивным периодом онтогенеза человека.

Б. Г. Ананьев отмечал, что период жизни от 17 до 25 лет имеет значение как завершающий этап формирования личности как основная стадия профессионализации. Кроме того, он считал, что к возрасту ранней юности, а именно 17 лет, у индивида создаются оптимальные условия, которые приводят к формированию навыков самообразовательной деятельности [3, с. 132].

Стоит сказать, что ситуация, когда молодой человек переходит из общеобразовательного заведения в высшую школу, в чем-то тождественна ситуации, когда дошкольник приходит в школу. Так как при переходе из детского сада в школу, у ребенка зачастую ожидания расходятся с реальностью, а также трудности, связанные с тем, что ведущим типом деятельности остается игра, в то время как школа предъявляет свои требования. Так и студент первого курса – это вчерашний школьник, который не имеет достаточных для реализации своего потенциала знаний, умений, навыков, а также опыта, но ощущает острую потребность в их приобретении, поскольку в высшей школе от вчерашнего школьника требуется включенность в научно-исследовательскую работу студента, которой не было в школьной программе. Зачастую, навыки самостоятельной работы недостаточно развиты. Также к специфике адаптации относится тревожность, поскольку к отсутствию знания алгоритма действий в условиях новой среды добавляется страх перед формами контроля успеваемости, быть отчисленным, не оправдать ожидания родителей и т. д.

Кроме того, при переходе подросткового возраста к юношескому люди пытаются найти свое место в социуме, понять себя, начинают критически относиться не только к другим, но и к себе. Также следует учитывать тот факт, что студенту присущи возрастные биологические, психологические и социальные особенности.

А. О. Самсонова пишет: «В процессе адаптации к обучению в высшей школе студент-первокурсник сталкивается с триадой условий, необходимых для успешного завершения адаптационного процесса, а именно: включенность в новую социальную среду, сопровождающаяся усвоением присущих ей норм и правил, а также формированием определенной системы межличностных связей и отношений; перестройка ценностных ориентаций личности; освоение новых способов познавательной деятельности» [26, с. 68].

Так, для того, чтобы студенту успешно функционировать в образовательном процессе, он должен скорректировать поставленные цели, переосмыслить привычки и поведение, которые способствуют выполнению новых социальных ролей. Трудности, возникающие перед студентом, связаны с тем, что ему необходимо привыкать к новому социальному окружению, форме отчетности, а возможно и месту жительства.

Также при переходе студентов в высшую школу немаловажными являются проблемы большей свободы и ответственности, проблемы субъектности и самоорганизации по отношению к учебной деятельности, поскольку в данном случае необходимо формирование новых для личности навыков самодисциплины в условиях меньшего контроля с внешней стороны. Способность студентов принять такие экзистенциальные категории, как свобода, ответственность, самоорганизация является основополагающей в процессе самоактуализации личности и социально-педагогической адаптации.

Также необходимо сказать о процессе идентификации студентов, основную роль в котором играет высшая школа. А. Г. Русанова писала о культурной идентификации студентов и проблеме высшего образования. Она отмечала, что именно система образования является основным инструментом социализации студентов, осуществляющим следующие функции: трансляция социокультурного наследия; генерация и сохранение культуры общества; социализация личности и ее интеграция в обществе. «Через социализацию в институте студент должен приобрести определенные умения и навыки, привыкнуть к определенной культуре, а не просто получить соответствующие предмету знания. Обучение должно стать инструментом социализации и культурной идентификации, а также содержательной основой образования и жизнедеятельности. Однако, в современном обществе существует проблема квалификации образца социального поведения, которая непосредственно отражается на культурной

идентификации студентов» [24, с. 37]. Именно поэтому автор подчеркивает важность создания устойчивого регулятивного образования, которое должно послужить для высшей школы инструментом консолидации синхронизации единого социокультурного пространства. В этих целях сформировались теоретические и практические предпосылки решения проблем становления адаптации на первых этапах обучения в высшей школе.

У студентов-первокурсников есть необходимость в обучении разрешать конфликтные ситуации и формировать конструктивные отношения с социумом.

Стоит отметить, что у студентов отсутствует опыт, который бы позволял самостоятельно проходить культурную идентификацию, которая, кроме того, осуществляется через включение в определенную культуру и осознания себя в ней.

Кроме того, как справедливо отмечает А. А. Макарова, «в процессе профессиональной подготовки, студенты-первокурсники уже на начальном этапе сталкиваются со многими трудными ситуациями: отъезд из дома, разлука с родными, адаптация к новым условиям жизни» [16, с. 252].

Альбинссон и Арнесон [37, с. 461] придерживаются развивающей образовательной модели, где обучающие семинары представляют собой педагогический метод систематической работы в группе. Аналогичным образом, методом рефлексивных встреч, обучающих бесед и аналитических семинаров для описания взаимного обучения работал с группами Амундсдаттер [38, с. 239].

Общим для этих исследований является акцент на важности развивающего влияния коммуникации для развития как индивида, так и коллектива в целом, а соответственно адаптационных возможностей человека.

Рефлексия является важным понятием в процессе адаптации. Рефлексия рассматривается как процесс внутреннего анализа, цель которого – объединить различные элементы в новое понимание, перемещаясь между наблюдением и мыслями на разных уровнях, чтобы связать их друг с другом на более позднем этапе [49].

Одна из основных идей состоит в том, чтобы рассматривать рефлексия как развитие возможных интерпретаций, ведущих к новым комбинациям, новым структурам или новым способам понимания контекстов [43]. Дьюи проводит аналогичную аргументацию о том, что рефлексия является ядром отражения ситуации. Этот акцент от-

ходит от прагматической традиции, которая подчеркивает, что рефлексия способствует решению проблем и ведет к развитию [40]. Шон также указывает, что ситуация – это самое главное. Личность постигает ситуацию, исследует и оценивает ее, чтобы поразмыслить над ней, и представляет новые мысли или решения на следующем этапе [50].

Рефлексию по отношению к адаптации можно понимать, как процесс от восприятия новой ситуации до его обработки на различных этапах.

Ниже приводится описание четырех различных этапов процесса рефлексии.

Этап 1: конкретный опыт/ситуация.

Некоторые аспекты новой среды исследуются каждым студентом, отталкиваясь от конкретной ситуации/события в формате рефлексивной беседы – наблюдая и размышляя о природе новых требований среды.

Этап 2: индивидуальное наблюдение и размышление.

Этап 2 состоит из процесса поиска понимания, чтобы создать некоторую форму смысла в ситуации/событии. Условием процесса адаптации является внимание и восприятие хода событий:

- Почему это происходит?
- Что это значит?
- Что я чувствую?
- Почему я чувствую себя так?

Индивидуальная рефлексия должна привести к деконструкции собственных мыслей, чувств, предположений, которые принимаются как само собой разумеющееся.

Этап 3: формулирование абстрактных понятий и обобщение.

Этап 3 – это углубление рефлексии по отношению к предыдущему опыту путем добавления абстрактных понятий и обобщений. Таким образом, то, что является общим, становится ясным в конкретной ситуации. Отражение здесь можно описать как маятниковое движение между индивидуальным отражением и теоретическими объяснениями [46].

Этап 4: общее отражение.

На четвертом этапе используется индивидуальное понимание, поскольку размышления представляются группе семинара. Этот шаг можно рассматривать как отправную точку для общего размышления, и в форме диалога группа размышляет вместе. Затем группа пытается критически проанализировать и пересмотреть структуры, ко-

которые воспринимаются как само собой разумеющиеся, и вырабатывает новое понимание и предлагает альтернативные толкования [48].

Этапы иллюстрируют процесс рефлексии, в котором отражение событий реальности может быть интерпретировано с помощью понятий феномен-понимание-вывод/действие [47].

Конкретную ситуацию/событие в рефлексивных беседах можно проиллюстрировать на примере индивидуального опыта, статей и докладов, которые участники читали, или фотографий, на которых они размышляли перед каждой беседой.

Понимание относится к тому, как участники сначала индивидуально, а затем в группах наблюдают за конкретной ситуацией и размышляют о том, как они воспринимают ситуацию на основе их обзора и оценки ситуации.

После этого они представляют ту или иную форму заключения или решения и предлагают новый способ действий. Для углубления понимания процесса адаптации, помимо фокусировки на наблюдении и размышлении о конкретной ситуации, студентов подводят к формированию понятий и обобщений, которые реализуются и тестируются в новой ситуации [41].

Важен социокультурный взгляд Энгестрема на социальное взаимодействие между людьми [39].

В этой теории также подчеркивается важность коммуникации для обучения и адаптации.

Такой подход предполагает, что индивид существует в обществе, а общество – в индивиде. Адаптация описывается как нечто, что субъект приобретает через активный диалектический процесс между индивидами, другими социальными объектами и обществом.

Также развивающее влияние общения в группе рождает у участников уверенность в себе, и ощущение принадлежности к социальной группе.

Согласно теории деятельности, движущей силой группы является потребность индивида в общности, принадлежности и обучении у других. Общий процесс адаптации конкретизируется посредством коммуникации [45]. Однако важным условием является то, что человек в группе должен чувствовать доверие и безопасность, а учебная среда должна быть пронизана конструктивным и перспективным климатом. Глубокая педагогическая заинтересованность и вовлеченность в устойчивое равенство членов коллектива также имеет большое значение для благоприятного климата в группе.

Задача педагога заключается в том, чтобы слушать, задавать углубленные вопросы и вести дискуссию так, чтобы все могли быть услышаны, поскольку хороший учебный климат в группе способствует готовности слушать, учиться и делиться опытом и знаниями. Также педагог своим примером и поддержкой должен способствовать формированию мотивации к профессиональной деятельности.

Задача педагога состоит в том, чтобы создать структуру, где каждый человек имел бы свое пространство и мог бы выразить свои мысли, но задача также заключается в том, чтобы создать пространство для общей рефлексии. Хиксон [44] также подчеркивает важность рекомендаций, чтобы направить новичка к анализу и исследованию о том, как и почему разные факторы в конкретной ситуации взаимодействуют друг с другом.

Адаптация в вузе как самодостаточное, динамически устойчивое, рациональное явление связано с социально-педагогическим аспектом, где центральными вопросами являются формирование благоприятных условий для обучения, а также способность личности самостоятельно извлекать пользу из знаний и инструментов для развития личностной готовности к действиям.

При создании оптимальных педагогических условий для адаптации студентов в системе высшего образования важна культура общения, поскольку она создает основу для взаимного обучения, сотрудничества и стремления к общим целям – успешной адаптации в вузе и получению высшего образования.

Таким образом, адаптация – это процесс приспособления к среде, который может протекать на различных уровнях: биологическом, физиологическом, психологическом, социальном, социально-психологическом, социально-педагогическом. Адаптация является индивидуальным процессом, основанным на анализе потребностей и мотивов личности. Кроме того, различают адаптацию как процесс и адаптированность как результат.

Социально-педагогическая адаптация представляет собой сложный, управляемый процесс взаимодействия личности и социальной среды, состоящий в активном приспособлении личности к изменяющимся социальным условиям, в усвоении и реализации социальных норм и ценностей, во взаимной интеграции личности со средой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова А. В. Управление социально-педагогической адаптацией женщин группы социального риска : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 25 с.
2. Аксенова Г. И., Аксенова П. Ю. Проблема адаптации личности в отечественной психологии // Прикладная юридическая психология. 2012. № 4. С. 28–36.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 288 с. (Мастера психологии).
4. Бирюкова М. В. Современные подходы к пониманию социально-педагогической адаптации как психолого-педагогического явления // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики : сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2014. 144 с.
5. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992035.htm/> (дата обращения: 24.06.2020).
6. Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
7. Гартманн Г. Это – психология и проблема адаптации. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. 160 с.
8. Гордина О. В. На пути к обучающемуся сообществу // В мире научных открытий. 2014. № 9.4 (57). С. 1395–1401.
9. Гулина М. А. Психология социальной работы : учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2010. 384 с.
10. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора или сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь. Пер. с 6-го изд. (Лондон, 1872). СПб.: Наука, 1991. 540 с.
11. Жегульская Ю. В. Факторы социально-педагогической адаптации студентов первого курса университета культуры и искусств // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. Новосибирск: СибАК, 2011.
12. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35–44.
13. Зеленая Л. В. Проблема адаптации в педагогической психологии // Современная психология : материалы IV Междунар. науч. конф. Казань : Бук, 2016. С. 43–45.
14. Комплексное сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и практика : коллектив. моногр. Иркутск: Иркут, 2019. 177 с.
15. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. СПб. : Питер, 2001. 688 с.
16. Макарова А. А. Теоретические основы процесса адаптации студентов-первокурсников к условиям учебного заведения // Социально-педагогическое сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск : Иркут, 2016. 466 с.
17. Маргиева Д. А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 24 с.
18. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
19. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Эксмо, 2010. 368 с.
20. Никонова Л. П. Феномен адаптации как предмет научной рефлексии // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 1 (43). С. 263–268.

21. Петровский А. В. Общая психология: учебник для педагогических институтов. М. : Просвещение, 1976. 479 с.
22. Петропавловская С. М. Социально-педагогическая адаптация учащихся профессионального лицея : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 22 с.
23. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, Фонд «Ленинградская галерея», 1993. 1632 с.
24. Русанова А. Г. Культурная идентификация студентов и проблемы высшего образования // Вопросы культурологии. 2007. № 6. С. 36–38.
25. Савотина Н. А. Современный опыт воспитания: особенности и тенденции развития // Воспитание школьников. 2003. № 5. С. 2–7.
26. Самсонова О. А. Интеллектуальная рефлексия как фактор адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 67–70.
27. Селье Г. Некоторые аспекты учения о стрессе // Природа. 1970. № 1. С. 45–58.
28. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. С. 8.
29. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе: на примере факультета физической культуры и спорта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. С. 6.
30. Фомин Н. А. Физиология человека: Учебное пособие для студентов факультетов физического воспитания педагогических институтов. М. : Просвещение, 1982. 320 с.
31. Фрейд З. Исследования истерии: пер. С. В. Панкова. СПб. : ВЕИП, 2005. 480 с.
32. Чурикова И. Э. Кризисы возрастного развития и их влияние на процесс адаптации к учебному процессу // Теория и практика преобразования педагогических систем : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. Рязань : РГПУ имени С. А. Есенина, 2004. С. 260–262.
33. Шепилова Н. А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003. 19 с.
34. Шустова Н. Е. Социальная адаптация личности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саратов, 1999. 132 с.
35. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. М. : Когито-центр, 1996. 116 с.
36. Яницкий М. С. Основные психологические механизмы адаптации студенческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1995. 24 с.
37. Albinsson G., Arnesson K. Team learning activities: Reciprocal learning through the development of a mediating tool for sustainable learning. The Learning Organization // The International Journal of Critical Studies in Organizational Learning. 2012. Vol. 19, N 6. P. 456–467.
38. Amundsdotter E. Att framkalla och förändra ordningen [To Provoke and Change the Order]. Stockholm : Gestaltuset Förlag, 2010. P. 234–249.
39. Activity theory and social practice / Chaiklin S. Hedegaard M., Juul Jensen U. (eds.). Aarhus : Aarhus University Press, 1999.
40. Dewey J. The later works, 1925–1953. Essays and how we think. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1989.

41. Ernsheimer P. Reflektionsteorier. [Reflection theories] // Den svårfångade reflektionen [The elusive reflection] / P. Emsheimer., H. Hansson., T. Koppfeldt (eds.). Lund : Studentlitteratur, 2005. P. 35–41.
42. Eysenck H. J., Arnold W., Meili R. Encyclopedia of Psychology. New York, 1972. Vol. 1. P. 25.
43. Reflection in teacher education Grimmet P. & Ericksson G. (eds). New York : Pacific educational press, 1988.
44. Hickson H. Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective // Reflective Practice. 2011. N 12(6). P. 829–839.
45. Knutagård H. Introduktion till verksamhetsteori [Introduction to activity theory]. Lund: Studentlitteratur. 2002.
46. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey : Prentice-Hall, 1984.
47. Koppfeldt T. Bearbetning genom bildsamtal [Processing through image conversations] // Den svårfångade reflektionen [The elusive reflection] / P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (eds.). Lund : Studentlitteratur, 2005. P. 169–178.
48. McCarthy A., Garavan T. N. Team learning and metacognition: A neglected area of HRD research and practice // Advances in Developing Human Resources. 2008. N 10, N 4. P. 509–524.
49. Moon J. Reflection in learning & professional development – theory and practice. London : Kogan Page. 2000.
50. Schön D. The reflective practitioner – How professionals think in action. New York : Basic Books, 1983.



УДК 616.89-053.2/.5

ФАКТОРЫ РИСКА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Бахарева Елена Владимировна

доктор биологических наук, доцент,
профессор кафедры физкультурно-спортивных
и медико-биологических дисциплин
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматриваются многочисленные факторы, вызывающие различные формы патологических реакций как в организме матери и плода, так и в последующие периоды развития ребенка. Особое внимание уделено так называемым школьным болезням, которые зависят от образа жизни учащихся.

Ключевые слова: неонатальный период, малоподвижный образ жизни, анорексия, булимия, социальный статус, питание.

В течение всего жизненного цикла, с момента зарождения и до смерти, организм человека претерпевает ряд последовательных и закономерных морфологических, биохимических и физиологических (функциональных) изменений

В ряду общечеловеческих ценностей, определяющих социально-экономическую политику государства, несомненен приоритет здоровья. Именно так было, например, в Древней Греции, где культ тела возводился в ранг государственных законов, а в Древней Спарте занятия физическими упражнениями предписывались и строго контролировались государством. Для всех граждан высокий уровень их здоровья оставался эталоном для многих последующих поколений [23].

Процесс развития общества во многом определяется уровнем популяционного здоровья подростков, который оказывает значимое влияние на здоровье нации в целом и формирует ее культурный, интеллектуальный, производственный и репродуктивный потенциал [16; 31].

В современных условиях общество старается выстроить такую стратегию своего развития, чтобы обеспечить максимально возможный уровень здоровья и качества жизни населения. Особое внимание уделяется состоянию физического развития детей и подростков, ко-

торое является своеобразным индикатором социального благополучия общества. Именно от качества здоровья подрастающего поколения будет в дальнейшем зависеть здоровье будущих поколений и их долголетие [7; 13].

К сожалению, за последнее десятилетие приобрели устойчивый характер негативные тенденции в состоянии здоровья детей и стали еще более очевидными, поскольку наблюдается экономические и социальные преобразования в стране [13; 33].

С первыми негативными тенденциями в состоянии здоровья ребенка может столкнуться в утробе матери, если она при этом ведет нездоровый образ жизни и имеет устойчивую зависимость от вредных привычек. Большинство рождающихся детей, в этом случае, являются физически ослабленными и требуют к себе повышенного внимания из-за предрасположенности к болезням.

Следует учитывать, что и сам процесс вынашивания ребенка будущими матерями сопровождается проявлениями токсикоза, состоянием утомляемости и психической неуравновешенностью, что отрицательно влияет на развитие ребенка.

И, наконец, ряд авторов указывает, что в некоторых случаях роды у женщин проходят с нарушениями и отклонениями от физиологической нормы, а каждый третий ребенок в этом случае во время родов получает травму, которая влияет на его физическое и психическое состояние всю дальнейшую жизнь [12].

К вредным привычкам беременных следует отнести прежде всего алкоголизм, курение, наркоманию, токсикоманию, а также кофеманию. Научно-технический прогресс и развитие новых технологий породили и такую непреодолимую зависимость и вредную привычку, как компьютеромания и интернет-зависимость [30].

У будущей матери, злоупотребляющей алкоголем, риск выкидыша увеличивается в 2–4 раза. Внутриутробное воздействие алкоголя приводит к появлению ряда проблем – от врожденных пороков до неврологических расстройств и нарушений развития [1].

Алкогольный синдром плода (АСП) или алкогольная эмбриопатия, возникает у детей матерей, систематически принимающих во время беременности алкоголь. В клиническом течении АСП выделяют четыре основных синдрома:

- 1) задержка внутриутробного развития;
- 2) дисфункция ЦНС с нарушением умственного развития;
- 3) черепно-лицевые дисморфии;

4) врожденные пороки развития.

Повреждения ЦНС выражаются в развитии микроцефалии, нарушениях интеллекта, состояния возбуждения. Сравнительно часто встречаются врожденные пороки сердца, неправильное развитие верхних и нижних конечностей. Перинатальная смертность при данном синдроме высокая, поэтому систематическое употребление алкоголя во время беременности является фактором высокого риска развития перинатальной патологии [3].

Еще более опасно и вредно для беременной женщины и ее будущего ребенка употребление наркотических и токсических средств.

Наркомания – хроническое заболевание, которое характеризуется болезненной зависимостью от приема психоактивных веществ (барбитуратов, опиатов, галлюциногенов, гашиша). Две трети наркопотребителей – это молодые люди в возрасте от 15 до 25 лет. Наркомания среди беременных, к сожалению, встречается все чаще.

В большинстве случаев женщин, принимающих наркотики, ждут осложнения во время беременности. Некоторые препараты приводят к дефициту питательных веществ, анемии (малокровию) и замедленному развитию плода. Увеличивается также предрасположенность к рождению детей с пороками внутриутробного развития, наркозависимостью с первых дней жизни, возникновению тяжелых поздних токсикозов беременных. Внутривенное употребление наркотиков может привести к гепатиту и к СПИДу.

Немалый вред организму беременной и ее ребенку наносит такой безобидный, на первый взгляд, напиток, как кофе. Болезненная тяга к кофе приводит к кофемании [8].

Кофеин обладает достаточно сильным воздействием на нервную систему. Под воздействием кофеина поднимается давление, сосуды плаценты сужаются, кровоток нарушается, к ребенку попадает меньше кислорода и питательных веществ, плохо усваивается железо, в котором нуждается малыш.

Курение беременной женщины наносит своему будущему потомству невосполнимый вред. Кровеносные сосуды плода непосредственно связаны с системой кровообращения матери, поэтому при курении все компоненты табачного дыма, попадающие в кровь матери, проникают через плаценту в организм еще не родившегося ребенка и оказывают свое вредное действие на него. Зарождающийся организм работает как аккумулятор ядов табака, которые ему поставляет курящая мать. В тканях плода концентрация окиси углерода

выше, чем у самой женщины, поэтому ребенок еще до рождения уже обречен на различные болезни [9,14].

Поражение никотином в ранние сроки беременности наиболее опасно, поскольку в дыме сигарет обнаружены мутагенные вещества, повреждающие хромосомы, ответственные за наследственность. У женщины, курящей с первых дней беременности, риск возникновения остановки развития ее малыша (замершая беременность), рождение ребенка с уродствами возрастает многократно.

Воздействие никотина в более поздние сроки, когда формирование плода почти завершено, может вызвать выкидыш, преждевременные роды, рождение ребенка с низкой массой тела, так как повышенное содержание никотина в крови курящей беременной женщины препятствует поступлению кислорода и питательных веществ в организм будущего ребенка [25].

Таким образом, нарушение плацентарного кровообращения, обусловленное токсическим воздействием никотина, оказывает выраженные патологические изменения со стороны нервной и сердечно-сосудистой системы. Основными клиническими проявлениями «табачного синдрома» плода являются задержка внутриутробного развития, дыхательные нарушения и гипоксическое поражение ЦНС.

К вредным привычкам, отрицательно влияющим на здоровье беременной и ее будущего ребенка, относятся также компьютерная и мобильная зависимости [9].

Компьютерная зависимость выражается в непреодолимом болезненном желании пользоваться компьютером, интернетом:

- навязчивом влечении к компьютерным играм (как к ролевым, так и к неролевым);
- патологическом пристрастии к виртуальным знакомствам и общению посредством социальных сетей;
- бесконечным путешествиям по Сети, поиску информации по базам данных и поисковым сайтам.

Бессистемное и длительное просиживание за компьютером, несоблюдение мер защиты и безопасности, может принести огромный вред организму женщины и ребенка и вызвать ряд неблагоприятных реакций. Речь идет, прежде всего, о центральной нервной системе (ЦНС), зрительном анализаторе, опорно-двигательном аппарате, нормальное развитие которых может быть нарушено [10].

Ради удовольствия в виртуальном мире в жертву приносится отдых, прогулки на свежем воздухе, своевременный прием пищи, пол-

ноценный сон и т. п., что не способствует нормальному протеканию беременности и внутриутробному развитию ребенка.

Не меньшую опасность для беременной и ее ребенка представляет мобильный телефон – при неправильном пользовании им вследствие электромагнитных излучений. По рекомендациям ВОЗ, «сотовыми телефонами нельзя пользоваться беременным до самых родов», ибо электромагнитное излучение может снизить скорость нормального развития плода, вызвать патологию эмбриона и привести к преждевременным родам. Это обусловлено прежде всего тем, что на ранних стадиях развития зародыш очень чувствителен к внешним воздействиям. Многочисленные исследования показывают, что длительные и частые разговоры по мобильному телефону приводят к определенным отклонениям в состоянии здоровья женщины: повышению артериального давления, головной боли, нарушению сна и памяти, возникновению телефонной зависимости, тревоги и ухудшению общего самочувствия.

Изучение причин перинатальной патологии позволило выявить отдельные факторы риска. В настоящее время выделяется от 20 до 120 и более факторов риска, которые подразделяются на антенатальные и интранатальные [3].

Среди антенатальных факторов (внутриутробный этап развития плода) особое значение имеют возраст родителей, наличие профессиональных вредностей (ионизирующая радиация, химические агенты, вибрация и др.) и вредных привычек (курение, наркомания, злоупотребление алкоголем), отягощенный акушерско-гинекологический анамнез, экстрагенитальные заболевания матери, осложнения беременности и др.

Особую роль среди антенатальных факторов риска перинатальной патологии занимает медикаментозная терапия во время беременности, так как большинство лекарственных препаратов проникает через плаценту и может оказать неблагоприятное воздействие на плод [11].

По способности оказывать эмбриотоксическое и тератогенное действие лекарственные средства делятся на три группы.

I группа. Лекарственные средства с высоким риском развития тератогенного и эмбриотоксического действия. К этой группе относятся иммунодепрессанты, противогрибковые антибиотики, цитостатики, противоопухолевые антибиотики. Назначение или применение

этой группы лекарственных средств во время беременности требует ее прерывания.

II группа. Лекарственные средства, применение которых в первые 3–10 недель беременности в значительных процентах случаев может вызвать гибель эмбриона и/или самопроизвольный выкидыш. Эта группа включает: нейролептики, антипаркинсонические препараты, противосудорожные, нестероидные противовоспалительные средств, антикоагулянты, антибиотики.

III группа. Лекарственные средства умеренного риска. К ним относятся: тришклические антидепрессанты, транквилизаторы, эстрогены, сульфаниламиды (в том числе и бисептол) и др.

Возникновению тератогенного эффекта способствуют длительный прием лекарственных средств, их высокие дозы, а также применение в период максимальной чувствительности зародыша к тератогенам (со 2-й по 8-ю недели беременности [4]).

Тератогенный эффект лекарственных препаратов может проявляться множественными пороками центральной нервной системы, сердца, скелета, почек. Пороки развития отдельных органов (зрения, слуха, половой системы), а также нарушения интеллекта выявляются, как правило, не сразу после рождения, а в процессе роста ребенка.

Таким образом, влияние лекарственных средств на организм беременной женщины и плода могут быть различны. Некоторые лекарственные средства способны оказывать отсроченное вредное влияние на организм ребенка. Так, например, если мать принимала в первом триместре беременности синтетический аналог женских половых гормонов диэтилстильбэстрол, то у девочек в возрасте 15–19 лет риск развития аденокарциномы (рака) матки значительно повышен.

Терапевтическая доза лекарства может и не вызвать негативных последствий, особенно если у матери здоровый организм, способный быстро выводить токсические вещества. Однако некоторые из них могут накапливаться в тканях развивающегося организма, приводя к замедлению его роста и повреждению нервной системы. Очень вредное воздействие на зубы и кости оказывает тетрациклин; структурные аномалии, пороки сердца, задержку роста и психического развития могут вызвать противосудорожные препараты; возбуждающее действие оказывают амфетамин и кофеин. Особенно опасны вещества, влияющие на центральную нервную систему – последствием их приема матерью могут быть длительные неблагоприятные нарушения поведения и способности к обучению родившегося ребенка.

Принимаемые матерью гормональные препараты могут вызвать пороки развития половых органов плода. Гормоны, вырабатываемые организмом плода или организмом матери, могут изменить ход полового развития плода и привести к развитию тела по типу, противоположному генетическому полу ребенка [25].

В связи с этим, в настоящее время разрабатывается новое направление – перинатальная фармакология.

Интранатальные факторы риска, т. е. возникающие в процессе родов, могут зависеть от состояния матери (токсикозы, аномалии родовой деятельности, узкий таз и др.), нарушений функций плаценты (предлежание плаценты и преждевременная отслойка нормально расположенной плаценты) и состояния плода (недоношенность, незрелость, патология пуповины и др.) [2].

Статистические данные свидетельствуют, что большинство младенцев рождаются достаточно здоровыми, но 6–7 % от общей численности детей рождаются с различными нарушениями в развитии.

Среди многочисленных факторов, которые способны вызывать различные формы патологических реакций в организме матери и плода, наибольшее значение имеют: лекарственные препараты, физические факторы внешней среды, соматическая патология матери, инфекционные заболевания, резус-конфликт, вредные привычки, нарушения в системе мать – плацента – плод.

Интерес к пренатальной патологии возрастает и в связи с тем, что развитие зародыша зависит не только от сложности системы «мать – плод» и условий внешней среды, наследственности, но и от состояния здоровья матери, т. е. от ее питания, возраста и влияния стресса [3].

В течение пренатального периода ребенок растет быстрее, чем на протяжении любой другой фазы развития, а его питание полностью зависит от того, что может дать организм матери. Здоровое питание – достаточное количество пищи, содержащей белки, витамины и минеральные вещества, способствует поддержанию здоровья матери и ребенка. Хорошее питание снижает риск возникновения у ребенка определенных неблагоприятных состояний здоровья во взрослой жизни.

В целом, общие принципы правильного питания остаются теми же, что и в обычных обстоятельствах – употреблять больше овощей и фруктов, цельнозерновых продуктов, постное мясо и рыбу, здоро-

вые жиры. Тем не менее, некоторые нутриенты (питательные вещества) заслуживают особого внимания будущей мамы. Например:

Фолиевая кислота (витамин В₉) предотвращает врожденные дефекты. Прием в первые месяцы беременности понижает риск развития дефектов нервной трубки – органа, из которого формируется головной и спинной мозг эмбриона.

Витамин D в первую очередь необходим для усвоения организмом кальция и фосфора. Вместе с кальцием он служит профилактикой рахита у новорожденных

Железо предотвращает анемию. Недостаток этого элемента опасно и для плода: возрастает риск преждевременных родов и низкого веса ребенка при рождении

Витамин С повышает защитные функции организма, улучшает усвояемость железа из растительных источников.

Селен является незаменимым ультрамикроэлементом. Он регулирует процессы перекисного окисления липидов, участвует в обмене многих жиро- и водорастворимых витаминов, гормонов, уменьшает токсические эффекты тяжелых металлов. При дефиците селена в организме беременной происходит избыточное образование перекисей, что повышает риск мутаций и раковых заболеваний.

Если беременная женщина неправильно питается, то ребенок может родиться с недостаточным весом, слабым, недоношенным, больше подверженным болезням. Неадекватное питание в последний триместр беременности особенно влияет на центральную нервную систему ребенка, так как в это время активно развивается мозг. Нередко дети, лишенные полноценного питания в пренатальный период, являются беспокойными, раздражительными и неотзывчивыми к стимуляции.

Традиционно считается, что лучший возраст для рождения первого ребенка – от 20 до 30 лет. Однако женщины и в старшем возрасте успешно справляются с беременностью и родами. Они могут родить здорового ребенка при условии, что сами здоровы, хорошо питаются, получают хорошую медицинскую помощь, и в их жизни нет хронических стрессов.

Хронический стресс может, как фактор риска, обусловить проблемы в период беременности и привести к рождению недоношенных детей или детей с весом ниже среднего. Существует определенная корреляция между высоким уровнем тревоги и опасностями выкидыша, преждевременных родов и рождения ребенка с повышенной

возбудимостью и склонностью к респираторным заболеваниям и расстройствам пищеварения [9].

Причинами стресса могут быть отсутствие уверенности в прочности брака, переживания из-за отношений с супругом, со своими родителями или родителями мужа, переживания в связи со здоровьем близких, перегрузка в учебе или работе, страх перед родами. Эмоциональный стресс у беременных проявляется в виде:

- частых волнений в начале и в конце беременности;
- частых состояний внутренней неудовлетворенности;
- пониженного настроения;
- повышенной раздражительности;
- нарушений засыпания и сна;
- общего плохого самочувствия.

Последствия частых стрессов матери во время беременности могут проявляться у детей в виде:

- эмоциональной неустойчивости, повышенной склонности к эмоциональным расстройствам и беспокойству;
- вегетативной дистонии. Она выражается в расстройстве нервной системы, регулирующей работу внутренних органов (склонность к обморокам и головокружению; затруднение дыхания, частые расстройства желудочно-кишечного тракта и мочеиспускание на нервной почве; головные боли; колебания артериального давления и т. п.);
- нарушения сна (затрудненное засыпание), ночных страхов, криков, плача, снохождений, раннего отказа спать днем;
- нарушений обмена веществ, аппетита, склонности к аллергии и диатезам, инфекционным заболеваниям, ангинам, отитам, гайморитам;
- плохой переносимости шума, яркого света, духоты, укачивания, колебаний погоды;
- общей соматической ослабленности, слабости защитных сил организма;
- психомоторных нарушений типа энуреза, заикания, тиков.

На внутриутробное развитие стресс влияет по-разному:

Во-первых, при стрессе в организме женщины вырабатываются гормоны, сокращающие поступление кислорода к плоду и повышающие частоту его сердечных сокращений.

Во-вторых, хронический стресс ослабляет иммунную систему женщины, делая ее более уязвимой к заболеваниям.

В-третьих, в состоянии стресса некоторые женщины чаще курят, пьют, меньше отдыхают, хуже питаются, что пагубно сказывается

ся на внутриутробном развитии плода. Однако связанные со стрессом пренатальные осложнения могут быть значительно редуцированы с помощью поддержки, оказываемой беременной женщине со стороны мужа, других членов семьи и друзей [9].

Ни в один из моментов своей дальнейшей жизни человек не развивается так интенсивно, как в пренатальном периоде. Пройдя путь длиной всего в несколько месяцев, клетка превращается в совершенное существо, которое обладает удивительными способностями и неугасимым стремлением к жизни. Но это будет возможно только в том случае, если в этот период созданы благоприятные условия для его развития.

К концу беременности в результате зрелости плода и генетически детерминированных на этом фоне процессов, как в организме матери, так и в фето-плацентарном комплексе формируются взаимосвязи, направленные на усиление механизмов, способствующих окончанию пренатального периода. Благодаря наличию генетической программы в организме плода постепенно созревали все те физиологические механизмы, которые понадобятся ему с первой минуты самостоятельной жизни. После того как достигнут предопределенный генетической программой уровень развития плода, он появляется на свет. Момент рождения – один из узловых периодов онтогенеза [12].

Процесс родов оказывает острое стрессорное воздействие на организм ребенка. С первым вдохом новорожденного начинают функционировать органы дыхания. Уравновешивание давления в аорте и легочной артерии приводит к прекращению тока крови через артериальный проток и поступления крови из правого предсердия через овальное окно в левое. Происходит полное «включение» малого круга кровообращения; устанавливается адекватное дыхание с эффективным газообменом; пупочные сосуды закрываются, а питание ребенка становится энтеральным (предпочтительный вариант – грудное вскармливание). В течение первых нескольких дней жизни отмечают уменьшение первоначальной массы тела на 5–6 %, что считают физиологическим явлением. Сразу после рождения почки берут на себя гомеостатические функции, кровоток в них резко увеличивается за счет снижения сопротивления в почечных сосудах.

В неонатальный период происходит адаптация ребенка к условиям внешней среды. В первые часы жизни увеличивается выброс катехоламинов и глюкокортикоидов с последующим переключением на «долгосрочные меры защиты» – увеличение секреции тиреотроп-

ного гормона (ТТГ), аденокортикотропного гормона (АКТГ) и тироксина (Т₄). Высокая концентрация катехоламинов в пуповинной крови при рождении способствует инициации дыхания, становлению легочной функции, прекращению секреции жидкости легкими. Устанавливается легочное дыхание, изменяется кровообращение, начинает функционировать пищеварительная и выделительная системы [28].

Организм детей первых лет жизни значительно отличается от организма людей более старшего возраста. Уже в первые дни адаптации к жизни вне материнского организма ребенок должен осваивать самые необходимые навыки питания, приспосабливаться к различным температурным условиям среды, реагировать на окружающие лица и т. п. Все реакции приспособления к условиям новой среды требуют быстрого развития мозга, особенно его высших отделов – коры больших полушарий

По современным представлениям принято выделять шесть стадий развития ребенка:

- 1) период новорожденности (от рождения до 28 дней);
- 2) грудной возраст (от 28 дней до 1 года);
- 3) ранний возраст (от 1 года до 3 лет);
- 4) ранний дошкольный возраст (от 3 до 7 лет);
- 5) школьный возраст (от 7 до 15 лет);
- 6) подростковый период (от 15 до 17 лет).

Каждый возраст имеет свои анатомо-физиологические и функциональные особенности. Увеличение роста, окружности грудной клетки, массы тела, изменение с началом ходьбы положения тела из горизонтального в вертикальное, развитие речи, нарастание массы мозга и усложнение его функций – это лишь некоторые этапы в развитии ребенка [29].

Переход от одного возрастного периода к другому является переломным этапом развития, когда организм переходит от одного качественного состояния в другое. Скачкообразные моменты развития целого организма, отдельных его органов и тканей называются критическими. Они жестко контролируются генетически. С ними частично совпадают так называемые сенситивные периоды (периоды особой чувствительности), которые возникают на их базе и менее всего контролируются генетически, т. е. являются особенно восприимчивыми к влияниям внешней среды, в том числе педагогическим.

Критические периоды переключают организм на новый уровень онтогенеза, создают морфофункциональную основу существования

организма в новых условиях жизнедеятельности (например, активация определенных генов обеспечивает возникновение переходного периода у подростков), а сенситивные периоды приспособляют функционирование организма к этим условиям (оптимизируются перестроечные процессы в различных органах и системах организма, налаживается согласование деятельности различных функциональных систем, обеспечивается адаптация к физическим и умственным нагрузкам на этом новом уровне существования организма и т. п.). С этим связана высокая чувствительность организма к внешним влияниям в сенситивные периоды развития [22; 26].

Благоприятные воздействия на организм в сенситивные периоды оптимальным образом содействуют разворачиванию наследственных задатков в определенные способности, а неблагоприятные задерживают их развитие, вызывают перенапряжение функциональных систем, в первую очередь, нервной системы, нарушение психического и физического развития.

Особенности заболевания в различные периоды детства стоят в прямой зависимости от анатомо-физиологических особенностей организма ребенка. Чем меньше возраст, тем больше отличий в его заболеваниях от заболеваний взрослых

Кроме возрастных особенностей важное значение в возникновении и течении заболеваний у детей имеют, конечно, и условия внешней среды, в которой растет и развивается ребенок. Новорожденный находится в условиях малого контакта с окружающими, самостоятельно не может передвигаться, и поэтому воздействия факторов внешней среды значительно ограничены.

Совершенно очевидно, что по мере роста и развития детей, функционального совершенствования их организма и большего контакта с окружающей средой умножаются и усложняются внешние факторы, воздействующие на организм ребенка. В связи с этим увеличивается и число причин возникновения заболевания, которые в различные возрастные периоды можно представить следующим образом.

1. Период новорожденности характеризуется наличием: заболеваний, возникающих внутриутробно (наследственные и врожденные заболевания), повреждений во время родов, заболеваний, развивающихся после рождения ребенка. В этом периоде выявляют пороки развития, наследственные заболевания, болезни антигенной несовместимости эритроцитов матери и плода (гемолитическая болезнь новорожденных) и др. В первые дни жизни могут возникнуть гнойно-

септические заболевания (например, пиодермия), бактериальные и вирусные поражения дыхательных путей и кишечника. Легкость инфицирования обусловлена низким содержанием антител (АТ).

Особенностью течения заболеваний неонатального периода является выраженная общая реакция организма, которая преобладает над признаками поражения отдельных органов и систем, что стоит в зависимости от малой дифференцированности тканей организма новорожденного и их несовершенной функции. В первую очередь это относится к несовершенству центральной нервной системы. Заболевания неонатального периода, обусловлены прежде всего, неблагоприятными факторами, действовавшими внутриутробно или в родах.

2. Интенсивный рост, дифференцировка органов и большая напряженность обменных процессов в грудничковом возрасте становятся фоном, на котором легко развиваются (особенно при недостаточном, одностороннем, избыточном питании и погрешностях ухода) такие заболевания, как гипотрофия, паратрофия, анемия, рахит, острые расстройства пищеварения, диспепсия, атопический дерматит, рецидивирующий обструктивный синдром. Пассивный иммунитет полученный от матери, постепенно ослабевает, и во второй половине первого года жизни дети могут болеть инфекционными заболеваниями.

3. В ясельном и дошкольном возрасте наиболее часто возникают острые инфекционные заболевания (корь, скарлатина, ветряная оспа, коклюш и др.). Это в значительной мере объясняется большей возможностью контакта с инфекцией. Более отчетливо выступают уже симптомы поражения отдельных органов. В этом периоде наиболее ярко проявляются диатезы (экссудативный), поражения носоглотки (аденоидные разрастания), заболевания зубочелюстной системы. Выявляются признаки эндокринных сдвигов.

Дошкольный период характеризуется расширением контактов ребенка с окружающим миром. Ребенок все теснее соприкасается с бытом взрослых, которые оказывают на него большое влияние. В этом возрасте легко возникают травмы, так как дети очень любознательны, но у них отсутствует опыт, а надзор со стороны взрослых нередко недостаточен

4.. Школьный возраст характеризуется значительной перестройкой всех систем организма. В этом периоде часто встречаются функциональные расстройства сердечно-сосудистой и вегетативной нервной системы («юношеское сердце», «юношеская гипертония», дисциркуляторные расстройства).

Широко распространены также расстройства питания (тучность, дистрофия) и заболевания ЖКТ (гастрит, дуоденит, язвенная болезнь). С началом полового созревания выявляют дефекты развития полового аппарата (дисменорею, аменорею и др.), могут обостриться инфекционно – аллергические заболевания. В связи с гормональной перестройкой возможны отклонения в функционировании эндокринного аппарата (гипо- или гипертиреоз и др.) [14].

Несбалансированность гормональных влияний, временное снижение иммунных свойств кожных покровов, усиленная функции сальных желез как у юношей, так и у девушек нередко сопровождаются гнойничковыми заболеваниями кожи, особенно на лице. Это трудный период психологического развития, стремления к самоутверждению, нередко с драматическим пересмотром всей системы жизненных ценностей, отношения к себе, родителям и сверстникам.

Из этой краткой характеристики заболеваний детей следует, что в каждом возрастном периоде имеются свои особенности, которые необходимо учитывать при предупреждении, распознавании и лечении тех или иных заболеваний.

Возрастные особенности организма ребенка обуславливают и возрастную реакцию организма на заболевания. Так, один и тот же микробный возбудитель вызывает неодинаковые формы заболевания, различное течение болезни и нередко различный исход у детей в разные возрастные периоды и при различных условиях окружающей среды.

Наибольший рост заболеваемости отмечается по классам так называемых «школьных» болезней наиболее зависимых от образа жизни: нарушения и заболевания опорно-двигательного аппарата (в основном – различные виды нарушения осанки), нарушения зрения, болезни органов пищеварения. Причиной развития этих нарушений являются неправильный режим питания, сна и отдыха, снижение двигательной активности, неконтролируемое использование различных гаджетов. Унифицированный подход к занятиям физкультурой в школе, рассчитанный на «среднего» ученика, не вызывает интереса к таким урокам, скорее, отталкивает. Около 10 % подростков их не посещают. Неправильно подобранная одежда и обувь, тяжелые рюкзаки с учебниками усугубляют ситуацию [17].

В 30 % случаев у детей обнаруживаются проблемы, вызванные несоответствием рациона питания потребностям стремительно растущего детского организма. Большинство школьников едят слишком мало белковой пищи, испытывают нехватку витаминов, раститель-

ной клетчатки, а вот углеводов в их рационе слишком много. В развитие болезней желудочно-кишечного тракта (гастритов и гастродуоденитов, дискинезии желчевыводящих путей, язвенной болезни желудка и 12-перстной кишки) вносят свой вклад отсутствие регулярного питания, постоянное изменение режима, высокий уровень эмоционального напряжения.

Особую обеспокоенность вызывает состояние нервно-психического здоровья подростков. За последние 10 лет общая заболеваемость психическими расстройствами и расстройствами поведения подростков в возрасте 15–17 лет увеличилась на 11,3 %. Нервно-психические расстройства (неврозы, проблемы в работе вегетативной нервной системы, астено-невротический синдром, синдром дефицита внимания и гиперактивности), нарушения работы сердечно-сосудистой системы (артериальная гипертензия, нарушения ритма сердца), болезни органов зрения (дальнозоркость, близорукость, астигматизм) чаще отмечаются у учащихся 8–11 классов.

В это время организм становится очень чувствителен и малоустойчив к высоким учебным нагрузкам, эмоциональному напряжению, вызванному сложными взаимоотношениями с преподавателями и сверстниками, неблагоприятной атмосферой в семье, нарушением режима дня, недосыпанием [22]

Еще одной социальной проблемой является тенденция частого использования в обучении электронных гаджетов. К сожалению, внедрение новых средств информационно-коммуникационных технологий в школах (интерактивные доски, ридеры, ноутбуки, мобильные планшеты, компьютерные программы, Wi-Fi и др.) далеко не всегда сопровождается соблюдением требований санитарного законодательства и безопасных условий их использования.

Причем наиболее подвержен именно детский организм. Анализ групп школьников разного возраста показал, что дети, регулярно использующие планшеты и смартфоны, отличаются рассеянным вниманием и снижением коэффициента развития интеллекта. У детей, часами проводящими за сенсорным экраном, начинаются проблемы с координацией действий между командами головного мозга и движениями рук [21].

Компьютеры и гаджеты являются источниками так называемого синего света и повреждают зрительный аппарат. Напряжение глаз из-за длительного взгляда в экран компьютера может вызвать синдром «сухого глаза», так как ребенок редко моргает и поверхность

глаза не увлажняется. В дальнейшем это состояние прогрессирует, возникает раздражение и воспаление, ребенок начинает тереть глаза руками, что приводит к инфицированию – развивается конъюнктивит.

Постоянное вглядывание в небольшие объекты на экранах смартфонов и планшетов развивает близорукость, особенно у тех, кто близко подносят экран к глазам. Регулярное применение гаджетов вредно и для позвоночника, особенно шейного отдела, который у детей еще имеет податливую структуру и в этом случае может происходить его деформация.

Долговременное управление «мышкой» и клавиатурой отрицательно влияют на суставы и связки рук, особенно это плохо воздействует на кисти рук и пальцы [15].

Малоподвижный образ жизни приводит к нарушению обмена веществ. Накапливается избыточная масса тела, ухудшается перистальтика кишечника.

Свободное время школьники-подростки также проводят перед телевизором и перед компьютером. Все это сказывается на самочувствии детей: около 65 % подростков жалуются на усталость, не меньше 55 % – на проблемы со зрением и головные боли

К числу проблем подросткового возраста, относятся пищевые отклонения как анорексия, булимия, другие расстройства приема пищи; расстройства сна, ночные кошмары и др.), невротические расстройства, связанные со стрессом (например, приступы страха, тревоги, депрессии) [5]

Анорексия является третьей самой распространенной хронической болезнью среди подростков. Чаще у детей развивается нервный вид патологии, который является психологической болезнью, сопровождается пищевым расстройством. Для болезни присуща интенсивная и стабильная потеря веса из-за безосновательного и неконтролируемого страха полноты, неправильном представлении о собственном теле, что приводит к серьезным нарушениям обменных процессов в организме.

Анорексия у детей сравнима с наркоманией и алкоголизмом, потому что подросток не осознает всю пагубность его желания похудеть, пока не появятся серьезные симптомы [19].

По данным медицинских исследований прогноз патологии следующий:

- 40 % пациентов полностью выздоравливает;
- 30 % больных улучшают свое состояние;

- в 24 % случаев патология переходит в хроническую форму;
- 6 % – погибают.

Вызывать анорексию могут разные причины, к примеру, алкоголизм или сахарный диабет, тяжелые психические расстройства. Склонны к патологии подростки с низкой самооценкой, которые часто подвергаются депрессиям, стрессам, легко подвержены развитию разных фобий.

Выделяют несколько типов патологии, классификация проводилась по первопречине, которая спровоцировала анорексию. Выделяют такие виды болезни, как:

1. Первичная анорексия. Подвержены ей маленькие детки, у которых развились нарушения работы пищеварения, обмена веществ. Диагностируется еще и у людей с онкологией, гормональными нарушениями, патологиями нервной системы.

2. Психическая. Причиной отказа от еды становятся психиатрические заболевания (навязчивый страх поправиться, депрессия). Самый распространенный вид анорексии среди подростков.

3. Симптоматическая. В некоторых случаях выступает симптом другого заболевания, к примеру, органов дыхания, пищеварения, репродуктивной системы. Наблюдается временные симптомы патологии при острых инфекционных болезнях, когда все силы организма направлены на борьбу с патогенными микроорганизмами, а чувство голода пропадает.

4. Лекарственная. Развивается на фоне приема медикаментов, которые целенаправленно подавляют чувство голода, чтобы лечить другое заболевание.

5. Нервная или психологическая. Патология развивается из-за стремления подростка постоянно худеть, резкого ограничения в потреблении пищи, полном отказе от нее.

Патология развивается постепенно и проходит несколько этапов развития. Каждый последующий усугубляет проявления, состояние больного. Начинается анорексия поэтапно:

1. Дисморфоманическая стадия. У подростка проявляется заниженная самооценка из-за фигуры и внешности. Присутствуют мысли об ожирении, которые сопровождаются снижением аппетита, голоданием. Первым признаком становится переход на жесткую диету и голодание.

2. Аноректическая стадия. Следующий этап начинается после продолжительных диет, которые приводят к ощущаемому снижению

веса. Подросток ощущает чувство эйфории, восторга от достигнутых результатов. Ему хочется добиться еще большего, и он продолжает изнурять свой организм.

3. Кахектическая стадия. Последний и необратимый этап, при котором развивается дистрофия внутренних органов. Исправить ситуацию уже нельзя, наступает эта стадия после 2–2,5 года жестких диет. Отмечается снижение массы тела в 2 раза, происходит нарушение водного баланса в организме, падает уровень калия. Лечение на этой стадии не имеет результативности в 90 % случаев. Происходит угнетение функции внутренних органов, что приводит к смерти.

Охватить полностью все факторы, которые могут вызывать у подростка анорексию сложно, но родители в качестве основной профилактической меры должны создать теплую, доверительную обстановку внутри семьи. Мальчик или девочка не должны оставаться без внимания, но и гиперопека не нужна, чтобы не спровоцировать обратный результат. Важно провести беседу с подростком о необходимости полноценного питания, чтобы добиться поставленных целей.

Булимия – это расстройство приема пищи, для которого характерны повторные приступы переедания и чрезмерная озабоченность контролем массы тела, что приводит подростков к принятию крайних мер, призванных уменьшить влияние съеденного на массу тела. Булимия, в отличие от анорексии, сложно определима – как правило, больные не показывают своих пристрастий к еде на людях. Современная наука считает булимию не только результатом отклонений в пищевом поведении, это связь со всеми процессами подсознательного: от обычных человеческих страхов и тревог, скрытой агрессии, выражающейся вот в такой форме [27].

Различают булимию двух типов:

1. Классический (очистительный): больной регулярно провоцирует рвоту или злоупотребляет слабительными.

2. Булимия как вторая стадия анорексии: больной применяет другое компенсирующее поведение, например, голодает или активно занимается спортом, однако не провоцирует рвоту регулярно и не злоупотребляет слабительными.

Больного булимией выдают две вещи: во-первых, неутолимый аппетит и, во-вторых, огромные старания, которые он прилагает, чтобы избавиться от поглощенных калорий. В отличие от больных анорексией, булимиков сложно сразу же узнать, ориентируются на чрезмерную худобу и отказ от пищи [20].

Симптомы, предшествующие булимии: чувство вины за съеденную пищу; отсутствие самоконтроля; глубокая депрессия. Основными признаками булимии являются – обжорство; ощущение потери контроля над собой в период этого приступа (например, чувство, что невозможно воздержаться или невозможно контролировать количество съедаемой еды); депрессия, чувство вины и ненависти к самому себе; ощущение отсутствия самоконтроля; постоянная потребность одобрения другими совершающих им поступков; искаженные представления о норме собственного веса.

Чрезмерная еда и принудительная очистка желудка в сочетании со слабостью нервной системы или характера, могут привести к серьезным осложнениям: разрушения взаимоотношений с близкими людьми и потеря интереса к жизни. Серьезные заболевания, угрожающие жизни: язвенные поражения желудочно-кишечного тракта; внутреннее кровотечение; гипогликемия (состояние, характеризующееся низким уровнем сахара в крови); перфорация желудка; нарушение функции и заболевания почек; аритмия (нарушение сердечного ритма).

По данным ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава России, у 60 % подростков обнаруживаются так называемые «предболезненные психические расстройства» (например, зависимости – игромания; церебрастения – быстрая утомляемость, проблемы с памятью, сосредоточенностью, головные боли) [17].

У значительной части подростков выявлена высокая предрасположенность к различным формам девиантного поведения (агрессивные наклонности были обнаружены у каждой третьей девушки и каждого шестого молодого человека, а склонность к саморазрушающему поведению – у 22 % девушек и 40 % юношей).

Отсутствие знаний в области репродуктивного здоровья негативно влияет на поведение девочек-подростков. Ранняя сексуальная активность подростков стала общепринятым фактом. При этом молодые люди часто не готовы к началу половой жизни ни в физиологическом, ни в психологическом плане. Так, опыт сексуальных отношений к возрасту 18 лет имеют 41,9 % девочек, больше половины девушек допускают возможность сделать аборт. Россия по-прежнему лидирует среди стран Европы по количеству рождений и абортов у матерей в возрасте до 20 лет, причем в большинстве случаев девушки-подростки прерывают первую беременность, нанося тем самым непоправимый вред своему здоровью [13].

Перечисленные тенденции в состоянии здоровья детей связаны с комплексом факторов, неблагоприятно влияющих на растущий организм. Наиболее значимыми из них можно считать:

- ухудшение социального статуса большинства детей;
- изменение качества питания;
- воздействие экологических факторов: бесспорна роль экопатогенных факторов в ухудшении состояния здоровья современных детей. Это обусловлено постоянно возрастающей техногенной нагрузкой на растущий организм. Промышленное загрязнение мест проживания повышает уровень хронической патологии на 60 %, в том числе болезней органов дыхания на 67 %, пищеварения – на 77,6 %, опорно-двигательного аппарата – на 21 %, новообразований – на 15 %;

- медикаментозную «агрессию»: все еще широкая практика необоснованного включения в терапию сильнодействующих антибиотиков и высокая лекарственная нагрузка на детей приводит ко многим негативным изменениям в детском организме, в первую очередь к снижению естественных защитных механизмов и развитию полиорганной патологии;

- введение новых форм обучения: реформирование школьного образования без учета состояния здоровья детей существенно повысило заболеваемость. С введением новых форм обучения, когда новые программы буквально обрушились на учащихся, ежедневные школьные занятия по длительности на 3–5ч превысили допустимые нормы. С этой «антидетской» реформой школа превратилась в фактор, разрушающий здоровье. Об этом свидетельствуют тот факт, что число здоровых детей в современных общеобразовательных учреждениях с первого до одиннадцатого класса школы уменьшается, как минимум, на треть [8,18.23,31].

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что состояние здоровья детей и подростков характеризуется ростом уровня заболеваемости в целом и по отдельным классам болезней; увеличением удельного веса детей, страдающих хроническими заболеваниями; снижением количества здоровых детей во всех возрастно-половых группах. Совершенно очевидно, что сохранение и восстановление здоровья детей в современных условиях требует внедрения массовых профилактических программ, создания оптимальных условий воспитания и обучения, с одной стороны, гармоничного развития и грамотной терапии болезней – с другой. При решении вопро-

сов профилактики заболеваний необходимо учитывать психологические закономерности развития личности в коллективе, рассматривая его влияние на личность как важнейшее условие, объясняющее причину, природу и характер патогенеза многих видов соматических расстройств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андре Бертин. Воспитание в утробе матери. Удивительные сенсорные способности плода. Учебное пособие по психологии материнства. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы. Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2003.
2. Акушерство: Национальное руководство / под ред. Э. К. Айламазяна, В. И. Кулакова, В. Е. Радзинского, Г. М. Савельевой. СПб. : СпецЛит, 2009. 528 с.
3. Артемьева Ж. Г. Влияние условий перинатального периода на развитие ребенка / Ж. Г. Артемьева, М. С. Поздеева // Молодой ученый. 2017. № 15. С. 546–548.
4. Архипова Е. И., Королева С. А., Никитина Н. Н. Влияние внутриутробного инфицирования на состояние здоровья детей // Материал за VIII международна научна практична конференция «БЪДЕЩИТЕ ИЗСЛЕДОВАНИЯ —2012». 17–25 февруария. Т. 28. Лекарство. София : Бял ГРАД – БГ, 2012. С. 29–33.
5. Ашурова Г. Ш. Особенности пищевого поведения у больных с нервной анорексией : автореф. дис.... канд. мед. наук. М., 2004. 99 с.
6. Бадалов О. Ю., Козловский И. З. Концепция деятельности учреждения, благоприятствующего подросткам, молодежи // Проблемы территориального здравоохранения : сб. тр. М., 2005. С. 105–110.
7. Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании // Вестник РАМН. 2009. № 5. С. 6–11.
8. Баранов А. А., Альбицкий В. Ю. Социальные и организационные проблемы педиатрии. Избранные очерки. М., 2006. 505 с.
9. Берк Л. Развитие ребенка. СПб. : Питер, 2006. С. 152–194.
10. Брехман Г. И. Пренатальная психология и новая парадигма в эмбриологии и акушерстве // Медико-психологические аспекты современной перинатологии : сб. материалов IV Всерос. конгр. по пренатальной и перинатальной психологии. М., 2003. С. 6–12.
11. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. М. : Академия, 2002. 416 с.
12. Волков А. Е. Внутренняя картина беременности // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии : материалы Всерос. конф., Иваново, 6–8 июля 2001 г. С. 117–120.
13. Дети в России, 2009 : стат. сб. / Юнисеф, Росстат. М. : ИИЦ «Статистика России», 2009. 121 с.
14. Детские болезни : учебник / под ред. А. А. Баранова. 2-е изд. М., 2009. 1008 с.
15. Мурашова Е. Детская зависимость от гаджетов – шокирующие результаты эксперимента [Электронный ресурс] // Любить или воспитывать? М. : Самокат, 2014. URL: http://www.logoslovo.ru/forum/all_1/topic_12447/

16. Доклад Министерства здравоохранения Российской Федерации о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации за 2013 год. Электронный ресурс. 2015. URL: http://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/doklad_2013/ (дата обращения: 20.04.2015).
17. Ивлева И. А., Млодик И. Ю., Сафуанова О. В. Возрастные особенности детей. Консультирование родителей в детском саду. М. : Генезис, 2014. 528 с.
18. Кайл Р. Детская психология: тайны психики ребенка. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 60–77.
19. Лоскучерявая Т. Д., Медведев В. П., Чернова Л. А. Нарушения пищевого поведения у подростков : учеб. пособие. СПб. : Изд. дом СПбМАПО, 2010. 58 с.
20. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения: справочник практического психолога. М., 2002. 1041 с.
21. Маслова Ю. В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков // Образовательные технологии и общество. 2013. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pozitivnye-i-negativnye-aspekty-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-u-detey-i-podrostkov/> (дата обращения: 15.01.2016).
22. Матвеев Ю. А. «Возрастная физиология»: учебное пособие для студентов педагогических высших учебных учреждений физической культуры и спорта, осуществляющих образовательную деятельность по специальности 44.03.01 – Педагогическое образование; профиль подготовки «Физическая культура». М. : МГПУ, 2018. 18 с.
23. Новгородова А. В. Здоровье нации – главный стратегический ресурс экономики России // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2015. Вып. 3. С. 102–113.
24. Первые шаги детей в Интернете / Э. С. Печерская [и др.] // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74–80.
25. Перинатальная психология и акушерство: учебное пособие по элективному курсу для студентов лечебного и педиатрического факультетов медицинских вузов. Волгоград, 2001. 134 с.
26. Политько Ю. Е. Анатомические компоненты соматотипа младших школьников как основа разработки здоровьесберегающих технологий : автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2009. 24с.
27. Пономарева Л. Г. Современные представления о расстройствах пищевого поведения // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 274–276.
28. Психология развития. Молодость, зрелость, старость. М. : Академия, 2006. 208 с.
29. Сапин М. Р., Брыксина З. Г. Анатомия и физиология детей и подростков. М. : Academia, 2013. 432 с.
30. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М. : Аспект пресс, 2001. 460 с.
31. Онищенко Г. Г. Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия детского населения России // Гигиена и санитария. 2008. № 2. С. 72–78.
32. О санитарно-эпидемиологической обстановке в Российской Федерации в 2009 году. Государственный доклад. М. : Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2010. 456 с.
33. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. 2015. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/ (дата обращения: 20.04.2015).



УДК 316:37(077)

РОЛЬ И МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бабицкая Людмила Адамовна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Рассматриваются особенности и возможности преподавания дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» в структуре учебно-воспитательной работы педагогического вуза (в рамках воспитательной системы) с целью совершенствования подготовки будущих специалистов в области социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: подготовка специалистов, воспитательная система, социально-педагогическая деятельность, методика социально-воспитательной работы.

Смена парадигмы воспитания повлекла за собой появление целого ряда новых прогрессивных педагогических идей в теории и методике воспитания. Сутью смены парадигмы воспитания является переход от идеи командно-административного влияния педагогического процесса к формированию личности обучающегося согласно эталону, заданному обществом, к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего развития личности ребенка, его самоактуализации в статусе полезного члена общества на основе потребностей и потенциальных возможностей.

Теоретическое обоснование новой парадигмы происходит на стыке современного знания из областей многих наук: философии, культурологии, антропологии, психологии, педагогики, методики воспитания, современных педагогических технологий. Прогрессивные идеи, на которых строится современный процесс воспитания, апробирован рядом научных исследований.

Отечественные и зарубежные ученые уже давно, практически единогласно, пришли к выводу, что воспитание – особая сфера и не может рассматриваться в качестве дополнения к обучению и образованию. Представление воспитания как части структуры образования принижает его роль и не соответствует реалиям социальной практики духовной жизни. Задачи обучения и образования не могут быть эффективно решены без выхода педагога в сферу воспитания. В этой связи современная школа рассматривается как сложная система, в которой воспитание и обучение выступают в качестве важнейших составляющих элементов ее педагогической системы.

Согласно современным образовательным стандартам выпускники педагогических вузов должны быть компетентными специалистами в области воспитания, развития и социализации развивающейся личности. Для реализации данной задачи было разработано содержание подготовки будущих специалистов в области социально-педагогической деятельности.

Целью освоения дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» является становление профессиональной компетентности студентов в овладении ими психолого-педагогическими основами и технологией воспитательного процесса в образовательных организациях.

Освоение дисциплины обеспечит будущих специалистов знаниями и умениями в области:

а) формирования системы научно-методических знаний о специфике организации социально-воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях, о нормативных и законодательных основах данного процесса;

б) формирования основных представлений о концептуальных основах отечественных, зарубежных базовых концепций социального воспитания и развития личности;

в) изучения особенностей системы социально-воспитательного процесса; психолого-педагогических основ организации воспитательной работы, внедрения современных технологий воспитания в образовательные организации;

г) развития профессионального мышления и рефлексии, стремления к постоянному самосовершенствованию, самообразованию, саморазвитию, а также творческого отношения к профессиональной деятельности.

Содержание дисциплины строится на основе принципов: взаимосвязи теории и практики воспитания, развития личности и учета основных этапов ее социализации. Данное учебно-методическое пособие способствует формированию готовности выпускников педагогических вузов освоению современных средств, форм, методов и приемов при организации социально-воспитательной работы.

Дисциплина «Методика социально-воспитательной работы» в основной профессиональной образовательной программе высшего образования по подготовке бакалавров включена в базовую часть блока Б1 «Дисциплины (модули) учебного плана согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и социальная педагогика».

Содержание дисциплины разработано на основе компетентностного подхода в соответствии с требованиями ФГОС ВО (2018 г.) и отражает основные положения концепции подготовки бакалавра в структуре социально-педагогического образования.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенции *ПК-1* – Способность осуществлять социальное обучение и воспитание обучающихся, в том числе мероприятия по обеспечению досуговой занятости обучающихся в образовательной организации и по месту жительства.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен:

Знать:

1) условия социально-воспитательной работы с обучающимися в образовательной среде, социуме по месту жительства, в информационной и социокультурной среде;

2) методику социального обучения и воспитания обучающихся;

3) основы проектирования и проведения воспитательных занятий и культурно-просветительских мероприятий по формированию у обучающихся социальной компетентности;

4) условия, формы и методы совместной деятельности с социальными институтами по социально-педагогической поддержке обучающихся;

5) методы и пути выявления социальных потребностей обучающихся, в том числе детей категории «риска».

Уметь:

1) применять методики социально-воспитательной работы с обучающимися, имеющими разные социальные потребности; ис-

пользовать формы социального партнерства институтов социализации в целях воспитания обучающихся;

2) проектировать и проводить занятия по социально-воспитательной работе с целью формирования у обучающихся социальной компетентности;

3) организовывать социально и личностно значимую деятельность обучающихся с целью формирования гармонично развитой личности;

4) выявлять социальные потребности обучающихся, в том числе детей категории «риска», на основе владения различными технологиями социально-воспитательной работы.

Для освоения учебной дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» студентам необходимы знания, умения и навыки, формируемые предшествующими дисциплинами:

1) «Основы психолого-педагогической коррекции»;

2) «Психология образования и развития»;

3) «Теоретические основы психолого-педагогической деятельности».

Все вышеперечисленное находит отражение в содержании разделов и тем дисциплины «Методика социально-воспитательной работы»:

Раздел 1. Воспитательная система школы. Социализация личности ребенка.

Тема 1. Школа как педагогическая система. Воспитательная система школы.

Тема 2. Сущность, принципы, ценности, механизмы и факторы социального воспитания и развития личности ребенка.

Раздел 2. Основы методики воспитания.

Тема 1. Основные характеристики воспитательного процесса. Воспитательные технологии.

Тема 2. Психолого-педагогические основы методов воспитания. Классификации методов воспитания.

Тема 3. Педагогическое взаимодействие с личностью и коллективом как субъектами воспитания.

Раздел 3. Организация воспитательного процесса в общеобразовательной организации.

Тема 1. Воспитательная деятельность классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога.

Тема 2. Технология подготовки и проведения различных форм воспитательной работы.

Тема 3. Совместная деятельность школы, семьи и общественности по воспитанию и социализации обучающихся.

Освоение студентами содержания (знания, умения и навыки) дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» необходимо и в дальнейшем для освоения последующих учебных дисциплин:

- 1) «Технология социальной работы»;
- 2) «Профессиональное самоопределение детей и молодежи (с практикумом)»;
- 3) «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)»;
- 4) «Социально-педагогическое сопровождение замещающих семей».

Необходимо отметить тенденцию современной методики воспитания к технологизации каждого педагогического явления. Это позволяет претворять педагогические рекомендации и идеи в практические действия воспитателя. Определенные методические правила позволяют педагогу технологически верно и технически ярко и точно инструментовать различные вариации методов организации жизни и деятельности обучающихся [7].

В структуре содержания дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» предусматривается использование следующих образовательных технологий:

- технология традиционного обучения (информационная лекция, семинар по обобщению и углублению знаний с элементами дискуссии);
- технология проблемного обучения (проблемная лекция, проблемный семинар);
- технология обучения в сотрудничестве (лекция-диалог (лекция вдвоем), контекстно-профессиональная лекция);
- интерактивные технологии (проблемная лекция, лекция-беседа, лекция-интервью, проблемный семинар, педагогическая мастерская, деловая игра и др.);
- технология проектного обучения (проблемный семинар, семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций);
- технология формирования учебно-исследовательской деятельности студентов (практическое занятие в форме презентации результатов исследовательской деятельности).

Освоение содержания студентами дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» и взаимодействие педагог студенты строятся на основе ряда принципов [6]:

1. *Принцип центрации социального воспитания* на развитии личности. В современной трактовке этот принцип предполагает, что стратегия и тактика социального воспитания должны быть направлены в помощь обучающимся в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. Процесс социального воспитания, воспитательные организации, и коллектив обучающихся могут рассматриваться лишь как средства развития личности, и ограничение приоритета которой возможно настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

В целом возможности и успешность эффективной реализации принципа центрации социального воспитания на развитии личности зависят от того, стал ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью как педагогов, так и обучающихся.

2. *Принцип диалогичности социального воспитания* предполагает, что духовно-ценностная ориентация обучающихся и в большой мере их развитие осуществляются в процессе такого взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Диалогичность социального воспитания реализуется в обмене между педагогом и воспитуемыми: ценностями, выработанными в культурах мира и конкретного общества; ценностями, свойственными субъектам социального воспитания как представителям различных поколений и субкультур; индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Диалогичность социального воспитания предполагает, что в жизнедеятельности воспитательной организации наряду с обменом происходит продуцирование ценностей, от которых зависят поле интеллектуально-морального напряжения коллектива и характер двусторонних организации межличностных отношений, что определяет

ее воспитательную эффективность. Диалогичность требует искренности, толерантности и взаимного уважения принятия.

3. *Принцип личностного подхода* понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики – направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы педагог:

1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы и привычки обучающихся;

2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированное таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и др.;

3) постоянно привлекал каждого студента к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности;

4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить – оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств;

5) максимально опирался на собственную активность личности;

6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания;

7) развивал самостоятельность, инициативу.

4. *Принцип дифференцированного подхода* в воспитании предполагает реализацию педагогом воспитательных задач применительно к возрасту, полу и уровню воспитанности обучающихся. Дифференциация направлена на изучение качеств личности, ее интересов, склонностей. При дифференцированном подходе обучающиеся группируются на основе сходства в интеллекте, поведении, отношениях, уровню развития ведущих качеств. Об этом свидетельствуют исследования психологов А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. А. Люблинской, Д. Б. Эльконина и других, занимавшихся проблемой индивидуального подхода в связи с решением задач формирования личности.

Современная психология выделяет следующие существенные признаки понятия личности:

– личность – индивидуальность, т. е. неповторимое сочетание физических и психологических особенностей, присущих конкретному человеку и отличающих его от всех людей;

– в мировоззрении, устремлении, делах личности проявляется человек как гражданин; чем богаче его духовный мир, тем прогрессивнее его взгляды, тем большую пользу принесет он обществу своим трудом.

5. *Необходимым условием осуществления принципа индивидуального подхода* является органическое сочетание дифференцированного подхода к каждому обучающемуся с воспитанием и формированием коллектива. Очень важным условием эффективности индивидуального подхода является опора на положительный характер и свойства личности обучающегося. Индивидуальный подход требует большого терпения от педагога и умения разобраться в сложных проявлениях. Во всех случаях необходимо найти причину формирования тех или иных индивидуальных особенностей человека. Осуществляя индивидуальный подход к обучающемуся, педагог должен помнить, что его задача не только развивать в нем положительные качества, которые уже есть, но и формировать качества личности.

Дисциплина «Методика социально-воспитательной работы» реализуется в рамках определенной *педагогической системы* образовательного учреждения, под которой принято понимать целенаправленную, самоорганизующуюся систему, основной целью которой является включение подрастающих поколений в жизнь общества, их развитие как творческих, активных личностей, осваивающих культуру общества. Эта цель реализуется на всех этапах функционирования педагогической системы (дидактической и воспитательной подсистемах, а также в сфере профессионального и свободного общения всех участников образовательного процесса).

Аксиологическую основу педагогической системы образовательного учреждения составляет теоретическая концепция, которая включает ведущие идеи, цели, задачи, принципы, педагогические теории. Теоретическая концепция реализуется в трех взаимосвязанных, взаимопроникающих и взаимозависимых подсистемах: воспитательной, дидактической и общения, которые, развиваясь, оказывают в свою очередь влияние на теоретическую концепцию [5].

Педагогическое общение как способ взаимодействия педагогов и воспитанников выступает связующим компонентом педагогической системы. Такая роль общения в структуре педагогической си-

стемы обусловлена тем, что ее эффективность зависит от отношений, которые складываются между взрослыми и обучающимися (отношения сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому) в ходе совместной деятельности.

Для любой педагогической системы образовательного учреждения характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. В этой связи воспитательная подсистема тесно связана с микро- и макросредой. Воспитательная система образовательного учреждения способна во многом подчинить своему влиянию окружающую среду.

Разнообразной бывает взаимосвязь и взаимовлияние дидактической и воспитательной подсистем в рамках единой педагогической системы. Характер взаимозависимости подсистем во многом определяется теоретической концепцией и другими условиями развития педагогической системы. Воспитательная система, по мнению Л. Н. Новиковой, – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

Целесообразность создания воспитательной системы обусловлена следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного);

- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательную среду окружающей природной и социальной среды;

- экономией времени и сил педагогического коллектива, поскольку преемственность и диалектичность в содержании, методах осуществления воспитания обеспечивают достижение поставленных воспитательных задач;

- созданием условий для самореализации и самоутверждения личности обучающихся, педагогов, родителей, что способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, и гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Воспитательная система не задается «сверху», а создается усилиями всех участников педагогического процесса. В процессе их взаимодействия формируются ее цели и задачи, определяются пути их реализации, организуется деятельность. Воспитательная система образовательного учреждения не статичное, а динамичное явление, поэтому для того, чтобы успешно управлять ею, надо знать механизмы и специфику ее развития. Создание системы всегда связано со стремлением ее элементов к упорядоченности, движением к целостности.

Таким образом, становление воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Однако интеграция существует одновременно с противоположной тенденцией к дезинтеграции, к росту независимости различных элементов системы, нарушению взаимодействия между ними. Поэтому разрешение противоречия между интеграционными и дезинтеграционными процессами есть движущая сила развития воспитательной системы.

Интеграции, прежде всего, проявляется в сплочении коллектива, в стандартизации ситуаций, установлении устойчивых межличностных отношений, создании и преобразовании материальных элементов системы. Дезинтеграция проявляется в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, проявлении ситуаций, не соответствующих принятым нормам и ценностям, разрушении материальных элементов системы. На разных этапах развития воспитательной системы позитивную роль могут играть как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы. Так, на этапе становления системы интеграция способствует созданию личностно-развивающей среды, усвоению учащимся норм и способов деятельности и общения, служит своеобразным средством социальной защиты. В то же время на других этапах излишняя упорядоченность может сдерживать активность личности, ее возможности в самоопределении, развитии себя как творческой индивидуальности. В этом случае элементы стихийности несут в себе новизну и возможности свободного выбора [4].

Общественные ценности и социально-политическая ситуация в стране являются еще одним элементом стимулирующими развитие воспитательной системы. Изменение политической и общественной ситуации заставляет коллектив образовательного учреждения самостоятельно формулировать для себя ценности и идеалы, что делает воспитательную систему более индивидуальной, более прочной по отношению к меняющейся социальной среде.

Одним из необходимых направлений работы при освоении дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» является включение студентов в социально-воспитательный процесс вуза. Организация такого процесса строится с учетом реалий развития страны, региона, системы образования, и имеет социально-адаптационную направленность, т. е. подготовку студентов к жизни в современном обществе. Организация социально-воспитательной работы со студентами в вузе отражает современные тенденции мирового и российского высшего образования: идеи демократизации процесса образования, социокультурной толерантности, гуманизации и гуманитаризации подготовки специалистов. В процессе обучения в вузе студентам предоставляется возможность и условия:

- для интеллектуального развития;
- культурно-нравственного развития;
- получения образования и квалификации в соответствии со способностями;
- социальной защиты в условиях рыночной экономики;
- социализации;
- гражданского становления;
- овладения общественно-значимыми ценностями.

Анализ различных зарубежных и российских современных воспитательных систем показывает, что в их основе лежат различные философские, психологические, педагогические теории и идеи, но их объединяет целостный взгляд на обучающегося, стремление развивать личность в гармонии с обществом и самой собой.

Воспитательные системы – системы открытые, связанные и зависящие в своем развитии от среды, ее социальных, этнических, культурных, природных характеристик. Это обстоятельство предполагает знание среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет максимального использования среды и превращения ее в воспитательное пространство. Создание воспитательной системы – не самоцель. Она создается и совершенствуется в целях личностного развития обучающихся и зависит, главным образом, от совместных усилий субъектов педагогического процесса.

При освоении содержания дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» студенты вуза выполняют проблемные задания для самостоятельного изучения отдельных тем:

- изучают и анализируют этапы развития воспитательной системы школы и ее компоненты;

- раскрывают взаимосвязь факторов социального воспитания и развития личности ребенка;
- изучают и анализируют планируемые результаты на основе ценностных позиций социального воспитания;
- изучают фундаментальные характеристики воспитательного процесса;
- раскрывают психолого-педагогические основы методов воспитания;
- анализируют, каким образом происходит выбор определенного метода и приема воспитания;
- раскрывают особенности взаимодействия с личностью и коллективом;
- выявляют, какие теоретические основы (идеи, концепции) необходимо положить в основу планирования воспитательной работы, чтобы воспитание было успешным;
- проводят сравнительный анализ различных форм воспитательной работы и предлагают свои варианты на примере конкретной образовательной организации;
- студенты дискутируют по актуальным вопросам современного воспитания: «Что, является решающим фактором, определяющим характер и содержание педагогической системы школы?»; «Какие факторы влияют на целесообразность воспитательной системы?»; «Каким образом происходит выбор определенных методов и приемов воспитания?» и др.;
- дают сравнительную характеристику понятий «воспитание» и «воспитательный процесс», а также зарубежным и отечественным воспитательным системам?
- выявляют ключевые позиции современной парадигмы воспитания и ее прогрессивных идей;
- в беседе (интервью) с руководителями общеобразовательных школ студенты выясняют планируемые результаты воспитания и социализации обучающихся в определенных программах данного учреждения.

При реализации педагогического процесса по освоению дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» необходимо применять различные формы образовательной деятельности преподавателя и студентов и формирования на их основе профессиональной компетентности. Форма есть способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма организации воспитательного процесса это:

а) форма, в рамках которой осуществляется воспитательный процесс;

б) система целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности воспитанников.

Помимо основных форм организации учебного процесса в вузе, лекций и семинарских занятий, при освоении дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» используются и другие эффективные формы работы.

1. *Составление и ведение глоссария.* Глоссарий – словарь, раскрывающий смысл используемых терминов (дескрипторов). Дескриптор – наиболее существенное понятие в виде слов или словосочетаний, обладающее семантической устойчивостью и контрастностью, основной носитель учебной информации в информационной модели обучения. Это может быть базовое понятие, умение, навык, порция учебного материала. Изначально, глоссарий понимается как собрание глосс – непонятных слов и выражений. Такое понимание позволяет развести ведение глоссария и словаря, как сходных, но не однозначных видов учебных заданий.

Глоссарий можно составлять по заранее заданным преподавателем терминам и понятиям.

2. *Выполнение аннотационно-реферативного сообщения.* Подготовка аннотационно-реферативного сообщения по итогам анализа научной, научно-методической, учебной (в том числе периодической) литературы, раскрывающей опыт реализации социально-педагогических моделей работы с разными категориями обучающихся. *Аннотация* – это независимый от статьи источник информации. Ее пишут после завершения работы над основным текстом статьи. Она включает характеристику основной темы, проблемы, объекта, цели работы и ее результаты. В ней указывают, что нового несет в себе данный документ в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению.

Аннотации должны быть оформлены по международным стандартам и включать следующие этапы: вступительное слово о теме исследования; цель научного исследования; описание научной и практической значимости работы; основные результаты, выводы исследовательской работы; ценность проведенного исследования (какой вклад данная работа внесла в соответствующую область знаний); практическое значение итогов работы.

3. *Подготовка и требования к презентации.* Докладчик презентацию делает в формате 16:9 для правильного отображения в залах на экранах и в онлайн-трансляции. Тема доклада должна соответствовать предметной области исследования. Время на доклад – от 10 до 30 минут. Тезисы доклада должны быть содержательными, соответствовать теме и самому докладу. Объем тезисов — не менее 300 знаков и не более 800 знаков.

Название доклада и текст тезисов должны быть написаны на русском литературном языке. Термины на английском языке можно использовать по необходимости. Докладчик обязан уложиться в согласованное с ведущим (модератором) время. Ведущий лишает слова докладчиков, нарушающих регламент. Презентации разрабатываются в основном в формате PowerPoint и представляются заранее.

4. *Аргументированное эссе* – вид исследовательской работы, предполагающий сопоставление и рассмотрение различных идей по определенной проблеме с целью формирования четкой и обоснованной позиции.

Как правило, аргументированное эссе состоит из четырех частей (введение, презентация довода, ожидание возражений, вывод) и подготовительной работы (какую информацию включать; на какие авторитеты ссылаться; что цитировать; как объяснять и интерпретировать данные; какую методологию выбрать). Оценка по итогам данного вида работы выставляется на основе анализа выполненной работы по определенным критериям.

5. *Составление (выполнение и разработка) социальных проектов.*

Разработка социального проекта осуществляется по следующему плану: постановка проблемы; цель проекта; задачи проекта; участники проекта; сроки реализации проекта; механизм (методы) реализации проекта; этапы реализации проекта; ожидаемые результаты проекта; список литературы. Форма отчетности: отчет о проведении социального проекта. К отчету прилагается бланк самоанализа и фотоотчет о проделанной работе. Оценка по итогам данного вида работы выставляется на основе анализа выполненной работы по определенным критериям.

По мнению О. А. Абдуллиной, общая подготовка знакомит будущих учителей с методологией познания мира, явлений общественной жизни, диалектическим подходом к познанию действительности. Специальная подготовка педагогов способствует становлению знаний и умений по своему профилю, которые являются основой деятельно-

сти в образовательном учреждении. Психолого-педагогическая подготовка формирует знания основ педагогики, психологии, возрастной физиологии, школьной гигиены и частных методик, обеспечивает подготовку к учебно-воспитательной работе в школе.

В процессе подготовки специалиста принято выделять три базовые формы деятельности:

а) собственно учебная деятельность, направленная, главным образом, на передачу и усвоение информации;

б) квазипрофессиональная, в которой моделируются целостные фрагменты профессиональной деятельности;

в) учебно-профессиональная (обеспечивающая студенту действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, которые выступают в процессе профессионального труда в межличностное взаимодействие и общение).

Педагогическое общение – широкое понятие, включающее все многообразие коммуникации педагога. По мнению Ш. А. Амонашвили, идея равноправного партнерства педагога и студентов способствует созданию «атмосферы сотворчества», а эффективность образовательного процесса в вузе возможно только при взаимодействии преподавателя и студентов, постоянно оказывающих влияние друг на друга [1].

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми. Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения, и определяющих характер взаимодействия педагога и обучающихся.

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью есть главный фактор развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект – субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных как личности и как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для по-

зитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу отношений от формализма и догматизма в обучении и гуманизации отношений «преподаватель – студент» [3].

По мнению М. В. Булановой – Топорковой в системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора: взаимоотношения ведомый – ведущий; взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающегося.

Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит освоение содержания дисциплины.

По мнению Л. П. Бугеой, во взаимодействии осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание, осуществляется передача и усвоение манер, привычек, стиля поведения, создаются сплоченность и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность [2].

При организации учебных занятий со студентами важным моментом является вопрос соотношения индивидуального и коллективного в процессе становления. Основная задача в этом направлении заключается в выявлении и развитии их индивидуальных возможностей. Индивидуальная самостоятельная работа должна проходить на фоне постоянной коллективной работы (в мини-группах или со всем курсом), когда речь идет о лимите времени и общепедагогических позициях.

В педагогической работе необходимо учитывать многие факторы: особенности развития личности, черты социально-психологического облика студента, проблемы взаимоотношения личности и коллектива, объединения студентов едиными целями.

Уже первые занятия должны создать необходимую атмосферу нужного и важного дела, единых интересов, высокой работоспособности и коллективного творчества для решения профессиональных задач. Как правило, студенты первых курсов увлечены желанием все понять и

многому научиться. Но они еще напряжены, не умеют организовывать и направлять внимание, не всегда верно выполняют задания.

Взаимодействие педагога и студента является основой профессиональной подготовки будущего учителя, а работа в разных коллективах является специфической особенностью данного процесса.

Коллективные занятия при освоении содержания дисциплины «Методика социально-воспитательной работы» позволяют более точно направить активность и энергию студентов, организовать внимание, снять излишнее напряжение, достигнуть высокой степени речевой активности, выработать общие критерии и оценки результата. Учебный процесс необходимо организовать как сотрудничество и субъект-субъектные отношения преподавателя и студентов, и студентов с другими студентами, где ведущим и организатором взаимоотношений должен быть педагог.

Педагог регулирует взаимоотношения в работе со студентами в процессе занятий и регламентирует правила:

- полное включение в работу;
- концентрация внимания на том, что происходит «здесь и сейчас»;
- отказ от общих рассуждений; говорить только о конкретных действиях, мнениях, переживаниях;
- атмосфера доверия, эмоциональной близости между членами группы, доброжелательности;
- свободное и открытое выражение своих чувств, возникающих под влиянием происходящего;
- деятельная позиция в общении и готовность к активному участию в происходящем.

Позднее, во время педагогических практик, ведущую роль будут выполнять уже сами студенты, реализуя на практике свои знания и умения при работе с учащимися образовательных учреждений, так как для процесса воспитания личности важно ее нравственное формирование. Все люди, как члены социальной системы находятся в общественных и личных связях, и должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере, должны согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества; соблюдать определенные нормы, правила и требования, функцией которых является регуляция поведения человека во всех сферах его жизни и деятельности: в труде и в быту, в семье и в отношениях с другими людьми, в политике и науке, в гражданских проявлениях, играх и другом.

Таким образом, можно сделать вывод, что теоретической основой организации социально-воспитательной работы являются психо-

лого-педагогические, социологические теории непрерывного образования, концепции деятельностного и культурологического подходов к становлению личности. А система научно обоснованных приемов и методик способствует становлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям:

- цель организуемой деятельности обучающихся должна быть полезна для общества, и субъективно переживаться как личностно значимая и приносящая удовлетворение;
- организация коллективной деятельности и обеспечение активности каждого участника деятельности;
- технологическая четкость (времени, места, объема действий, порядок их выполнения, оснащенность необходимыми материалами);
- сочетание повторяемости (традиционность) с разнообразием (возможность выбора) организующих форм;
- сменные отношения взаимной зависимости и взаимного подчинения в организуемой деятельности обучающихся;
- деятельность обучающихся должна сопровождаться и завершаться позитивной оценкой маленьких и больших достижений, положительным подкреплением, постоянным педагогическим анализом и корректировкой;
- скрытая педагогическая позиция взрослого, организующего деятельность обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Издат. дом Ш. Амонашвили, 1999. 496 с.
2. Бучева Л. П. Человек, деятельность и общение. М. : Мысль, 1978. 216 с.
3. Лапина О. А., Пядушкина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 160 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: полный курс : учебник. М. : Юрайт, 2015. 817 с.
5. Телина И. А. Социальный педагог в школе. М. : Флинта, 2019. 266 с.
6. Федосова И. В., Кибальник А. В. Методики и технологии работы социального педагога: теория и практика : учеб.-метод. пособие. Иркутск : Иркут, 2017. 104 с.
7. Шептенко П. А. Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения. М. : Флинта, 2014. 200 с.



УДК 316:355.21

УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ ПО ПРИЗЫВУ

Беринская Инна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Красножон Юлия Михайловна

магистрант
Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Раскрывается проблема социальной адаптации военнослужащих в Вооруженных силах РФ на современном этапе. Рассматриваются особенности организации специальной целенаправленной работы с военнослужащими срочной службы в структуре системы мероприятий, направленных на их успешную социальную адаптацию.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социальная адаптация военнослужащих.

Проблема социальной адаптации военнослужащих срочной службы в Вооруженных силах РФ на современном этапе развития нашего общества является глобальной и изучается в различных научных областях. Важность данной проблемы обусловлена тем, что при успешной социальной адаптации военнослужащих, появляется возможность в широком смысле – улучшить качество обороны страны, в узком – облегчить жизнь самому военнослужащему.

Существует множество причин, порождающих данную проблему. Перечислим наиболее важные из них, которые, на наш взгляд, непосредственно влияют на успешность социальной адаптации молодых людей в процессе прохождения срочной службы в рядах Вооруженных сил РФ. Во-первых, это экологическая особенность человека и его неспособность моментально принимать любую новую социальную ситуацию, в которую он попадает в процессе своей жизнедеятельности и адаптироваться к ней. Во-вторых, это влияние социокультурных условий, влекущих подмену мотивов службы. Сегодня

служба в армии – это не гордость, а возможность избежать привлечения к уголовной ответственности. В-третьих, это отсутствие специальной военной подготовки в структуре общеобразовательных организаций, а также целенаправленно организованных мероприятий, способствующих в дальнейшем успешной социальной адаптации в процессе прохождения срочной службы в рядах Вооруженных сил.

Наиболее активно изучением проблемы социальной адаптации военнослужащих срочной службы и ее особенностями занимаются такие исследователи, как А. В. Леопа и В. А. Корытков [9], В. Ю. Микрюков [15], А. Г. Караяни [8], В. В. Авдеев [1], В. И. Марченков [10].

Исследователь В. И. Медведев обращает внимание на то, что современные представления об адаптационном процессе в целом, основываются на работах И. П. Павлова, И. М. Сеченова, П. К. Анохина, Г. Селье [11]. Автор, выделяя общую точку зрения этих ученых, делает вывод о том, что процесс адаптации – это свойство организма, выражающееся в приспособлении к изменяющимся условиям среды с целью достижения равновесия в системе «человек – среда». Ученые выявили, что существует лишь небольшой интервал вариативности параметров внешней среды, в которых человек будет функционировать в соответствии с нормой.

Сущностную характеристику понятия «адаптация» раскрывали отечественные и зарубежные исследователи. Современные отечественные исследователи, в частности автор А. А. Реан, определяет адаптацию, как совокупность приспособительных реакций, в основе которых лежит активное освоение среды, ее изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности [19].

В своих научных трудах Э. А. Орлова определяет адаптацию как совокупность физиологических, психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности и их систем к изменению окружающих условий жизни, направленных на создание предпосылок нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности [17].

Еще один современный исследователь А. Н. Прошина в своих работах рассматривает адаптацию как естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении к новым условиям жизни, новой деятельности, контактам, ролям [18].

Таким образом, отечественные исследователи схожи во мнениях, что адаптация – это процесс приспособления.

Исследователь В. И. Медведев отмечает, что в зарубежной психологии распространено необихевиористское определение адаптации (Г. Айзенк и М. Хэнки). Ганс Айзенк считает, что адаптация – это состояние индивида, в котором потребности, с одной стороны, и требования среды, с другой, полностью удовлетворены. Так же, под адаптацией автор подразумевает изменения в организме вследствие применения соответствующих данной ситуации действий. Данные изменения являются биологическими [11].

Изучая сущностную характеристику понятия «адаптация», авторы выделяют различные ее виды. Так, например, А. Б. Георгиевский выделяет физиологическую, психическую и социальную адаптацию. Физиологическую адаптацию автор определил, как совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменениям окружающей среды с последующим сохранением относительного постоянства внутренней среды собственного организма. По мнению автора, психическая адаптация – это результат деятельности целостной самоуправляемой системы, активность которой обеспечивается не только совокупностью отдельных компонентов, являющихся подсистемами, а их взаимодействием и «содействием», порождающим новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам. Что касается социальной адаптации, то автор определяет данное понятие как постоянный процесс активного приспособления человека к окружающим социальным условиям, результатом которого является приведение индивидуального поведения в соответствие с господствующей в конкретном обществе системой норм и ценностей [5].

Еще один отечественный исследователь А. А. Баранов занимался классификацией видов адаптации. Автор выделяет биологическую, психологическую, социальную и социально-психологическую адаптацию. Биологическая адаптация, по мнению автора, заключается в эволюционно возникшем приспособлении организма человека к условиям среды, выражающимся в изменении внешних и внутренних особенностей органа, функции или всего организма под влиянием изменившихся условий среды. Психологическую адаптацию автор определяет, как приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний. Социальная адаптация, по мнению А. А. Баранова, это вхождение человека в социальную группу, принятие норм, правил поведения, приспособление к условиям пребывания, в процессе которого формируется само-

сознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю, самообслуживанию. Социально-психологическую адаптацию автор определяет, как приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе, которое приводит к оптимальному согласованию ценностей личности и данного коллектива [3].

Существует множество точек зрения в отношении понятия социальная адаптация и помимо рассмотренных определений в рамках авторских классификаций выделяются и другие. Например, Т. Д. Молодцова рассматривает социальную адаптацию, как приспособление человека к новым условиям деятельности, к структуре отношений, в определенных социально-психологических группах, общностях [16].

Н. В. Соколовская определяет социальную адаптацию, как один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в структурные элементы социальной среды, т. е. посылить участвовать в общественной жизни, приобщаться к социальной и культурной жизни общества [22].

Изучая сущность социальной адаптации, следует обратиться к научным исследованиям А. Б. Георгиевского, который выделяет два типа процесса социальной адаптации личности: 1. преимущество активного воздействия на окружающие социальные условия; 2. преобладание инертного принятия существующих социальных условий, а в частности – ценностных установок группы [5].

Подобную классификацию социальной адаптации выделил и А. А. Реан. Он рассматривает в качестве основания для классификации социальной адаптации вектор ее активности. Соответственно, если вектор будет направлен на область «вне», то можно говорить об активном влиянии на окружающие социальные условия, другими словами: о приспособлении среды к своим особенностям. Если же вектор будет направлен в противоположную сторону, то тут следует сказать об изменении собственных установок и позиций личности с целью «подстраивания» под существующие условия. Каждой личности, в большей мере, свойственен тот или иной тип процесса адаптации. Таким образом, настоящая социальная адаптация – это обязательно активный процесс, будь то изменение собственных установок или же социальных условий. А конформистская позиция личности, принимающей цели, нормы, установки социальной среды без активного изменения собственных позиций, по мнению автора, это уже дезадаптация. И данный процесс зачастую сопровождается чувством

неудовлетворенности и малоценности личности. Если личность не принимает ни один тип процесса социальной адаптации, то начинается поиск в социуме новой социальной среды, отличающейся высокими адаптивными возможностями (потенциалом) для данной личности [19].

Однако автором выделяется еще один тип процесса социальной адаптации. Именно данный тип является более распространенным и результативным среди представителей современного общества. Этот тип называется вероятностно-комбинированным [19]. Данный тип социальной адаптации включает в себя использование всех вышеперечисленных «чистых» типов. Выбор того или иного типа личность осуществляет в зависимости от оценки вероятности успешного применения. При выборе типа социальной адаптации личность оценивает окружающие социальные условия, их свойства и особенности; возможности личности в контексте собственного изменения; а так же цену усилий, затрат (физического и психологического плана) при выборе того или иного способа социальной адаптации. Становится очевидным, что данная оценка происходит на бессознательном уровне личности, где-то на интуитивном уровне.

Рассматриваемые типы социальной адаптации личности формируются в зависимости не только от потребностей и мотивации личности, но и от индивидуально-психологических свойств. Например, от уровня ранимости личности, от типа акцентуаций характера и др.

Существует противоположный процесс социальной адаптации – это процесс социальной дезадаптации. Т. Д. Молодцова считает, что социальная дезадаптация – это результат неудавшейся социальной адаптации, приводящий к полной или частичной потере субъектом способности адаптироваться к условиям социума. Автор указывает, что данный процесс сопровождается утратой социально значимых качеств, препятствующих успешному приспособлению индивида к условиям социальной среды [16].

Исследователь Н. И. Сарджвеладзе характеризует социальную дезадаптацию, как неспособность человека полноценно функционировать в микросоциальной среде, соблюдать ее нормы, контактировать с другими представителями данного социума. Автор отмечает, что социальная дезадаптация часто проявляется в неумении понять и принять точку зрения другого представителя социума, а также в неспособности принять самого себя, что является отражением заниженной самооценки личности [21].

Последствия процесса социальной дезадаптации достаточно серьезные и значимо влияют на качество жизни личности. К таким последствиям относят социофобию, суицидальное поведение и др.

На сегодняшний день проблема социальной адаптации и дезадаптации личности приобретает все большую актуальность. На протяжении всего периода жизни современный человек является представителем множества различных социальных групп. Для полноценного функционирования личности необходимо успешно адаптироваться к новым социальным условиям [20]. Часто личности приходится адаптироваться к социальным условиям, в которых он вынужден находиться не по собственной воле, что, естественно, затрудняет процесс социальной адаптации. Например, такими условиями характеризуются учреждения пенитенциарной системы и структурные подразделения Министерства обороны РФ.

Таким образом, изучение научной литературы позволило определить научные авторские подходы в изучении сущностной характеристики понятия «адаптация», а также ее видов. За основу в рамках исследования было взято определение понятия «адаптация» Э. А. Орловой. Автор определяет адаптацию, как совокупность физиологических, психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности и их систем к изменению окружающих условий жизни, направленных на создание предпосылок нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности. Основные виды адаптации в научной литературе – биологическая, психологическая, социальная, социально-психологическая. Анализ литературы позволил раскрыть сущностную характеристику понятия «социальная адаптация». На основе авторского подхода А. Б. Георгиевского, социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления человека к окружающим социальным условиям, а также результат приведенного индивидуального поведения в соответствии с господствующей в конкретном обществе системой норм и ценностей.

Проблема социальной адаптации в современном мире является актуальной как самостоятельный феномен. Однако есть ряд исследователей, которые занимаются изучением проблемы социальной адаптации военнослужащих срочной службы в Вооруженных силах РФ.

В. Ю. Микрюков, например, характеризует социальную адаптацию военнослужащих как процесс приспособления военнослужащего срочной службы к существованию в условиях воинского коллек-

тива в соответствии с его требованиями [14]. А. В. Леона и В. А. Корытков описывают процесс социальной адаптации военнослужащих как процесс выработки образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм армейского коллектива [9].

Важно отметить, что процесс социальной адаптации военнослужащего срочной службы состоит из нескольких последовательных этапов, которые описал А. Г. Караяни. Автор выделяет: ориентировочный, критический и завершающий этап [8].

На ориентировочном этапе происходит стремление военнослужащего к неукоснительному исполнению приказов. В это же время происходит процесс изучения особенностей личности начальника и остальных членов воинского коллектива, отмечаются сильные и слабые стороны. А так же, вырабатываются и апробируются варианты взаимодействия с ними. На данном этапе большую роль имеет первое впечатление о командире, которое в дальнейшем бывает трудно изменить.

Во время критического этапа социальной адаптации чаще всего возникают конфликты. Причиной конфликтов чаще всего становятся «ошибки» в выбранном стиле взаимодействия с определенной личностью. Проблемными моментами здесь можно обозначить взаимоотношения в системе «молодой призывник – сержант». Разницы в возрасте практически нет, а предъявляемых требований со стороны сержантского коллектива к молодому пополнению достаточно. Именно поэтому много лет существовала так называемая «дедовщина», которая представлена неофициальной иерархической системой взаимоотношений между военнослужащими низшего звена в армейских коллективах. Это довольно страшное явление, результаты которого во многих случаях имеют плачевный характер. Однако в настоящее время данное явление в Вооруженных силах РФ отсутствует.

На завершающем этапе личность военнослужащего вырабатывает оптимальную модель поведения с различными группами людей. Линия поведения становится устойчивой. Именно в этот момент процесс социальной адаптации военнослужащего по призыву считается успешно завершенным [8].

Кроме этапов процесса социальной адаптации военнослужащих, многие исследователи отмечают сферы их социальной адаптации. И. П. Александрович, например, выделяет следующие сферы социальной адаптации: установление взаимоотношений в системе «подчиненный – начальник», установление взаимоотношений в рамках

личного и служебного общения между сослуживцами, установление отношений в системе «молодой призывник – воинский коллектив» [2].

В. И. Марченков описал процесс социальной адаптации военнослужащих по призыву относительно временных промежутков прохождения срочной службы: первые два месяца военнотружущий испытывает состояние повышенной возбудимости, проявляет достаточный интерес к службе, при этом отличается высокой впечатлительностью. В это время солдат активно поддерживает связь с домом. В период со второго по шестой месяц наиболее активно происходит адаптивный процесс, в котором солдат «входит» в коллектив, «обозначает» себя в нем. Связь с домом уже становится не такой тесной. Однако, в этот период часто военнотружущий испытывает неуверенность в себе, одиночество. После шести месяцев прохождения срочной службы процесс социальной адаптации военнотружущего достигает успешного завершения [10].

Исследователи выделяют две стратегии социальной адаптации военнотружущего в армейских коллективах. Первая стратегия характеризуется активным включением военнотружущего во все виды деятельности, усвоением норм и правил устава внутренней службы ВС РФ. Реализация данной стратегии происходит при совпадении ценностных установок личности военнотружущего и всего коллектива. Вторая стратегия характеризуется пассивным включением в деятельность коллектива, внешним принятием правил и норм с отсутствием внутреннего признания, конфликтным взаимодействием с другими военнотружущими. Реализация данной стратегии происходит при несовпадении ценностных установок личности военнотружущего и всего коллектива.

Исходя из этого, решающим фактором в процессе социальной адаптации является установление отношений между личностью военнотружущего и воинским коллективом, а так же, принятие ценностей и норм данного коллектива с целью формирования устойчивой групповой идентичности.

Р. А. Денисов определяет средние возрастные границы, в которых находится молодой человек, проходя срочную службу в армии: 18–23 года. Данные возрастные границы большинство исследователей относят к юношескому периоду, а именно – поздней юности [6]. Успешность процесса социальной адаптации военнотружущего будет во многом зависеть от индивидуально-психологических особенностей личности юношеского возраста. Отмечается, что в данный пе-

риод происходит личностное самоопределение, которое связано с формированием ценностных ориентаций. В период поздней юности личность становится независимой в моральных суждениях, политических взглядах и поступках. Молодой человек стремится к формированию личной идентичности, чувству индивидуальной самостоительности и единства. Это, в свою очередь, может затруднять процесс социальной адаптации, так как данный процесс сопровождается, в большей или меньшей степени, трансформацией собственных ценностей и установок, а молодой человек может начать прохождение срочной службы в качестве полностью самоопределившейся и независимой личности [12]. Следовательно, процесс изменения и преобразования собственных устоявшихся ценностей и ориентаций может стать затруднительным, а в некоторых случаях – слабо возможным. С другой стороны, исследователи определяют данный период, как период наивысшей умственной и моральной активности личности: высокая скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач. Все перечисленное делает период поздней юности сензитивным для социальной адаптации личности в социуме.

Стоит отметить еще одну особенность личности юношеского возраста – наибольшая половая активность. Большинство молодых людей 18–23 лет переживают чувства первой любви, имеют отношения с противоположным полом. Ценность любовных отношений является наиболее значимой в данном возрастном периоде. Вынужденное перемещение в воинскую часть предопределяет невозможность продолжения имеющихся отношений в непосредственной близости и исключает половые отношения в целом на период срочной службы. Данный момент исследователи называют кризисным для молодых людей призывного возраста, так как нарушается удовлетворение основных физиологических потребностей личности, что, в свою очередь, отражается на социальных потребностях и на процессе социальной адаптации личности в частности. Молодые люди становятся слишком восприимчивы, чувствительны к грубости и к собственным неудачам, относящимся не только к личной жизни, но и к служебной деятельности.

Так же успешность процесса социальной адаптации зависит от жизни молодого человека до вступления в ряды Вооруженных Сил РФ. Причин, нарушающих процесс социальной адаптации, следует выделить несколько.

Первая причина заключается в отсутствии в структуре общеобразовательных организаций элективных курсов, направленных на военную подготовку подрастающего поколения. Таким образом, отсутствует преемственность между образовательной средой и военной средой, в которую попадает молодой человек, проходя воинскую службу по призыву. Распределяясь в воинскую часть, в рамках прохождения срочной службы, молодой человек испытывает колоссальный стресс, чувствуя себя абсолютно неподготовленным по всем направлениям подготовки: физической, политической, строевой, боевой. Дефицит специальной подготовки прямым образом влияет на социальную адаптацию молодого воина, нарушая данный процесс с первых дней срочной службы.

Второй причиной, подрывающей процесс социальной адаптации, является ориентация образовательных организаций исключительно на учебную деятельность. Приоритетным направлением деятельности современных школ является формирование готовности учащихся к достижению высоких результатов в процессе сдачи единых государственных экзаменов. Именно поэтому, в течение учебных лет большая часть учебной деятельности связана с практическими заданиями и проведением тестирований. Формы промежуточных и итоговых аттестаций также заключаются в выполнении практико-ориентированных форм работ. Таким образом, у обучающихся слабо формируются и развиваются коммуникативные способности, являющиеся основополагающими в процессе выстраивания межличностных отношений и, как следствие, в процессе социальной адаптации.

Помимо этого, молодые люди, воспитываясь сначала в дошкольной образовательной организации, затем, проходя остальные ступени общего образования и получая профессиональное, почти всегда находились под руководством женского коллектива. Ведь в нашем обществе заведено, что педагог – это, в большинстве своем, женская профессия. В современной семье можно наблюдать аналогичную ситуацию: роль главы семьи, зачастую, отводится маме, которая всеми силами защищает своего ребенка и опекает его, невзирая на то, что этот ребенок уже давно стал взрослым. Призываясь на службу, юноша попадает исключительно в мужской коллектив, в котором он не знает, как себя вести. Ведь главное в армейской службе – это дисциплина, жесткие требования, субординация, выполнение необходимых нормативов, обладание навыками боевой и физической подготовки, которых не было ранее в жизни молодого человека.

Стоит учесть и тот факт, что наше современное поколение совершенно не стрессоустойчиво. Молодые люди призывного возраста имеют увлечения, которые зачастую связаны с аддиктивным поведением. Данные увлечения и интересы способствуют развитию такой личности, которой трудно адаптироваться в социуме, особенно в закрытом, примером которого выступает воинская часть.

В настоящее время происходит трансформация общественных ценностей. Несколько десятилетий назад службой в армии молодые люди гордились, в современном мире воинская служба воспринимается юношами как возможности избежать привлечения к уголовной ответственности. Подмена мотивов службы и вынужденное перемещение из одной социальной среды в другую придает адаптации военнослужащих по призыву особую сложность.

Это далеко не все причины, которые обуславливают затруднения процесса социальной адаптации. Например, классифицирует факторы, затрудняющие адаптацию на две большие группы. Первая группа – объективные (внешние) факторы, к которым можно отнести ограничение личной свободы, разлука с семьей, высокая требовательность, неудачи по службе, новый ритм жизни. Вторая группа – субъективные (личностные) факторы, к которым можно отнести национальные особенности, презрительное отношение к другим народам, болезнь близких родственников, воспитание в неблагоприятных семьях, физическую слабость, моральную распушенность.

Призыв в Вооруженные силы РФ – это стресс для любой личности, даже для той, которая отличается высокими адаптивными способностями. Ведь молодой человек попадает исключительно в мужской коллектив, в котором зачастую, как мы уже убедились ранее, он не был раньше и не знает, как себя вести. Вынужденное перемещение из одной социальной среды в другую придает социальной адаптации военнослужащих по призыву особую сложность. А гарантия успешного прохождения воинской службы – устойчивая социальная адаптация военнослужащего к условиям ее прохождения. Она оказывает влияние на психологический комфорт военнослужащих, стиль поведения и взаимоотношения внутри воинского коллектива.

Анализируя научные труды таких исследователей, как В. И. Марченков, А. Г. Караяни, В. В. Авдеев, становится возможным обозначить критерии социальной адаптации военнослужащих. В. И. Марченков выделяет следующие критерии, по которым можно оценить успешность процесса социальной адаптации военнослужа-

щих срочной службы: состояние здоровья; отношение к себе; отношение к лидеру воинского коллектива; отношение к остальным членам воинского коллектива; отношение военнослужащего к воинскому делу; психологический климат внутри армейского коллектива [10].

Другую классификацию критериев социальной адаптации выделяет А. Г. Караяни: самочувствие военнослужащего; самооценка; межличностные отношения с членами армейского коллектива; социальная активность военнослужащего; психологическое благополучие воинского коллектива [8].

Несколько иную и более обширную классификацию выделяет В. В. Авдеев: состояние организма военнослужащего; соответствие реального поведения военнослужащего установкам и нормативам воинского коллектива; морально-психологический климат в войсковом коллективе; межличностные отношения с другими военнослужащими; отношение военнослужащего к боевой деятельности; эмоциональное самочувствие; отношение к себе [1].

Анализируя и обобщив вышеописанные классификации, становится возможным определить критерии и показатели, которые наиболее часто встречаются в исследованиях данных авторов: состояние здоровья военнослужащего (уровень самочувствия); межличностные отношения с другими членами воинского коллектива; морально-психологический климат внутри воинского коллектива; отношение военнослужащего к себе (табл.). На основе данных критериев появляется возможность оценить уровень социальной адаптации военнослужащих срочной службы по призыву.

Если же процесс социальной адаптации не происходит должным образом, в виду каких-либо причин, то следует говорить о таких последствиях, как: грубые дисциплинарные нарушения, правонарушения и преступления, суицидальные намерения, нервно-психические отклонения. Наиболее часто встречающимся последствием процесса социальной дезадаптации среди военнослужащих срочной службы является суицид. Переход социальной дезадаптации в суицидальное поведение зависит от двух факторов: ограничения или сведения к нулю возможных вариантов разрешения конкретной проблемы (конфликта) и субъективной оценки известных вариантов решений как неэффективных. При наличии одного из факторов суицидальные мысли переходят в суицидальные действия.

Таблица

Критерии и показатели социальной адаптации военнослужащих срочной службы
на основе анализа научных подходов

В. В. Авдеева, А. Г. Караяни, В. И. Марченкова

Критерии	Показатели		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Состояние здоровья военнослужащего (уровень самочувствия)	– Отсутствие нарушений в работе систем организма – Удовлетворительное самочувствие	– Незначительные нарушения состояния здоровья – Слабо удовлетворительное самочувствие	– Серьезные нарушения состояния здоровья, предъявление активных жалоб – Неудовлетворительное самочувствие
Межличностные отношения с другими членами воинского коллектива	– Высокая потребность в общении, взаимодействии – Мотивация на совместную деятельность	– Малозначительное стремление к общению и взаимодействию – Слабая мотивация на совместную деятельность	– Отсутствие потребности в общении, взаимодействии – Отсутствие мотивации на совместную деятельность
Морально-психологический климат внутри воинского коллектива	– Ощущение чувства абсолютного комфорта от пребывания в коллективе – Эмоциональный комфорт	– Ощущение чувства относительного комфорта от пребывания в коллективе – Чередование эмоционального комфорта и дискомфорта	– Ощущение чувства дискомфорта от пребывания в коллективе – Отсутствие эмоционального комфорта
Отношение военнослужащего к себе	– Положительное отношение к своей личности – Принятие собственных особенностей и существующего положения в коллективе	– Нейтральное отношение к своей личности – Частичное принятие собственных особенностей и существующего положения в коллективе	– Отрицательное отношение к своей личности – Непринятие собственных особенностей и существующего положения в коллективе

Именно поэтому, говоря о роли успешности социальной адаптации, следует отмечать не только высокое качество службы, но и качество жизни самого военнослужащего.

Таким образом, изучив научную литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что социальная адаптация военнослужащих срочной службы – это процесс приспособления военнослужащих

срочной службы к существованию в условиях воинского коллектива в соответствии с его требованиями. Также за основу нами были определены ключевые особенности процесса социальной адаптации военнослужащих срочной службы по призыву, которые следует учитывать для правильной организации работы. Прежде всего, это возрастные особенности периода поздней юности, в котором находятся большинство военнослужащих срочной службы: стремление к формированию личной идентичности, самоопределению, единству; наивысшая умственная и моральная активность, характеризующаяся высокой скоростью оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач; наибольшая половая активность. Данные особенности следует учитывать наряду с выделяемыми этапами социальной адаптации военнослужащего по призыву: ориентировочным, критическим, завершающим; и ее сферами в условиях воинского коллектива: «подчиненный – начальник», «молодой призывник – воинский коллектив».

Из этого следует, что к каждому военнослужащему нужен индивидуальный подход со стороны различных военных специалистов, включающий изучение индивидуальных особенностей, характерных типов реакций в определенных ситуациях и, конечно, особенностей протекания процесса социальной адаптации. Для наиболее успешного протекания процесса социальной адаптации в Вооруженных Силах создаются специальные условия различной направленности, с учетом выявленных особенностей социальной адаптации военнослужащих срочной службы.

Призыв на военную службу создает непривычные и, в некотором роде, экстремальные условия для военнослужащего, для принятия которых у молодого человека еще не выработана реакция приспособления. Именно поэтому процессу социальной адаптации в Вооруженных силах РФ уделяется большое внимание такими исследователями как А. Г. Караяни [8], В. В. Авдеевым [1], О. Ю. Ефремовым [7], А. П. Шарухиным [23] и др.

Исследователи утверждают, что большую роль играют специально созданные условия, которые формируются различными специалистами воинской части: психологами, инструкторами по социальной работе, командирами по воспитательной работе, офицерским составом, военнослужащими контрактной службы, инструкторами по физической подготовке. Успех социальной адаптации военнослужа-

щих срочной службы зависит от слаженности и преемственности работы всех специалистов.

Наряду с этим, следует отметить, что в период социальной адаптации специалистами социально-психологической службы в Вооруженных Силах предоставляются рекомендации офицерскому составу и военнослужащим контрактной службы о проведении индивидуальных и групповых воспитательных мер с подразделением. Методами исследования личного состава целью являются наблюдение, тестирование а так же индивидуальная беседа с целью выявления индивидуальных особенностей военнослужащих срочной службы нового призыва. Большое внимание уделяется наблюдению, когда появляется возможность отследить поведение солдат в необычных ситуациях и своевременно выявить дезадаптивные признаки.

С целью улучшения процесса социальной адаптации молодого пополнения в войсковых частях создаются специальные условия. А. П. Шарухин утверждает, что на этапе приема молодого пополнения военнослужащие попадают изначально в сводный учебный батальон (роту), где с солдатами проводится специальная работа со стороны психологов, командиров по воспитательной работе, социальных инструкторов, офицерского состава и военнослужащих контрактной службы воинской части. Продолжительность пребывания в данном подразделении составляет один календарный месяц. На данном этапе осуществляется проведение следующей работы:

- командиром по воспитательной работе проводится подготовка и предоставление информации о виде Вооруженных Сил, военном округе, соединении, войсковой части и непосредственно подразделении, где будет проходить дальнейшая служба;

- психологи и инструктора по социальной работе осуществляют разработку памяток и рекомендаций военнослужащим срочной службы, практические советы по успешному вхождению в армейский коллектив;

- офицерский состав совместно с военнослужащими контрактной службы осуществляет знакомство с учетными картами, личными делами, медицинскими картами и другими документами военнослужащих;

- психологи и инструктора по социальной работе занимаются проведением индивидуальных бесед с молодым пополнением совместно с проведением диагностического исследования [23].

Отношение молодого пополнения к службе в Вооруженных Силах формируется на основе первых дней пребывания в войсковой

части. С первых дней молодое пополнение начинает проявлять повышенный интерес ко всему, что его окружает. Очень важны впечатления, которые складываются о подразделении, уставном порядке, а так же об офицерах, с которыми выстраивается взаимодействие. Именно сложившееся отношение в целом к армейской службе в первые дни играет огромную роль в процессе дальнейшей социальной адаптации.

В результате пребывания в сводном учебном батальоне специалистами социально-психологической службы готовится заключение по каждому молодому военнослужащему, отражающее его индивидуально-психологические особенности. Помимо этого, указывается группа: основная или группа динамического наблюдения. В группу динамического наблюдения попадают военнослужащие «группы риска»: имеющие проблемы в адаптационном аспекте, с которыми в дальнейшем происходит более частое взаимодействие психологической службы с целью отслеживания изменений имеющихся проблем. Кроме того, данные военнослужащие освобождаются от несения боевых дежурств и контакта с холодным и огнестрельным оружием. Данная категория указывается и в военном билете [23].

На начальном этапе исполнения воинского долга, когда боец пребывает в подразделение, где в дальнейшем будет проходить воинскую службу в течение года, могут возникнуть трудности в усвоении военного дела, сопровождающиеся замкнутостью, повышенной раздражительностью и неуверенностью в своих силах, что прямым образом отразится на процессе социальной адаптации военнослужащего. В этот период основной задачей офицеров, взаимодействующих с личным составом, является оказание помощи в приобретении уверенности в овладении военной специальностью.

Специально организованная работа специалистов войсковой части на начальном этапе службы молодого пополнения является важной составляющей на пути к успешной социальной адаптации. Однако многие исследователи, в том числе О. Ю. Ефремов, считают вышеуказанную деятельность совершенно недостаточной, так как после пребывания молодых людей в подразделение на постоянную основу, продолжают выявляться признаки, указывающие на низкий уровень социальной адаптации в соответствии с имеющимися критериями [7].

Данные исследователи предлагают собственный опыт долголетней работы, реализуемой в течение периода службы с целью успешной социальной адаптации военнослужащих по призыву. Автор выделяет направления воспитательной работы с военнослужащими

срочной службы, которые оказывают положительное влияние на их социальную адаптацию: информационно-воспитательное, правовое, военно-социальное, психологическое, культурно-досуговое [7].

В рамках информационно-воспитательного направления осуществляется деятельность командирами по воспитательной работе, военнослужащими контрактной службы и инструкторами по социальной работе. Деятельность данных специалистов в рамках указанного направления нацелена на вооружение военнослужащих философскими, политическими, экономическими, военно-историческими, военно-техническими и другими знаниями, необходимыми для формирования у них научного мировоззрения, представлений, убеждений, системы морально-этических принципов, норм и правил, определяющих их поведение и отношение к самому себе, воинскому коллективу и Отечеству в целом. Так же направление предполагает оказание помощи солдату в формировании высокого уровня дисциплинированности, усвоении требований Министерства обороны РФ, преодолении своеобразных психологических барьеров, которые тормозят процесс социальной адаптации. Формами мероприятий в рамках данного направления могут являться лекции, тематические вечера, практические занятия, семинары, а так же тренинговые формы работы.

В рамках правового направления осуществляется работа командирами по воспитательной работе по повышению правовой компетентности личного состава с целью профилактики правонарушений в воинских коллективах, и формированию гражданско-правовой ответственности. В рамках данного направления актуальными являются мероприятия в форме практических занятий, круглого стола, кино вечеров.

Военно-социальное направление реализуется командирами по воспитательной работе и инструкторами по социальной работе и подразумевает систему организационно-правовых и воспитательных мероприятий, направленных на изучение и прогнозирование социальной обстановки в воинских коллективах, обеспечение правовых норм ведения боевых действий, социальную защиту законных прав военнослужащих. А так же предполагает консультативную помощь военнослужащим срочной службы и офицерскому составу по социальным вопросам и профилактически-коррекционную деятельность по решению социальных проблем в коллективах.

В рамках психологического направления предполагается систематическая работа психологов войсковых частей, заключающаяся в диагностической работе с целью выявления и контроля изменений ин-

дивидуально-психологических особенностей военнослужащих; выстроенная на основе диагностических данных система мероприятий по формированию у личного состава социально-психологических качеств, обеспечивающих его психологическую готовность и способность выполнить боевую задачу в любых условиях обстановки, комфортно чувствовать себя в воинском коллективе, эффективно выстраивать взаимоотношения с командованием. Основной задачей данного направления работы является содействие формированию благоприятного психологического климата в воинских частях. Деятельность реализуется через индивидуальную работу и групповую. Индивидуальная работа предполагает форму беседы, интервью с включением диагностических методов исследования. Групповая работа может быть осуществлена в форме тренингов различной направленности, спортивных мероприятий, КВН, коллективных творческих дел, зарниц и многих других форм.

Культурно-досуговое направление реализуется инструкторами по социальной работе и военнослужащими контрактной службы и предполагает осуществление деятельности посредством духовно-нравственного возвышения и творческого развития военнослужащих, способствования выполнению учебно-боевых задач через создание у них необходимого эмоционально-психологического настроения. Данное направление предполагает организацию таких форм культурно-досуговых мероприятий, которые позволяют развивать коммуникативные и организаторские способности, умения взаимодействовать в коллективе и формировать адекватную самооценку. Примерами мероприятий могут выступать тренинги на развитие коммуникативных и организаторских способностей, на формирование адекватной самооценки, игры-квесты, тематические вечера, кино вечера, конкурсы художественной самодеятельности.

Анализируя деятельность специалистов Вооруженных Сил в рамках перечисленных направлений работы, становится очевидным их взаимосвязь и влияние на процесс социальной адаптации военнослужащих. Качество работы в условиях указанных направлений деятельности отражается на успешности процесса социальной адаптации солдат.

На основе анализа источников периодической печати и научных статей практикующего военного психолога Е. А. Васильева, можно сделать вывод о том, что выделенные направления работы недостаточно методически разработаны для реализации в условиях воинских

частей. Автор статьи обращает внимание на необходимость разработки и организации дополнительной системы мероприятий, направленных на успешную социальную адаптацию военнослужащих срочной службы. Е. А. Васильев так же отмечает, что успешность социальной адаптации военнослужащих срочной службы зависит, во-первых, от укомплектованности постоянного состава специалистов в соответствии со штатно-должностной структурой войсковой части, что в настоящее время является серьезной проблемой: в войсковых частях большая нехватка сотрудников гражданского профиля, куда входят психологи и инструктора по социальной работе. А во-вторых, от уровня компетентности специалистов, непосредственно взаимодействующих с личным составом, от уровня их психолого-педагогической грамотности [4].

Исследователи П. И. Мельниченко, П. И. Огарков, Ю. В. Лизунов отмечают, что любая проводимая работа с личным составом военнослужащих по призыву должна осуществляться с соблюдением санитарно-эпидемиологических норм и правил, техники безопасности, распорядка дня и личного плана командира по воспитательной работе [13]. Только при соблюдении перечисленных условий появляется возможность повысить эффективность проводимой работы и создать безопасную среду.

На основе изученной литературы, можно предположить, что успешность социальной адаптации военнослужащих срочной службы обусловлена созданием специальных условий, заключающихся, во-первых, в осуществлении целенаправленной, систематической работы, с целью развития всех критериев социальной адаптации военнослужащих срочной службы, посредством комплексного взаимодействия специалистов (психологов, инструкторов по социальной работе, заместителей командира по воспитательной работе, офицерского состава, военнослужащих контрактной службы). Очевидно, что осуществляя деятельность по развитию критериев, результат будет более успешен, если работа будет многопрофильна и многоаспектна в процессе комплексной деятельности специалистов. Во-вторых, в разработке и внедрении системы мероприятий, направленной на успешную социальную адаптацию военнослужащих срочной службы по призыву. Мероприятия будут способствовать активному развитию критериев социальной адаптации военнослужащих срочной службы и в конечном итоге содействовать ее успешности. Вся организуемая деятельность должна сопровождаться правильной организацией ра-

боты с военнослужащими по призыву с соблюдением санитарно-эпидемиологических норм и правил, техники безопасности, распорядка дня и личного плана командира.

Реализуя должным образом работу с личным составом, учитывая перечисленные условия, в рамках вышеуказанных аспектов, появляется возможность достичь успеха в процессе социальной адаптации военнослужащих срочной службы по призыву в Вооруженных Силах РФ.

Анализ научной литературы позволил конкретизировать следующие понятия: адаптация – это совокупность физиологических, психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности и их систем к изменению окружающих условий жизни, направленных на создание предпосылок нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности. Были также определены основные виды адаптации: физиологическая, психологическая, социальная, социально-психологическая. Продолжая анализ научной литературы, мы определили, что социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления человека к окружающим социальным условиям, результатом которого является приведение индивидуального поведения в соответствие с господствующей в конкретном обществе системой норм и ценностей. Социальная адаптация военнослужащих – это процесс, сопровождающийся, во-первых, приспособлением военнослужащего к существованию в условиях воинского коллектива в соответствии с его требованиями, а во-вторых, выработкой образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм армейского коллектива.

Изучение литературы, позволило определить некоторые особенности социальной адаптации военнослужащих срочной службы. Возраст военнослужащих срочной службы по призыву является достаточно трудным: молодые люди часто переживают чувства первой любви, первых разочарований, конфликтов. Помимо этого, молодые люди еще не имеют опыта разрешения трудностей в различных жизненных ситуациях, однако зачастую имеют уже сложившуюся систему жизненных норм и ценностей. Все эти особенности находят отражение на процессе социальной адаптации в условиях воинского коллектива. Исследователи выделяют направления воспитательной работы с военнослужащими срочной службы, которые оказывают положительное влияние на их социальную адаптацию: информаци-

онно-воспитательное, правовое, военно-социальное, психологическое, культурно-досуговое.

Таким образом, проблема социальной адаптации военнослужащих срочной службы на современном этапе развития нашего общества многоаспектна и сложна. Следует отметить, что научные исследования различных авторов обращают внимание на то, что различные направления работы с военнослужащими срочной службы еще недостаточно методически разработаны для реализации в условиях воинских частей, в связи с чем появляется необходимость в создании следующих условий, которые будут способствовать успешной социальной адаптации военнослужащих срочной службы:

1. Будет осуществляться целенаправленная, систематическая работа, с целью развития всех критериев социальной адаптации военнослужащих, посредством комплексного взаимодействия специалистов (психологов, инструкторов по социальной работе, заместителей командира по воспитательной работе, офицерского состава, военнослужащих контрактной службы);

2. Будет разработана и внедрена система мероприятий, направленных на успешную социальную адаптацию военнослужащих срочной службы по призыву.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев В. В. Теория и практика воспитательной работы. Новосибирск : Новосибирское ВВКУ, 2015. 200 с.
2. Александрович П. И., Малютин А. Г., Сенокосов Ж. Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. М. : Рига, 2001. 89 с.
3. Баранов А. А. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. 352 с.
4. Васильев Е. А. Проблема социальной адаптации в Вооруженных Силах РФ // Красная звезда. 2018. № 15. С. 4–6.
5. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование. Л. : Наука, 1989. 240 с.
6. Денисов Р. А., Михайлова С. В. Подготовка молодежи к военной службе : учеб.-метод. пособие. Саров, 2010. 161 с.
7. Ефремов О. Ю. Военная педагогика. СПб. : Питер, 2017. 640 с.
8. Караяня А. Г. Прикладная военная психология. СПб. : Питер, 2006. 480 с.
9. Леопа А. В., Корытков В. А. Профессиональная адаптация военнослужащих по призыву в воинских частях и подразделениях Воздушно-космических сил Вооруженных сил России. Красноярск : СФУ, 2016. 254 с.
10. Марченков В. И., Маликов В. Г. Социальная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации. М. : ВУ, 2003. 167 с.

11. Медведев В. И. Адаптация человека. СПб. : Ин-т мозга человека РАН, 2003. 584 с.
12. Мельников В. Г. Динамическая модель группы (теория и практика развития группы, организации). Киров : Кировская областная типография, 2001. 176 с.
13. Мельниченко П. И., Огарков П. И., Лизунов Ю. В. Военная гигиена и военная эпидемиология. М. : Медицина, 2006. 400 с.
14. Микрюков В. Ю. Военная педагогика. М. : КноРус, 2019. 198 с.
15. Микрюков В. Ю. Основы военной службы. 2-е изд., испр. и доп. М. : Форум : Инфра-М, 2017. 384 с.
16. Молодцова Т. Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 2005. 254 с.
17. Орлова Э. А. Социальная и культурная антропология. М. : Юрайт, 2019. 336 с.
18. Прошина А. Н. Адаптация персонала в российских организациях: социально-управленческий анализ. М. : Инфра-М, 2017. 124 с.
19. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 286 с.
20. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. М. : Речь, 2006. 365 с.
21. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 187 с.
22. Соколовская Н. В. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации. Волгоград : Учитель, 2010. 188 с.
23. Шарухин А. П. Военная педагогика. СПб. : Питер, 2017. 576 с.

Научное издание

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ,
ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ,
В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

ISBN 978-5-9624-1855-1

*Материалы публикуются в авторской редакции
Дизайн обложки: П. О. Еришов*

Темплан 2020 г. Поз. 82
Уч.-изд. л. 13,9

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124