

**ЧАСТЬ 1**  
***ПСИХОЛОГИЯ***

Репозиторий БарГУ

Репозиторий БарГУ

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ —  
ПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Университетская наука способствует повышению качества и эффективности образования. Научно-исследовательская деятельность является одним из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста, что предполагает проблемно-исследовательский ориентированный на практику характер учебного процесса, внедрение в образовательный процесс учреждений высшего образования результатов международного научного сотрудничества, обеспечение междисциплинарного и компетентностного подходов при подготовке специалистов, рефлексивно-деятельностное обучение взамен информационно-пассивного, соотнесение тематики научных работ с актуальными проблемами профессиональной деятельности, формирование психолого-педагогической культуры будущих специалистов.

По-прежнему актуальными остаются создание условий, средств и применение активных методов обучения в дистанционном образовании, внедрение информационно-коммуникационных технологий, формирование общего образовательного пространства в рамках СНГ, ЕАЭС, Союзного государства Беларуси и России, присоединение к Болонскому процессу. С этой целью в учреждении образования «Барановичский государственный университет» уже традиционным стало проведение Международной научно-практической конференции «Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность», издание межвузовского сборника научных статей с международным участием «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов», предоставляющих возможность ведущим специалистам и молодым, только начинающим свой научный путь исследователям обсудить результаты собственного теоретического осмысления и практического решения вопросов профессиональной ориентации и профессионального развития учащейся молодежи, повышения качества психолого-педагогического обучения в условиях рефлексивно-деятельностного обучения, а также рассмотреть проблемы формирования профессиональной культуры и укрепления психологического здоровья личности будущих специалистов.

Трансформация мировоззрения в современном транзитивном обществе, социально-экономические изменения предъявляют высокие требования к формированию профессиональной культуры будущих специалистов, позволяющей выдерживать конкуренцию в новых экономических реалиях, создавать необходимые условия для саморазвития личности.

В этих условиях учащейся молодежи важно помочь самостоятельно выбрать профессию с учётом своих интересов, способностей, особенностей личности, достичь согласованности процессов самосовершенствования, социальной адаптации и самореализации, обуславливающих профессиональную мобильность будущего

специалиста: умение адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня.

Результаты исследований авторов работ могут составить основу для разработки и реализации программ и мероприятий по профилактике негативных последствий как на личностном (расстройства психогенного характера, асоциальное поведение, отрицательное отношение к действительности), так и на социально-экономическом уровне (низкая эффективность учёбы и труда, текучесть кадров, аварийность на производстве, материальные убытки).

Предлагая читателям пятый выпуск сборника научных статей «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов», авторский коллектив надеется, что он будет востребован учёными, специалистами в области педагогики и психологии, учителями и преподавателями общеобразовательных и профессиональных учреждений образования, психотерапевтами, которые занимаются проблемами формирования профессионально-психологической культуры и улучшения психологического здоровья личности.

Мы признательны всем авторам, принявшим активное участие в составлении материалов сборника, раскрывающим тайны своего мастерства и профессионализма, и с благодарностью примем все пожелания и критические замечания.

*Я. Л. Коломинский*

*О. Н. Бабылёва*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА КАК ОБЪЕКТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Аннотация.** Эмоциональная сторона родительско-детских отношений имеет особое значение в ряду факторов психоэмоционального благополучия развивающейся личности ребёнка дошкольного возраста. В статье акцентируется внимание на индивидуально-психологических характеристиках ребёнка, в частности, его эмоциональности как значимого объекта представлений родителей, необходимых для формирования социального опыта ребёнка. При своём рассмотрении проблема актуализируется с точки зрения функционального подхода к проявлениям эмоциональной сферы. Конкретизируются критерии проявления эмоциональности ребёнка как предмет познания и закрепления в представлениях у родителей.

**Ключевые слова:** эмоция, эмоциональность, представления, дошкольный возраст, родительско-детские отношения.

### **Введение**

Проблема гармоничных родительско-детских отношений, под которой, в общем понимании, рассматривается достижение уравновешенности позитивных и негативных сторон и факторов этих отношений, не нова. Особенно актуализируется она в современных условиях, несмотря на очевидную разработанность многих её отдельно взятых вопросов. Так, вслед за Н. В. Техтелевой можно отметить представленность в различных научных исследованиях вопросов становления эмоционального характера ребёнка в семье, типов отношений родителей к детям, лежащих в основе аффективных переживаний, влияния эмоционального отвержения детей на формирование у них акцентуаций характера, эмоциональной стороны родительско-детских отношений и др. [1]. Отметим особое место, отводимое эмоциональному компоненту, в этой специфической и уникальной в каждом индивидуальном случае системе отношений.

Представления в качестве объекта познания традиционно рассматриваются как разновидность внутреннего опыта индивида. В общелитературном понимании эта логически оформленная мысль

о предмете, знание, способ, уровень понимания чего-либо исследуется в различных аспектах: философском, физиологическом, социологическом, и, безусловно, психологическом [2]. При этом данное явление не достаточно систематизировано и приведено к общему понятию с точки зрения как самого определения, так и его содержательного компонента.

Между тем, роль представлений во всестороннем развитии личности самих родителей, в становлении их компетентного родительского поведения, предполагающего определённое качество отношений, очевидна. Представления объединяют весь опыт прошлых восприятий, реальную ситуацию взаимодействия и его воображаемые последствия в единую взаимосвязанную линию.

Ребёнок дошкольного возраста находится в самом эпицентре социализирующих его взаимоотношений со значимыми взрослыми. Этот факт требует пристального внимания к различным сторонам отношений, направленных на адекватное восприятие, понимание и верную интерпретацию поведения и сопутствующих состояний со стороны самого близкого окружения — его родителей.

### **Основная часть**

Обращаясь к вопросам о взаимодействии эмоций, эмоциональности и развития личности, в целом, нужно учитывать, что помимо влияния наследственности на эмоциональный склад личности, на проявления эмоциональности как индивидуально-психологической характеристики, особое влияние оказывают окружающая среда и непосредственно связанный с ней индивидуальный опыт.

В психологическом словаре эмоции определяются как «психическое отражение в форме непосредственного, пристрастного переживания, жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [3].

Эмоциональность, являясь одним из базовых параметров индивидуально-психологических характеристик человека, предполагает определённый набор качеств, отвечающих за эмоциональные реакции и поведение. Эмоциональность определяет чувствительность к условиям деятельности и общения.

Понимая под эмоциональностью устойчивые индивидуальные особенности эмоциональной сферы человека, В. Д. Небылицын

предложил при описании, а следовательно, и изучении эмоциональности учитывать такие её свойства как впечатлительность, лабильность и импульсивность [4]. Эмоциональная впечатлительность, являясь индивидуальной чувствительностью человека, связана с эмоциогенными ситуациями среды. Эмоциональная лабильность имеет такую же природу. Импульсивность определяется быстротой, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий.

Переживание и эмоциональное реагирование при этом традиционно относятся к частным психическим процессам. Выяснение их проявления и условий развития является важным при рассмотрении вопроса психоэмоционального благополучия ребёнка как результата гармонизации его основных факторов и составляющих.

Одна из трудностей при описании эмоций заключается в сложном многоуровневом строении всей эмоциональной сферы человека. Эмоция проявляется одновременно и во внутренних переживаниях, и в поведении.

В рамках нашего исследования интерес представляют идеи классических теорий (В. Вундт, 1874; Н. Грот, 1889), в которых эмоции рассматриваются как следствие воздействия на человека внешних факторов, подчёркивается роль первичных эмоций в возникновении индивидуального многообразия переживаний. С этой точки зрения, эмоции порождают желания, следовательно, могут служить источником активности человека [5]. Таким образом, для нас важно понимание эмоций как звена в системе приспособительных процессов, быстрее всего реагирующих на воздействия окружающей среды и изменения, происходящие в ней.

Функциональный подход, рассматривая эмоцию как особую форму отношения к предметам и явлениям действительности, подчёркивает её обусловленность соответствием или несоответствием потребностям человека. Из этой общей функции эмоций вытекают и более специфические. Так, эмоции сигнализируют о потребностях и побуждают субъекта их удовлетворить (функция побуждения); обеспечивают избирательность восприятия и направленность мышления (дифференцирующая функция), а также наличие аффективных когнитивных комплексов, позволяющих отобрать из множества впечатлений, связанных с ситуацией, те, которые отвечают потребностям (синтезирующая функция); после выполнения действий,

способных удовлетворить потребность, отвечают за состояние, побуждающее к достижению подобных ситуаций в последующем (подкрепляющая функция). При этом степень соответствия результата деятельности мотиву определяет направленность эмоции [6].

Кроме того, эмоции обеспечивают ориентацию по отношению к различным событиям и объектам благодаря своей регулятивной функции. Отражая отношение человека к объекту, эмоция включает информацию о нём, в чем состоит предметность эмоций. Информационную функцию особо выделял П. В. Симонов, отмечая, что, помимо потребности и информации для ее удовлетворения, эмоция зависит и от индивидуальных особенностей субъекта [7], что имеет особое значение в рамках нашего исследования. С. Л. Рубинштейн признаёт за эмоцией функцию чувствительности, мнемическую (закрепляющую и воспроизводящую данные чувствительности) и тоническую (проявляющуюся в темпераменте и эффективности) [8].

В своих исследованиях К. Э. Изард отмечал, что эмоции лежат в основе социальных связей, а эмоциональная экспрессия выполняет важные коммуникативные функции. Выразительные движения, которые сопровождают эмоции, плохо контролируются, поэтому являются надежным источником информации о переживаемых эмоциях и чувствах. Кроме того, К. Э. Изард определяет эмоцию как «то, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [9]. С этой точки зрения эмоции выполняют интегральную функцию, охватывая своим действием весь организм и служа сигналом полезного или вредного воздействия. Известны также мобилизационная, организующая и дезорганизационная функции эмоций.

Практически всеми исследователями отмечается взаимосвязь эмоций и потребностей, что, с учётом особой роли последних в развитии личности ребёнка, необходимости их удовлетворения, имеет для нас особое значение. Так, Л. С. Рубинштейн (1946 г.) отмечает, что «взаимоотношение эмоций с потребностями может проявляться двояко — в соответствии с двойственностью самой потребности, которая, будучи испытываемой индивидом... означает одновременно и зависимость его от чего-то, и стремление к нему» [10]. Окружающая среда имеет для ребёнка значение в той мере, в какой она связана с удовлетворением его потребностей.

Учитывая, что формирование эмоционального благополучия происходит прежде всего за счёт обогащения соответствующего эмоционального опыта, связанного с удовлетворением основных потребностей (среди которых особенно значима потребность в аффилиации), необходимо руководствоваться принципом использования знаний родителей о своих детях и их индивидуальных характеристиках.

Для анализа родительских представлений в области проявления эмоциональности ребёнка мы обратились к положениям Е. И. Изотовой, выделившей в качестве таковых следующие: присутствие фактора эмоциональной напряжённости ребёнка, наличие у него знаний и представлений о чувствах, его эмоциональном поле и стиле, об экспрессивности ребёнка [11]. Так, должны заслуживать внимания родителей проявления в повседневном поведении симптомов эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности как факторы эмоциональной напряжённости и негативные показатели эмоционального развития ребёнка. Эмоциональное развитие дошкольника подразумевает также наличие у ребёнка представлений об основных эмоциональных модальностях. В структуру данных представлений входит экспрессивное, импрессивное и ситуационное значение эмоций. Комплекс особенностей эмоционального реагирования ребёнка при взаимодействии с окружающей действительностью составляет его эмоциональное поле. Некоторые формы эмоционального реагирования могут иметь ситуативное происхождение, связанное с сильными эмоциональными переживаниями, и представления родителей в этой сфере имеют определяющее значение.

### **Заключение**

Можно отметить, что эмоциональная сфера, как одна из основных регуляторных систем, склонна к дисгармонии в своём развитии при отсутствии удовлетворения базовых потребностей. Главной из последних выступает неудовлетворённость ребёнка общением с близкими взрослыми (часто как результат воспитательной пассивности родителей). За счёт обогащения соответствующего опыта, напротив, происходит формирование эмоционального благополучия ребёнка. Адекватность же поведения родителей, ответственных, как правило, за организацию развивающей среды

для собственных детей-дошкольников, во многом зависит от полноты и адекватности сложившихся у них представлений о развитии той или иной стороны психики ребёнка.

Имеет значение степень участия родителей в эмоциональном развитии ребёнка, а также те или иные особенности родительско-детских отношений на эмоциональном уровне. Данные положения подчёркивают значимость формирования представлений родителей в области особенностей развития их детей-дошкольников. А учитывая отражательный характер развития психики в целом и эмоций в частности, большое значение имеют представления в области индивидуально-психологического, а именно эмоционального, развития ребёнка.

Теоретический анализ показал, что гармоничное состояние эмоциональной сферы ребёнка предполагает сбалансированность позитивных и негативных эмоций, которая достигается в условиях обогащения эмоционального опыта получения ребёнком знаний о ситуации и адекватной расшифровки сигналов.

Функциональный подход позволяет выделить особую роль эмоций в психологическом благополучии с точки зрения обеспечения активности, динамических характеристик как в отношении организованности или дезорганизованности внутренней психической жизни, так и в обеспечении эффективности установления связей с окружающим миром, особой характеристикой которых является их эмоциональность.

Таким образом, проблема благополучия психической жизни человека большинством авторов рассматривается в рамках термина «эмоциональное благополучие», представленного в различных вариантах. Это определяет выделение ведущей роли эмоций и гармоничных либо дисгармоничных эмоциональных комплексов, определяющих степень этого благополучия. При этом эмоции находят выражение во всех системах организма, т. е. на воздействие факторов, порождающих эмоции, организм реагирует системно. Следовательно, адекватный вывод о характере эмоций и их воздействии на деятельность и поведение можно сделать только с позиций изучения всех их проявлений в психической деятельности.

## Список цитируемых источников

1. Техтелева Н. В. Формирование представлений родителей о характере ребёнка-дошкольника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2008. 211 л.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Оникс 21 век : Мир и образование, 2003. 896 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 556 с.
4. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2002. 432 с.
5. Симонов П. Б. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональный аспект. М. : Наука, 1975. 193 с.
6. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилнонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
7. Симонов П. Б. Указ. соч.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. С. 490—495.
9. Изард К. Э. Эмоции человека. М. : МГУ, 1980. 83 с.
10. Рубинштейн С. Л. Указ. соч.
11. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.

Материал поступил в редколлегию 29.02.2015 г.

УДК 159.9

*Ю. В. Баширова, Е. Ф. Нестер, Ж. В. Рзаева*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ «РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА» В РАМКАХ НЕДЕЛИ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** В статье описан опыт организации и проведения недели кафедры психологии, представлен широкий спектр мероприятий кафедры психологии БарГУ, её наработки и инициатив. Содержание статьи представляет интерес для руководителей структурных подразделений учреждений высшего образования в деле трансляции накопленного кафедрального опыта, повышения уровня преподавания и популяризации психологического знания среди субъектов системы образования.

**Ключевые слова:** кафедра, неделя кафедры психологии, мастер-класс, ток-шоу, круглый стол, профориентационная экскурсия, школа молодого преподавателя,

предметная олимпиада, семинар-практикум, мастерская, методический семинар, клуб, урок психологии, презентации, конкурс знатоков, дискуссионная программа, открытое заседание кружка, психологическая викторина, формы организации деятельности студентов, учебная и воспитательная работа, практика студентов.

## **Введение**

На факультете педагогики и психологии БарГУ стало традицией проведение недель кафедры психологии. Коллектив кафедры состоит из единомышленников, креативных преподавателей, способных формулировать интересные идеи и способы их реализации, демонстрировать собственные научно-педагогические наработки и передовые достижения современной психологии. Кафедрой психологии БарГУ представлены насыщенные по своему содержанию мероприятия, в которых участвуют как профессорско-преподавательский состав кафедры, так и студенты психологических специальностей.

К числу достоинств указанной формы организации научной работы следует отнести разнообразие самих мероприятий: круглые столы, научно-практические конференции, олимпиады по конкретным отраслям психологии и т. д. Все они помогают наиболее полно мобилизовать потенциал преподавателей и сотрудников кафедры, студентов. Кроме научной значимости мероприятий недели кафедры, наблюдается высокий учебно-воспитательный эффект. Главная цель обучения в учреждении высшего образования — это получение глубоких и устойчивых знаний, позволяющих в ближайшей перспективе успешно освоить избранную студентами специальность. Поэтому основная задача высшей школы заключается в нахождении оптимальных форм и методов организации деятельности будущих работников системы образования и развитии у них умения достигать поставленные цели. Стабильную помощь в этом процессе может оказывать комбинирование различных форм и методов, носящих как традиционный, так и инновационный характер. В свою очередь коллективная работа преподавателей, объединённых общей нацеленностью на результат, прививает студентам такие качества, как дисциплинированность, чувство ответственности за порученное дело, служит в конечном итоге мощным мотивирующим фактором для совершенствования знаний, умений и навыков по избранной специальности.

## Основная часть

Ежегодно в канун Всемирного дня психолога проходит неделя кафедры психологии БарГУ, в которой принимают участие сотрудники кафедры, студенты, психологи г. Барановичи и Брестского региона.

Традиционно открытием недели кафедры является презентация новинок литературы «Мир психологии», которая организуется и проводится на базе библиотеки БарГУ. Выставка во всём многообразии даёт возможность преподавателям, студентам, практикующим психологам ознакомиться с имеющимися в научном мире книгами и новейшими изданиями, приобретёнными университетом для повышения качества учебного процесса и совершенствования знаний. Доступ к специализированной литературе является актуальной потребностью для всех заинтересованных, чья деятельность связана с психологией. Кроме этого, презентация книг является средством информирования о современных возможностях библиотеки, её готовности предоставлять книги по запросам читателей.

Важным событием стало посещение недели кафедры психологии БарГУ доктором психологических наук, профессором, академиком Я. Л. Коломинским, выступившим с публичной лекцией на тему «Психология массовых психических явлений», и доктором психологических наук, профессором Л. В. Маришук, читавшей лекцию по теме «Структура личности по К. К. Платонову». Студентам, преподавателям, практикующим психологам эти выступления позволили ознакомиться с видением заявленных феноменов известными учёными, систематизировать имеющиеся знания, увидеть мастерство и искусство владения вниманием аудитории, установления контакта с ней.

Значимым опытом для профессорско-преподавательского состава кафедры психологии БарГУ стало проведение I Научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы психологии: наука — практике». Идейними научными организаторами этого мероприятия выступили заведующий кафедрой психологии Е. Ф. Нестер, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Е. А. Клещёва и старший преподаватель кафедры психологии Ю. В. Башкирова. Работа семинара была посвящена совершенствованию практических навыков и умений (в частности, в области нейролингвистического программирования (НЛП)) будущих и практикующих психологов Брестского региона.

В рамках семинара была организована работа нескольких мастер-классов: «Последствия нарушений психологической безопасности» (ведущий — НЛП-практик, специалист по ведению тренинга личностного роста А. И. Петручик); «Использование метафорических карт и других проективных методов в работе психолога» (ведущий — гештальт-терапевт, супервизор, тренер И. Ю. Бородич); «Мама, не горюй... или как стать взрослым?» (ведущий — гештальт-терапевт, супервизор О. В. Химичива); «Поиск индивидуальности в процессе гештальт-терапии: классический подход» (ведущий гештальт-терапевт, магистрант БрГУ А. Р. Дерман); «Психодрама как метод групповой работы» (ведущий — психодрама-практик Н. М. Немкевич).

В период недели кафедры психологии специалисты кафедры проводят ряд интересных встреч, дискуссий, тренингов. Так, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Е. А. Клещёва провела мастер-класс на тему «Скелет в шкафу, или семейные секреты», в ходе которого участникам были предложены техника работы с семейными историями и обучение созданию генограммы. В свою очередь преподаватель кафедры психологии, гештальт-терапевт, супервизор, ведущая групп И. Б. Радионова и преподаватель кафедры психологии, гештальт-терапевт, ведущая групп Л. А. Юрчёнок провели мастер-класс «Микромир», участвуя в котором, присутствующие смогли осуществить «путешествие к себе». Для студентов-психологов выпускных курсов преподаватель кафедры психологии, гештальт-терапевт, супервизор, тренер И. Ю. Бородич и практический психолог, гештальт-терапевт, супервизор О. В. Химичева организовали круглый стол на тему «Я психолог. Что делать?». В рамках работы круглого стола студенты имели возможность познакомиться со спецификой практической деятельности психолога, обсудить трудности и получить рекомендации и советы уже состоявшихся психологов. В ходе недели кафедры работала дебютная мастерская под руководством выпускников университета 2013 г. А. И. Лагун и Н. В. Корней, которые предложили участникам погрузиться в мир под названием «Конкуренция». Все проведённые мастер-классы носили как обучающий, так и терапевтический характер.

Также была проведена ежегодная предметная межвузовская олимпиада по психологии. В 2014 г. олимпиада проходила на базе

БарГУ. В качестве участников кафедры психологии принимала команды БГЭУ и филиала РГСУ в г. Минске.

В рамках недели кафедры психологии её профессорско-преподавательским составом ежегодно проводятся открытые занятия, в ходе которых используются как традиционные, так и инновационные технологии обучения, демонстрируются различные формы организации учебной деятельности студентов.

Преподавателем кафедры психологии Ю. Б. Боревой и студентами факультета педагогики и психологии была организована презентация на тему «Я это делаю так!», а старший преподаватель кафедры психологии Т. Е. Яценко провела презентацию «Из опыта организации управляемой самостоятельной работы преподавателями кафедры психологии (взгляд студента и преподавателя высшей школы)». В ходе этих мероприятий присутствующие и участники могли познакомиться с разнообразными формами организации управляемой самостоятельной работы студентов и получить консультации по их использованию в собственной работе.

Учебно-воспитательная работа в рамках недели кафедры представлена рядом различных мероприятий. Проводится конкурс знатоков общей психологии среди студентов психологических специальностей первого и старших курсов. В рамках адаптации студентов I курса к обучению в учреждении высшего образования старшим преподавателем кафедры Л. И. Станиславчик была организована встреча студентов I курса, обучающихся по специальности «Практическая психология», и старшекурсников, обучающихся по специальностям «Практическая психология» и «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», на тему «Легко ли быть студентом?».

Профессорско-преподавательским составом кафедры совместно со студентами III и IV курсов специальностей «Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)» и «Дошкольное образование. Практическая психология» проводятся внеаудиторные мероприятия. Среди них кураторский час, посвящённый 70-летию освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков на тему «Две сестры: Беларусь и Россия», организованный преподавателем кафедры С. А. Мартыненко; психологическая викторина на тему «Психологические особенности национального самосознания подростка», проведённая

преподавателем кафедры Л. Л. Кубанской; ток-шоу о психологическом насилии в повседневной жизни на тему «Мир в тёмных тонах», организованное старшим преподавателем Т. Е. Яценко.

Содержательные мероприятия в рамках недели кафедры проводит старший преподаватель А. А. Селезнёв. Среди них дискуссионная программа «Стресс и искусство жизни», методический семинар на тему «Семейная психотерапия. Психолого-педагогическое сопровождение детей с психоневрологическими заболеваниями», прошедший на базе филиала кафедры в Барановичском центре медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями, и открытое занятие кружка «Образование и здоровье». Кроме этого, для популяризации психологических знаний среди учащихся на базе школ города А. А. Селезнёвым и студентами III курса специальностей «Практическая психология» и «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)» проводятся конкурсы знатоков.

На базе филиала кафедры в ГУО «Ясли-сад № 27 г. Барановичи» под руководством преподавателя кафедры О. Н. Бабылёвой прошло заседание дискуссионного клуба на тему «Детский сад и семья: ребёнок глазами взрослого», в котором приняли участие воспитатели, преподаватели и студенты факультета педагогики и психологии БарГУ, обсудив ряд актуальных вопросов.

Для привлечения в БарГУ потенциальных абитуриентов проводятся экскурсии для старшеклассников, учителей г. Барановичи и Брестского региона, организуемые преподавателем кафедры С. А. Мартыненко совместно со студентами IV курса специальности «Практическая психология» в рамках деятельности профориентационного центра кафедры психологии. В ходе экскурсий будущие абитуриенты в занимательной форме знакомятся с историей становления и структурой БарГУ, специальностями, по которым происходит обучение, особенностями студенческой жизни, аудиторным фондом, учебными мощностями.

Должное внимание в процессе недели кафедры уделяется и практической подготовке будущих психологов. В контексте этого направления старшим преподавателем кафедры Ж. В. Рзаевой и студентами старших курсов разработан цикл уроков по психологии. Один из таких уроков на тему «Эмоции» был проведён в рамках реализации проекта в филиале кафедры для учащихся второго класса.

В роли учителей психологии выступили студенты, а ученики были активны, внимательно слушали новый материал и выполняли задания. Сделать урок занимательным позволили используемые в ходе него элементы методов активного обучения психологии (проблемные вопросы, игры и т. д.), красочная и яркая мультимедийная презентация, различные виды наглядности, раздаточный материал, аудиозапись.

Также в рамках недели кафедры психологии проводится информационно-воспитательное мероприятие «Первокурсникам о психологической практике», направленное на формирование представлений у будущих педагогов-психологов о практической подготовке в структуре высшего образования и проводимое старшим преподавателем кафедры Ж. В. Рзаевой совместно со студентами.

Значимой на факультете педагогики и психологии БарГУ является работа «Школы молодого педагога», руководит которой старший преподаватель кафедры психологии Ж. В. Рзаева. Школа создана с целью развития профессионального мастерства начинающих преподавателей, формирования у них потребности в постоянном совершенствовании и самообразовании. Отметим, что молодые преподаватели факультета проявляют особый интерес к теме патриотического воспитания учащейся молодёжи. В контексте этого направления в рамках недели кафедры психологии и «Школы молодого педагога» старшим преподавателем кафедры психологии И. Л. Кишея был проведён семинар-практикум на тему «Особенности представлений о патриотизме у обучающихся: теория и практика формирования».

### **Заключение**

Таким образом, в ходе мероприятий, проводимых в рамках недели кафедры психологии, студенты и психологи г. Барановичи и Брестского региона знакомятся со спецификой различных направлений деятельности практического психолога. Создаются условия для формирования и дополнения в восприятии студентов образа компетентного психолога и преподавателя психологии. Кроме этого, все участники мероприятий получают большое количество знаний и позитивных эмоций.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2015 г.

*Ю. М. Бурец*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ ТИПОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Аннотация.** В статье представлены различные подходы к понятию «креативность», а так же результаты исследования типов креативности у студентов творческих профессий. На основании классификации типов мышления по Дж. Брунеру проводится сравнительный анализ между двумя контрольными группами (инженеры и педагоги) в зависимости от пола и типа факультета обучающихся. Для измерения креативности выбран новый тест К. Венкера «На сколько вы креативны?». В результате проведённого исследования определены гендерные различия по типам креативности, а так же влияние типов факультета на развитие креативности.

**Ключевые слова:** креативность, креативные типы (профили), типы факультета, гендерные различия, студенты творческих специальностей, педагоги, инженеры.

### **Введение**

Креативность всегда являлась основой любой профессии и профессионально значимым качеством. Сегодня обучение в высшей школе должно быть построено таким образом, чтобы помочь человеку любой профессии применить свой креативный потенциал для решения различных задач и умения справиться с ними. Термин «креативность» был введён Дж. Гилфордом в рамках психометрического подхода. В настоящее время под креативностью чаще всего понимают общую способность к творчеству. Так или иначе, именно креативность в данный момент составляет основу всех человеческих достояний — умение мыслить парадоксально и действовать эффективно, продуктивно и нестандартно, находя новые пути к знанию и открытию [1, с. 37].

В данный момент зарождается направление, которое связано с поиском способов повышения креативности команд за счёт повышения разнообразия их состава, функциональной принадлежности участников, обладающих различными профилями креативности, их различий в сфере образования и профессиональном опыте, а также за счёт введения таких форм групповой разработки решений и ор-

ганизации труда, которые стимулируют количество и разнообразие выдвигаемых идей. Здесь важны не только сами будущие специалисты, но и соединяющие их образовательные интеллектуальные среды. Производство инноваций сегодня в целях проектирования новых реальностей требует синергичного взаимодействия большого количества экспертов [2].

Учитывая этапы совместного творчества в команде и распределения между участниками ролей, М. Г. Ярошевский предложил следующую классификацию профилей креативности, где творческими единицами считаются лидер, эрудит, генератор идей и критик. Каждый из них обладает определёнными качествами. Лидер — человек, обладающий остротой мысли, усердием, целеустремлённостью. Определяя сложную ситуацию, обладая гибкостью ума и рационализаторским умом, способен в кратчайшие сроки найти выход из непростых сложившихся обстоятельств. Эрудит, руководствуясь собственными знаниями, проявляет интерес и любопытство ко всему происходящему вокруг. Ему не нужны стимулы из окружающего мира, чтобы открыть новое. Он опирается на собственное развитие и интеллект. Генератор идей обладает способностью к абстрагированию. Располагая известной информацией, выдвигает новые идеи и моделирует инновационные построения. Именно в новом данная личность видит стимул, продвигая свою идею, и не боится риска и неопределённости. Критик — критически мыслящий человек — обладает предрасположенностью открывать новое и создавать собственные правила. Его способность противопоставлять себя уже привычным нормам даёт возможность критиковать устоявшиеся стереотипы и известные каноны [3].

Актуальность нашего исследования обусловлена формированием креативной личности, обладающей креативной компетентностью, толерантностью к неопределённости и способностью выдвигать новые идеи, располагая общеизвестной информацией.

### **Основная часть**

В проведённом нами исследовании приняли участие 624 испытуемых двух контрольных и одной экспериментальной выборки. Контрольные выборки составили 483 студента, которые обучаются в учреждении образования «Барановичский государственный

университет» на факультете педагогики и психологии (ФПиП) и инженерном факультете (ИФ). В экспериментальную группу (141 человек) вошли студенты факультета музыкального искусства (ФМИ) учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств». Выбор контингента испытуемых обусловлен классификацией типов мышления Дж. Брунера [4, с. 237]. Студенты творческих профессий имеют по определению художественный тип мышления; наиболее близки им по складу ума педагоги с гуманитарным типом мышления; противостоит художественному типу оперантное мышление студентов-инженеров.

Креативность мы диагностировали при помощи теста К. Венкера «Насколько Вы креативны?» [5]. Диагностический инструмент был разработан под руководством профессора К. Венкера, основателя «Инновационной мастерской» в Мюнхене. Эта методика выявляет сильные стороны личности и тип творческой натуры, а также творческий профиль испытуемого [6, с. 100]. Она дифференцирует личности по следующим типам креативности: любители открытий (*A*), критически мыслящие (*B*), стратегически мыслящие (*C*), аналитически мыслящие (*D*), усердные (*E*), нуждающиеся в гармонии (*F*), любознательные (*G*), чувственные (*H*).

В данной статье мы представим один из аспектов нашего исследования, а именно, анализ различий в выраженности креативных типов в группах испытуемых разных факультетов в зависимости от типа факультета и пола испытуемых. Для решения этой задачи мы использовали двухфакторный дисперсионный анализ ( $2 \times 3$ ), где в качестве зависимых переменных выступали типы креативности, а в качестве независимых — пол испытуемых и тип факультета, на котором проходили обучение студенты.

Выявлено наличие главного эффекта для переменной «Пол» на такие типы креативности, как «Аналитически мыслящие» (*D*) и «Усердные» (*E*) ( $F$  равняется 6,365,  $p$  менее 0,05 и  $F$  равняется 6,674,  $p$  менее 0,01 соответственно) (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Влияние пола испытуемых и типа факультета на выраженность креативных типов

Типы креативности (зависимые переменные)	Независимые переменные					
	Пол		Тип факультета		Взаимодействие пола и типа факультета	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Любители открытий ( <i>A</i> )	1,972	0,161	0,467	0,627	2,861	0,058
Критически мыслящие ( <i>B</i> )	0,229	0,632	4,576	0,011	2,751	0,065
Стратегически мыслящие ( <i>C</i> )	4,338	0,038	12,291	0,000	4,821	0,008
Аналитически мыслящие ( <i>D</i> )	6,365	0,012	18,329	0,000	2,711	0,067
Усердные ( <i>E</i> )	6,674	0,010	16,068	0,000	0,511	0,600
Нуждающиеся в гармонии ( <i>F</i> )	2,519	0,113	5,213	0,006	0,233	0,792
Любознательные ( <i>G</i> )	0,667	0,415	12,493	0,000	2,117	0,121
Чувственные ( <i>H</i> )	5,664	0,018	11,389	0,000	5,268	0,005
Общий балл ( <i>OS</i> )	3,862	0,050	17,214	0,000	4,255	0,015

Для оценки влияния пола испытуемых на креативность относительно типов *D* и *E* в зависимости от типа факультета был реализован однофакторный дисперсионный анализ в трёх группах (на каждом факультете). В результате однофакторного дисперсионного анализа было установлено, что креативность «Аналитически мыслящих» (*D*) на ИФ у испытуемых мужского пола значимо ниже, чем у испытуемых женского пола ( $m_m$  равняется 20,78,  $m_{ж}$  — 21,83,  $F$  — 5,126,  $p$  менее 0,05). Относительно креативности «Усердных» (*C*) между мужчинами и женщинами ИФ достоверных различий не выявлено. На ФПиП выраженность креативности относительно типов *D* и *E* у мужчин значимо ниже, чем у женщин ( $m_m$  равняется 18,67,  $m_{ж}$  — 20,37,  $F$  — 7,364,  $p$  менее 0,01 и  $m_m$ , равное 16,83,  $m_{ж}$  — 18,07,  $F$  — 4,725,  $p$  меньше 0,05 для типов *D* и *E* соответственно).

Установлены различия между переменной «Пол» и вышеуказанными типами креативности. Можно предположить, что нахождение нужного решения, творческий потенциал и усердность, по-разному

представленные у юношей и девушек, в данном случае зависят от выраженности типа креативности и разного пола.

Между испытуемыми мужского и женского пола ФМИ статистически достоверных различий в выраженности креативности относительно типов *D* и *E* не выявлено.

Выраженность креативности относительно типа *D* «Аналитически мыслящие» достоверно различается у испытуемых всех факультетов ( $p$  менее 0,01). Мы предполагаем, что аналитическое мышление по показателям различается на всех факультетах, потому что его составляющие (умение разбираться в различных взаимосвязях, находить решения для сложных проблем, человеческий потенциал, терпение и острота мысли) в разной степени представлены для каждой профессии. Данный вид мышления обеспечивает человеку оптимальную ориентацию в мире, профессии и человеческих отношениях. С помощью его ускоряется процесс социализации, выстраивается адекватная форма поведения и различной деятельности в сложных, критических ситуациях. Инженеру для осуществления конструкторского и технологического проектирования, для разработки технологических конструкций разного назначения, отдельных их элементов и частей, расчёта экономической эффективности внедряемых проектов, конструкторских и технологических решений необходимо уметь анализировать различные взаимосвязи. Данная профессия требует терпения и глубокой осознанности ситуации с учётом дальнейшей экономической выгоды. Педагогу для создания на уроке творческой атмосферы, мысленного анализа поведения учащихся, сопоставления разных точек зрения, умения рассуждать в пользу педагогического процесса, применяя знания в действии, необходимо обладать остротой мысли, ориентироваться на атмосферу в классе, учитывая всю сложность человеческих взаимоотношений, и уметь найти выход из сложной для педагогических субъектов ситуации. Специалистам творческих профессий необходимо глубокое осмысление лексической природы музыкального синтеза, а также музыкальной поэтики, хореографии, умения оформлять музыкальные классы и выбирать нужную трактовку функций музыки, необходимо обладать различными взаимосвязями во всей культурной сфере деятельности. Здесь важна острота метафорических образов от аналитической рациональности до неограниченной свободы и власти действий, происходящих перед зрителем.

Обнаружены значимые различия у испытуемых педагогического факультета по типу *E* «Усердные», в отличие от испытуемых других факультетов ( $p$  меньше 0,01). Данный профиль креативности базируется на умении выполнять задачи, глубоком чувстве долга, продолжительной работоспособности, выносливости и целеустремлённости. Исходя из этого, можно предположить, что педагоги, стремясь выполнить ту или иную задачу, часто уходят от поставленных изначально целей, потому что работа с учащимися предполагает высокий уровень неопределённости, зависящий и от поведения учеников. наших испытуемых представляют студенты-педагоги, их рефлексия педагогической практики скорее направлена на проблему самооценки, чем на повышение уровня мастерства. Они менее проницательны, чем педагоги с опытом. В силу отсутствия определённых педагогических навыков новички-педагоги хуже чувствуют класс, его настроение. На низком уровне пока у них развита способность к прогнозированию ситуации, а также выносливость и работоспособность.

В нашем исследовании было установлено, что креативность относительно «Аналитически мыслящих» (*D*) на ИФ у испытуемых мужского пола проявилась в меньшей степени, чем у испытуемых женского пола. Аналитическое мышление включает в себя способность находить решения для задач любой сложности, умение взаимодействовать в коллективе и эмоциональную лабильность. Можно предположить, что девушки данного факультета обладают более тонкой эмоциональной организацией. Благодаря этому качеству у них повышена чувствительность, ярко выражена способность к сочувствию, они в большей степени, чем юноши эмоциональны и экспрессивны в общении. С нашей точки зрения, перечисленные качества являются залогом повышенной способности к аналитическому мышлению. Работа инженера — это производственная деятельность, которая проходит в условиях взаимодействия с людьми, разными по социальному статусу. Это в свою очередь даёт основание предположить, что успех в работе зависит и от индивидуально-личностного сотрудничества. У девушек данного факультета, по нашему предположению, более развита социальная активность и коммуникабельность. Можно сделать вывод, что они, обладая остротой мысли, быстрее выстраивают непосредственное общение в коллективе.

На ФПиП выявлены различия у юношей и девушек относительно типов *D* и *E*, причём у юношей значимо ниже данные показатели, чем у девушек. С нашей точки зрения, этот факт можно объяснить установками и мотивацией к данной профессии. Молодые люди, приходя в педагогику, заранее уверены в маленькой заработной плате, плохом финансировании школ и низком уровне социального обеспечения педагогов. К этой точке зрения общество уже привыкло, это сложившийся стереотип. Однако в последние десятилетия в Республике Беларусь делается всё возможное для того, чтобы повысить статус педагога. Но мужчина, изначально являясь добытчиком, знает негативные стороны данной профессии и, устраиваясь на работу по окончании университета, уже разочарован, не видит дальнейшей перспективы. Всё это порождает у юношей мрачное, депрессивное состояние. Они не хотят проявить терпение, выносливость и выполнять поставленные задачи. Такие симптомы чаще всего появляются при эмоциональном выгорании.

Влияние типа факультета на креативность независимо от пола испытуемых имеет место относительно таких типов, как «Критически мыслящие» (*B*) ( $F$  равняется 4,576,  $p$  менее 0,05), «Нуждающиеся в гармонии» (*F*) ( $F$  равняется 5,213,  $p$  меньше 0,01) и «Любознательные» (*G*) ( $F$  равняется 12,493,  $p$  меньше 0,01) (таблица 1). При этом, по результатам постэкспериментальной проверки Тьюки ( $I-J$ ), относительно типа *B* имеют место различия только между испытуемыми ФМИ и ФПиП ( $p$  менее 0,01).

Постэкспериментальная проверка Тьюки ( $I-J$ ) относительно креативности по типу *F* показала наличие различий только между испытуемыми ФМИ и испытуемыми ФПиП и ИФ ( $p$  менее 0,01). При этом между студентами ИФ и ФПиП статистически достоверных различий не выявлено. Относительно креативности «Любознательных» (*G*) результаты постэкспериментальной проверки показали, что выраженность креативности данного типа значимо ниже у испытуемых ФПиП по сравнению со студентами ИФ и ФМИ.

Нами было установлено, что тип факультета вне зависимости от пола оказывает влияние на креативность у всех трёх групп. Здесь имеют место такие типы, как «Критически мыслящие» (*B*), «Нуждающиеся в гармонии» (*F*) и «Любознательные» (*G*). Мы думаем, это объясняется обучением в университете, т. е. получением высшего образования в дневной форме. Студенчество является

особой социальной категорией. Общность студентов чувствует себя комфортно в своей среде, им приятно общение друг с другом. Развитие творческого потенциала у «Нуждающихся в гармонии» (*F*) предполагает комфортную рабочую обстановку. Они прилагают все усилия для получения образования. У них сформировано позитивное отношение к выбранной профессии, они обладают способностью смотреть в будущее, что предполагает критическое мышление. На данном этапе гармоничным сочетанием является интеллектуальная и социальная зрелость. Отсюда, на наш взгляд, берётся любопытство, рождающееся само по себе. Им интересна выбранная профессия, для обучения они не нуждаются в стимулах извне. Именно этими критериями характеризуются «Любознательные» (*G*). Поощрения преподавателей дают им силу для противопоставления себя существующим правилам и создания собственных ценностей и оценок, что заложено в основе критического мышления. Студенчество является основным периодом становления человека. Испытуемые нашего исследования в процессе обучения готовы к получению нового жизненного опыта. Готовность к новому, умение его проживать, находить в этом интерес является одной из способностей креативной личности. Тип *B* имеет различия только между испытуемыми ФМИ и ФПиП. Другими словами, студенты творческих специальностей в большей мере, чем педагоги, обладают критическим мышлением, они способны создавать собственные ценности и масштабные оценки. У них ярче сила воображения. Они быстрее, чем педагоги, распознают существенное и выводят из этого новые идеи, открыты для нового опыта, являются более усердными и нуждающимися в гармонии. У них ярче проявляется любознательность и чувственность [7, с. 111]. Результаты нашего исследования согласуются с данными, полученными Т. Любартом, Р. Стернбергом и Т. Гардивом, которые указывают на устойчивый интерес творческих людей к новому и необычному [8, с. 254].

Относительно креативности по типу *F* различия существуют между испытуемыми ФМИ и испытуемыми ФПиП и ИФ. Студенты творческих специальностей в большей степени нуждаются в комфортной рабочей обстановке. Для них важно, чтобы рабочая обстановка соответствовала уникальности их личности [9].

Относительно креативности «Любознательных» (*G*) выявлено, что выраженность креативности данного типа значимо ниже у испытуемых ФПиП по сравнению со студентами ИФ и ФМИ. Мы объясняем это отсутствием стратегии и страхом показаться некомпетентным перед опытной группой коллег. Можно предположить, что молодой педагог, приходя в новый коллектив, не совсем комфортно себя чувствует. Тому есть множество причин: отсутствие опыта общения во взрослом коллективе, отсутствие персонального подхода в преподавании и т. д. Отсюда и подавление любознательности и внутреннего интереса ко всему происходящему. Личность находится в наблюдательной позиции: «Как себя вести? С кем общаться?». Её движущие силы находятся в процессе адаптации к новому коллективу и месту работы. Также в ходе двухфакторного дисперсионного анализа выявлено, что имеет место значимое двухстороннее взаимодействие пола и типа факультета испытуемых относительно креативности по «Стратегически мыслящим» (*C*) ( $F$  равняется 4,821,  $p$  меньше 0,01), «Чувственным» (*H*) ( $F$  составляет 5,268,  $p$  меньше 0,01) и по общему показателю креативности ( $F$  равняется 4,255,  $p$  менее 0,05). При этом эффект взаимодействия в выраженности рассматриваемых показателей креативности объясняется лишь значимыми различиями между юношами и девушками, обучающимися на ИФ ( $m_m$  составляет 20,7,  $m_{ж}$  — 22,6,  $t$  равняется -4,233,  $p$  менее 0,01;  $m_m$  составляет 21,7,  $m_{ж}$  — 23,5,  $t$  равняется -3,847,  $p$  менее 0,01;  $m_m$  составляет 167,1,  $m_{ж}$  — 175,3,  $t$  равняется -3,00,  $p$  меньше 0,01 — для типов *C*, *H* и общего показателя креативности соответственно).

Также выявлено, что имеет место значимое двухстороннее взаимодействие пола и типа факультета испытуемых относительно креативности по «Стратегически мыслящим» (*C*), «Чувственным» (*H*) и по общему показателю креативности. Мы объясняем это тем, что, поступив в университет на определённый факультет, юноши и девушки в равных долях каждый для себя распознают существенные отличия от обучения в школе. Стратегическое мышление проявляется у них в выстраивании своего поведения в новых условиях и будущего, мотивации на успех относительно всей жизни. Результаты нашего исследования согласуются с результатами А. Галаль, который в своей работе пришёл к выводу, что у студентов в процессе обучения преобладает внутренняя мотивация на успех [10, с. 13].

Тип *H* проявляется, на наш взгляд, способностью к чувственному восприятию новой ситуации. Здесь глобальную роль играют возраст и межличностные отношения.

При этом показатели креативности выражены значимыми различиями между юношами и девушками, обучающимися на ИФ, для типов *C*, *H* и общего показателя креативности. Само по себе мышление инженера включает в себя креативность [11, с. 42]. Мы полагаем, что девушки по своей природе являются более чувственными и склонны к новым построениям, учитывая прошлый опыт.

### **Заключение**

В результате проведённого исследования, которое позволило выявить гендерные различия и различия креативных типов студентов разных специальностей можно сделать следующие выводы:

– фактор гендера у студентов всех факультетов оказывает влияние на аналитическое мышление. Так, у студентов инженерного и педагогического факультетов данный тип креативности в меньшей степени выражен у юношей, нежели у девушек;

– обучение в университете вне зависимости от пола развивает критическое мышление, любознательность и необходимость гармонии. Выражен тип «Любознательные» в меньшей степени у педагогов по сравнению с двумя другими группами;

– определено двухстороннее взаимодействие пола и типа факультета относительно чувственности и стратегического мышления вне зависимости от иных факторов.

Результаты исследования представляют непосредственный интерес для психологов и педагогов в сфере образования, а так же для студентов творческих профессий.

### **Список цитируемых источников**

1. Латыпов Н. Минута на размышления. Основы интеллектуального тренинга. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
2. Андреев А. Л. Интеллектуальное поле истории // Высшее образование в России. 2013. № 8—9. С. 133—144.
3. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 14—26.
4. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. : Прогресс, 1977. 413 с.

5. Венкер К. Насколько Вы креативны? // Deutschland. 2002. № 5. С. 64—66.
6. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск : Агенство Владимира Гревцова. 2008. 296 с.
7. Бурец Ю. М. Типология креативных личностей студентов разных специальностей // Вестник Брестского университета. 2013. № 2 (3). С. 151—156.
8. Кун Д. Основы психологии: все тайны поведения человека. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 724 с.
9. Бурец Ю. М. Указ. соч. С. 155.
10. Галаль А. С. Структура профессиональной мотивации у студентов педагогических университетов (опыт сравнительного Российско-Йеменского исследования) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб. : Гос. пед. ун-т. СПб, 2001. 15 с.
11. Чурляева Н. П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.01, 13.00.08. Красноярск, 2007. 44 с.

Материал поступил в редколлегию 15.01.2015 г.

УДК 195.9 (075)

*И. Л. Кишеев*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Аннотация.** В статье освещаются теоретические аспекты проблемы патриотизма в современном обществе. Представлен краткий обзор ретроспективного содержательного наполнения феномена патриотизма. Рассматриваются социальные аспекты и значение патриотизма для общества. Обозначаются принципы и признаки феномена патриотизма. В канву представленного теоретического обзора вписывается психологический контекст понимания и трактовки дефиниции «патриотизм», позволяющий в перспективе рассматривать данное понятие с позиции психологической науки.

**Ключевые слова:** патриотизм, принципы патриотизма, признаки патриотизма, сущность патриотизма, специфика, общество, национальное самосознание, идентификация.

### Введение

В настоящий момент для Республики Беларусь патриотизм имеет особую значимость и приоритетность. Складывающиеся обстоятельства требуют объединения патриотических сил в народное стремление по решению задач демографического реформирования общества и государства, возрождения, сохранения и обогащения национальных традиций, закрепления отношений и связей с другими странами.

В последнее время всё большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты. Динамика идеологических, экономических, политических процессов в белорусском обществе и государстве обуславливает необходимость формирования у учащейся молодёжи зрелой гражданской позиции, патриотизма, социально полезной деятельности и навыков социально ответственного поведения. В связи с этим приоритетной задачей при работе с молодёжью является формирование патриотической и гражданской позиции. По существу, можно говорить о том, что изменения, происходящие в нашем обществе, заставляют нас по-новому взглянуть на такой феномен, как патриотизм.

### **Основная часть**

Роль и функция современного патриотизма заключается в разрешении специфического и характерного противоречия: «с одной стороны, общество должно сохранить само себя и свою специфику, несмотря на громадное давление внешнего мира, а с другой стороны — ему необходимо взаимодействовать с этим внешним миром, отвечать на его “запросы” и требования, навязываемые ритмы жизни, технологии, формы организации и управления и др.» [1, с. 11].

Изучая данный феномен, О. М. Дорошко указывает, что «понятие “патриотизм” в различные периоды развития общества трактовали по-разному, однако патриотизм и степень его проявления всегда были обусловлены образованием государств и их длительной борьбой за свою независимость и самостоятельность» [2, с. 6].

Основой патриотизма всегда выступало и выступает Отечество, которое представлено «как сложное, многокомпонентное явление, представляющее собой неразрывное единство и взаимодействие определенной природной и социальной среды, в которой во взаи-

мосвязанном виде раскрываются и функционируют самые различные сферы жизни и деятельности людей» [3, с. 20].

В историческом плане патриотизм является источником духовных и нравственных сил и здоровья общества, его жизнестойкости и силы, которая особенно мощно и неудержимо проявляется на переломных этапах развития, во время больших, исторически значимых событий, в годы трудных испытаний.

Будучи конкретно историческим понятием, патриотизм в каждую эпоху имеет различную социальную и ценностную трактовку. Однако первооснова его остается одной и той же, как и структура составляющих его элементов (отчий дом — родной край — ареал обитания народа — страна в целом), и связана с процессом самоидентификации, т. е. осознания себя членом какой-либо группы, принятия на себя свойств этой группы и ответственности за неё [4].

Подробное рассмотрение специфики данного явления, а также его возникновения и развития имеет место в работах В. С. Соловьёва. Согласно мнению В. С. Соловьёва, «в плане генезиса патриотизм зарождается и формируется как чувство, связанное с мирозерцанием родного края, ближнего окружения в раннем детстве. В более зрелом возрасте это чувство социализируется, возвышается и всё более рефлексивируется, особенно в процессе осуществления конкретных видов общественно полезной деятельности» [5, с. 286]. Проявляясь изначально как эмоционально возвышенное отношение к Отечеству, как одно из высших чувств человека, патриотизм выступает в качестве важной составляющей духовного богатства личности, характеризует высокий уровень её социализации.

Патриотизм выступает как фактор, который обеспечивает развитие общества и сохраняет его жизнеспособность. Он призван обеспечить консолидацию различных социальных, национальных, религиозных групп соотечественников, чтобы в случае возникновения угрозы государству обеспечить его защиту. В зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в обществе, патриотизм может проявляться в различных видах: начиная от безусловной поддержки существующего политического режима до абсолютного неприятия его.

Наполняемость и направленность патриотизма определяются национальной идеей и базируются на основных нравственных опорах: историческая память, чувство национальной гордости, долг перед Отечеством.

С точки зрения В. А. Кольцовой, «патриотизм — это чувство ценности и необходимости для жизни каждого человека его включения в большую целостную индивидуальность народа и, с другой стороны, инстинкт самосохранения народной индивидуальности и самобытности» [6, с. 90].

Как отмечает А. Н. Выршиков, «патриотизм — это отношение людей к реальности, это сам способ их бытия, развёрнутый как через прошлое, так и в настоящем и будущем. Поэтому патриотизм требует своего выявления в новых символах и ценностях, в современном мировоззрении, которые, однако, вырастают из традиций, достижений прошлого» [7, с. 15].

Патриотизм являет собой способ духовно-ценностного, идейного и нормативно-личностного регулирования поведения человека, который находит выражение в индивидуальном, групповом, общественном сознании и особым образом выстроенных общественных отношениях. В нём находят выражение специфические нравственно-ценностные принципы и нормы данного государства, отражающие отношение людей к объективной социальной реальности и определяющие характер отношений между ними.

Патриотизм может быть определён как одна из базовых составляющих национального самосознания народа. В этом смысле особое значение имеет феномен исторической памяти народа, которая выступает важнейшим фактором национально-исторического самосознания, понимание самобытности, неповторимости и незаменимости своего Отечества в сравнении с другими народами, нациями, государствами, культурами, мировой цивилизацией в целом.

Патриотизм — это проявление любви к своему Отечеству, непрерывная связь с его историей, культурой, проблемами, достижениями, являющимися собой духовно-нравственную основу личности, выступающими в основе формирования гражданской позиции и потребности в достойном и добровольном служении Родине. Таким образом, можно отметить, что главное в феномене патриотизма — это непрерывная национально-культурная и этническая составляющие.

Патриотизм выступает в единстве познания и понимания людьми своей национальной истории и культуры и активно-деятельностном участии в решении важнейших проблем современного общества. Так, по мысли В. С. Соловьёва, «истинный патриотизм — это триединство таких факторов, как вера в свой народ, соединённая

с бесстрашием за предмет своей веры; любовь к своему народу, сопровождаемая действительным сочувствием и состраданием к его действиям; реальная практическая помощь своему народу» [8].

Всякий феномен — это явление, данное нам во времени, которое постигается при помощи чувств. Феномен патриотизма, как и ряд некоторых других феноменов, не является чем-то замкнутым и статичным. Поэтому, учитывая всю самобытность данного явления, мы можем говорить о том, что феномен патриотизма представляет собой конкретно-историческое явление.

В современных условиях развития Беларуси в начале третьего тысячелетия феномен патриотизма, помимо изначальных коренных источников возникновения, признаков, функций и видов патриотизма, выражается также в основополагающих принципах, являющих собой обобщённые формы реализации во благо Отечества идейных и духовно-нравственных требований в современном белорусском обществе.

Принципы патриотизма имеют всеобщее значение, охватывают всех людей, закрепляют основы культуры их взаимоотношений, создаваемые в длительном процессе исторического развития каждого конкретного общества [9, с. 49—51].

Таким образом, можно сформулировать основные принципы патриотизма суверенной и независимой Беларуси начала нового тысячелетия:

- принцип уникальности;
- принцип интеграции личностных интересов, общества в целом, а также государства;
- принцип почитания и защиты Отечества;
- принцип почитания уникальности культуры;
- принцип природосбережения и охраны.

В соответствии со сформулированными принципами, можно выделить основные признаки феномена патриотизма, которые могут являться основой для наполнения его содержания при формулировке определения, а также для структурирования его содержания. Данные признаки следующие:

- чувство Родины, т. е. наличие среди положительных эмоций человека почитания места, где он родился, как своей Родины. Причём данное восприятие будет тем шире (от своего двора, улицы, города до областных и республиканских масштабов), чем более

осознанным будет восприятие границ данным конкретным индивидом;

- почитание и уважение своих предков, сохранение родовых корней;

- сохранение, сбережение, уважение обычаев и традиций данной территориальной среды;

- доброжелательность и терпимость к своим землякам;

- конкретные каждодневные дела по улучшению состояния своей Родины, её обустройство и развитие (начиная от поддержания порядка в собственном доме, на улице, дружеских отношений с соседями до должного развития своего города и Отчизны в целом);

- желание использовать свои силы и возможности с целью сохранения и развития Отечества;

- гордость за своё Отечество, государственную символику, свой народ;

- чувство долга перед Родиной, желание сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества;

- защита своего Отечества, начиная от физической, территориальной, политической, культурной целостности государства до сбережения нации в целом;

- ответственность за судьбу Родины и своего народа, за их будущее;

- гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

Синтезируя знания и представления об основных принципах и признаках, патриотизма мы можем обозначить основные функции патриотизма:

- сохранение и сбережение белорусской государственности;

- сохранение патриотически выраженных социальных отношений;

- создание комфортной жизнедеятельности человека в данной социокультурной среде;

- охрана, поддержание и защита государственных и национальных интересов Беларуси;

- идентификация себя как нации, через самобытную культуру и традиции, а также идентификация личности в социокультурной среде собственной малой Родины;

- объединение возможностей личности, общества и государства в целом с целью обеспечения социальной, политической и экономической стабильности;

– преданность Отечеству, своему народу, толерантность в конкретных условиях жизни [10].

В общем виде сущность патриотизма может быть выражена в простых, но ёмких формулировках. «Патриотизм — это любовь, возвышенная и преданная к своему Отечеству. Патриотизм — это неотъемлемость от своего Отечества, неразрывность, прежде всего духовной связи с ним. Патриотизм — это деятельное, вплоть до самопожертвования, служение Отечеству, высшим проявлением которого является его защита от врагов с оружием в руках» [11, с. 85].

Актуальными для современной ситуации развития белорусского общества являются слова И. А. Ильина о патриотизме, о своеобразии, самобытности, самостоятельности народа, его культуры, осознания своего отношения к отечеству: «Как бы ни были велики наши исторические несчастья и крушенья, мы призваны самостоятельно быть, а не ползать перед другими; творить, а не заимствовать; ...не подражать соседям... Перед нами задача: творить ...самобытную духовную культуру...» [12, с. 324].

На основе рассмотренных выше подходов, взглядов и особенностей понимания данного явления можно отметить, что в своём содержании феномен патриотизма интегрирует когнитивный, мировоззренческий и деятельностно-поведенческий компоненты, которые являют собой фундамент патриотизма, выражают интересы общества и государства, и содержат динамическую, созидательную, направленную в будущее программу социальной жизнедеятельности.

### **Заключение**

Таким образом, в целом можно заключить, что феномен патриотизма — многогранное и многоаспектное явление, смысл и ценность которого определяется прежде всего духовным и нравственным состоянием любого общества, его исторической самобытностью, определяющей общественную жизнь современных поколений. Патриотизм связан с идентификацией и самоопределением индивида, осваивающего опыт и культуру народа в её исторической динамике, обусловленной сочетанием любви и служением Родине. Современный же патриотизм отличает ряд особенностей, главной из которых является осознание и закрепление в определенном понятии чувства по отношению к Родине, связанного с идеей национальной государственности и пронизанного личностным смыслом.

В свете этого, на наш взгляд, абсолютно правомерным является мнение о том, что с приобретением Беларусью суверенитета проблема патриотизма является особо актуальной и наполняется иным содержанием: новая реальность требует переосмысления сложившихся ранее взглядов. В этой связи возникает необходимость в идентификации нас как нации посредством обращения к предшествующим традициям, способствующим сохранению неповторимого облика культуры, обеспечивающим трансляцию жизненных принципов и ценностей из поколения в поколение.

### Список цитируемых источников

1. Абдрашитова Т. А., Оспанова Я. Н. Передовой опыт по патриотическому воспитанию граждан. Астана : Агроиздат, 2009. 236 с.
2. Система патриотического воспитания студентов университета : пособие по организации воспитательной работы в вузе / О. М. Дорошко [и др.]. Гродно : Ламарк, 2009. 198 с.
3. Русская нация: историческое прошлое и проблемы возрождения / Ассоц. по комплекс. изуч. рус. нации ; сост. Е. С. Троицкий. М. : Русло, 1995. 222 с.
4. Теория и практика патриотического воспитания студентов : сб. метод. материалов / сост. И. Л. Кишея. Барановичи : РИО БарГУ, 2011. 103 с.
5. Национальный вопрос в России : сочинения : в 2 т. / сост. и подгот. текста Н. В. Котрелева ; вступ. ст. В. С. Асмуса ; примеч. Н. В. Котрелева, Е. Б. Рашковского. М. : Правда, 1989. Т. 1. 687 с.
6. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 4. С. 89—97.
7. Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Служение Отечеству как смысл российского патриотизма. Волгоград : Авторское перо, 2005. 271 с.
8. Соловьёв В. С. Указ. соч. С. 286.
9. Вырщиков А. Н., Кусмарцев И. Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Волгоград : Авторское перо, 2006. 172 с.
10. Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Уроки служения Отечеству в пространстве патриотически-ориентированного образования : учеб.-методическое пособие. Волгоград : Авторское перо, 2005. 272 с.
11. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях / А. Н. Вырщиков [и др.] ; под общ. ред. А. К. Быкова, В. И. Лутовинова. М. : Изд. «Планета», 2010. 336 с.
12. Ильин И. А. О грядущей России. М. : Воениздат, 1993. 368 с.

Материал поступил в редколлегию 12.01.2014 г.

*И. Л. Кишея*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому изучению вопроса специфики представлений в психологии. Рассматриваются отдельные аспекты проблемы изучения представлений как основы познавательной деятельности человека. Раскрыта содержательная специфика понятия представления с позиции психологии. В теоретическом аспекте проанализирована специфика индивидуальных и коллективных представлений. Приводится обоснование использования структурного подхода для изучения индивидуальных и коллективных представлений при изучении патриотизма.

**Ключевые слова:** представления, индивидуальные и групповые представления, психологическая составляющая, познавательная деятельность, патриотизм, содержание, структура, ядро, периферия, символическая ценность, ассоциативная сила.

### Введение

Исследование того, как человек познаёт самого себя и социальное пространство, как накапливаются знания о психических феноменах и как представлены эти знания в ментальном плане — одна из наиболее актуальных задач для современной психологии. Данную задачу призвано решить изучение такого понятия, как представление. В свою очередь изучение представлений о таком феномене, как патриотизм, является актуальным и новым и занимает в данных исследованиях важное место.

В теоретическом аспекте актуальность изучения проблемы патриотизма обусловлена дискуссионностью содержания самого понятия «патриотизм». Неоднозначность трактовки и подмена близкими по смыслу, но не тождественными категориями свидетельствует о том, что процесс концептуализации данной категории не завершён. Несмотря на представленность термина «патриотизм» в современной отечественной науке, изучение патриотизма в контексте психологической составляющей остаётся нерешённой задачей.

## Основная часть

По своей сущности понятие «патриотизм» имеет социально-психологическую природу. Патриотизм — многогранное и многоаспектное явление, представляющее собой сложный комплекс свойств и характеристик. Проявляясь изначально как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, как одно из высших чувств человека, патриотизм выступает в качестве важной составляющей духовного богатства личности, характеризует высокий уровень её социализации. Поэтому проблема изучения феномена «патриотизм» является особо значимой и приоритетной, поскольку определяется необходимостью формирования, наполнения и обогащения патриотического сознания современной молодёжи: выявление и изучение имеющихся актуальных знаний, представлений о патриотизме, констатирующих современную социальную ситуацию развития подрастающего поколения на разных возрастных этапах. Также необходимо отметить, что главным в данной проблематике является не сам феномен патриотизма, а то, как люди думают об этом и говорят, т. е. как и какие специфически обусловленные представления формируются.

Понятие «представление» широко употребляется в психологии, философии, истории, культурологии, социологии, социальном познании в целом. За последнее время к проблеме изучения представлений пытались подойти с разных сторон. На психологическом уровне представления исследуются в детской психологии, в частности:

- психологические механизмы приобщения детей к ценностям, формирование личностных качеств с учётом возрастных особенностей, развитие способности к рефлексии;
- обосновывается, что нравственные чувства, являясь одним из видов мотивации поведения, регулируют поведение личности, сказываются на оценках явлений;
- рассматриваются нравственные представления ребёнка, которые являются предпосылкой для становления «моральных инстанций» [1].

Интересными являются и изыскания политической психологии, которые в изучении представлений о патриотизме сводятся к описанию таких компонентов, как название государства, его символы, персонификация и автобиографические элементы [2]. Однако

несмотря на предпринятые попытки, актуальных и нерешённых вопросов в области исследований представлений о патриотизме остаётся много, и одной из немаловажных является проблема соотношения универсальности и специфичности в представлениях о патриотизме.

В повседневной жизни под представлениями понимают разновидность внутреннего опыта, т. е. картины, открывающиеся «мысленному взору». Обычно представления характеризуют как блеклые и быстротечные, лишённые деталей и фрагментарные внутренние образы. В рамках общей психологии представления определяются как некоторый образ, существующий в сознании человека, основанный на прошлом опыте и который при необходимости может быть воспроизведён. Иначе говоря, представление есть некоторая ступень при переходе от восприятия к мышлению. В социальной психологии в целом понятие представлений имеет социальный контекст. Они выступают скорее в виде осмысленных знаний, являясь эквивалентом тому, что в традиционных обществах рассматривается как мифы и верования [3].

В отечественной социальной психологии представления рассматриваются в широком научном контексте. Так, в частности, К. А. Абульханова-Славская определяет представления как механизм сознания личности. Познавая окружающую действительность, личность задействует все механизмы социального познания и применяет их при восприятии феноменологических и сущностных характеристик социальной действительности. Так, человек анализирует социальные процессы, события, ситуации, отношения и поведение людей, а также собственную жизнь и в результате определяет собственные представления, которые могут совпадать с увиденным, а могут и коренным образом отличаться. Так же как личность определяет представления, представления участвуют в становлении личности. Таким образом, становится возможным изучение не только группового, но и индивидуального сознания, что в свою очередь сосредотачивает внимание исследователей на проблеме представлений, связанных с различными аспектами действительности [4].

На основании общего анализа определений представлений, имеющихся в общей, социальной, когнитивной психологии, мы будем исходить из принципа широты использования термина «представле-

ние» и придерживаться взгляда В. В. Красных о том, что «представления включают в себя собственно представления, образы и понятия, а также связанные с ними оценки и коннотации» [5, с. 154].

«Представление — субъективное отражение связей и отношений действительности, и это субъективное отношение эмоционально» [6, с. 23]. Таким образом, для представлений характерна образность, оценочность и эмоциональная окрашенность. Как писал Б. И. Додонов, основой возникновения чувств являются представления о некотором объекте, который может быть значим либо нет для личности и, как следствие, может восприниматься эмоционально [7].

Согласно мнению В. В. Красных, «в обычной нашей жизни мы не стремимся анализировать существующие у нас представления и некритично относимся к вновь поступающей информации, если источник её кажется благонадежным и авторитетным. Если поступающая извне информация противоречит существующим представлениям, то именно информация оценивается как неверная, не соответствующая действительности. Мы воспринимаем образы и оперируем ими как чем-то нерасчленимым, единым в своей сущности» [8, с. 58]. Также В. В. Красных отмечает, что «представления аксиологичны и связаны с эмоциональностью, бытуют как таковые и не подвергаются внутреннему анализу» [9].

Представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира. Если бы человек не имел представлений, содержание его сознания было бы ограничено только наличными восприятиями, в нём отражались бы образы только тех предметов, которые непосредственно действовали бы на него в каждый данный момент. Представления необходимы, чтобы мыслить о предметах, устанавливать между предметами и человеком новые отношения.

Большая часть представлений человека — это образы, возникающие на основе первичного чувственного отражения действительности. Как считал Д. Брунер, «образы, представления своего рода промежуточное, опосредствующее звено между внешним миром и сознанием субъекта. И в этом качестве представления обладают определёнными свойствами, являясь не точными, а избирательными аналогами того, что они замещают...» [10, с. 154]. Из данных образов в процессе индивидуальной жизни постепенно

формируется и корректируется картина мира каждого конкретного человека. Такой подход к пониманию представлений кажется справедливым и обоснованным. Однако в психологической литературе мы встречаем другие трактовки и другое понимание природы данного явления, т. е. различные точки зрения в отношении объективности и субъективности представлений.

По мнению В. Штерна, в представлениях человека присутствуют объективные и аффективные моменты. За представлением человека психологически угадывается связь одного с другим, связь впечатлений, получаемых при воздействии того или иного фрагмента объективной реальности, с субъективным образом — результатом избирательного, активного психического отражения воспринятого фрагмента реальности [11, с. 67—68]. Также и В. Вундт указывал на дуалистичность природы представлений, которые относятся как к объективному миру, вещам, их свойствам и связям, так и к процессам, происходящим внутри личности [12]. Таким образом, можно говорить о том, что объективно существующие знания противопоставляются «субъективным» представлениям, а также само содержание представлений оказывается наполненным как индивидуальным, так и коллективным опытом.

В. В. Красных, говоря о «субъективности» представлений, предлагает брать данный термин в кавычки. Поскольку помимо того, что существуют представления каждого конкретного человека (индивидуальные), есть представления, в которых заключен опыт и «взгляд» множества индивидов (коллективные). Так возникают предпосылки к пониманию представлений и как коллективного опыта.

Непосредственным идейным источником современной концепции социальных представлений является теория «коллективных представлений» и её представитель Э. Дюркгейм. Он был первым, кто заговорил о коллективных представлениях. По его мнению, общество — это система связей индивидов. Главным объектом этой системы являются социальные факты или продукты социального взаимодействия. Социальные факты также выступают в качестве регуляторов социального взаимодействия, они и есть коллективные представления. Основной функцией коллективных представлений, по мнению Э. Дюркгейма, является осуществление единообразия поведения и умственной деятельности всех членов некоторой

группы, эти представления обязательны и обладают определённой мотивирующей силой.

Э. Дюркгейм отмечал, что коллективные представления — продукт громадной кооперации во времени и пространстве. Чтобы создать коллективные представления множество различных умов соединили, синтезировали, сочетали свои идеи и чувства, многие поколения накапливали в них свои знания и опыт. В коллективных представлениях, по мнению авора, сконцентрирована своеобразная умственная жизнь, бесконечно более богатая и сложная, чем умственная жизнь индивида [13].

Изучением коллективных представлений также занимался Л. Леви-Брюль. Его исследования показали, что разнообразие представлений в большей степени зависит от типа общества, чем от сферы жизнедеятельности [14]. Так, согласно определению автора, «коллективные представления — система верований и чувств, общая для членов общества и не зависящая от бытия отдельной личности. Она транслируется из поколения в поколение, навязывая себя личности, и представления, в таком случае, становятся продуктом не рассуждения, а веры» [15, с. 20]. Помимо выше рассмотренного, автор определил характеристики, присущие социальным представлениям:

- наличие субъективных и объективных знаний, убеждений, которые в совокупности образуют представление;
- это мыслительный конструкт, сформированный на основе коллективных эмоций или их сопровождающий;
- они заключают общие, а не детальные убеждения и идеи;
- они обладают значимостью и оригинальностью в соотношении с другими представлениями [16].

С. Московичи выдвинул содержательный тезис о мире представлений как о некотором «типе реальности», с которым сталкивается индивид в повседневной жизни. По его мнению, окружающая человека физическая и социальная реальность закрепляется в представлениях, в соответствии с которыми формируется личность. Следовательно, представления выступают в качестве социальной призмы, через которую воспринимается окружающий мир [17].

Основываясь на идеях авторов, указанных выше, С. Московичи разработал концепцию социальных представлений. Однако необходимо оговориться, что развивая свою теорию, автор изначально

исходил из постулата о разграничении индивидуальных и коллективных представлений в социологии [18]. Так, С. Московичи пишет, что «согласно Э. Дюркгейму, каждый из нас двойственен. С одной стороны, мы обладаем коллективным сознанием, включающим в себя верования и представления, которыми мы владеем совместно с другими либо по традиции, либо по согласию. С другой стороны, мы обладаем индивидуальным сознанием, содержащим идеи и образы, которые нам присущи и которые мы получили с помощью опыта или рассудка. Эти два состояния сознания разделяются и противостоят друг другу, и наше существование было бы в значительной степени осложнено, если бы общество не гармонизировало их. Оно достигает этого или благодаря соответствию индивидуальных сознаний коллективному сознанию, или через соответствие индивидуальных сознаний, которые поддерживают друг друга и взаимно дополняют друг друга» [19].

Согласно автору, «социальные представления — это общественно обыденное сознание, в котором сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения, взгляды, знания и сама наука, которые раскрывают и в какой-то мере составляют социальную реальность» [20, с. 280]. В теории социальных представлений говорится о двух их принципиальных свойствах: они являются групповым феноменом и имеют сложную структуру.

По мнению С. Московичи, высказывания, мнения и оценки социальных явлений по-разному организованы в разных культурах, классах, группах. Процесс формирования социальных представлений включает в себя не только непосредственное отражение действительности, но он связан, прежде всего, с закономерностями общественного развития и предопределяет общую направленность социальной и культурной жизни группы, порождающей эти представления. Следовательно, эти категории должны рассматриваться как характеристики целых групп, а не их отдельных членов, так как они образуют системы, которые обладают особым языком и определяются условиями социальной жизни. Таким образом, каждое общество в рамках своей жизнедеятельности создаёт собственную теорию, затрагивающую различные характеристики обыденного сознания.

Исходя из этого, можно выделить представления, социальные по своей природе, т. е. социальные представления. Социальные представления — это некоторая универсальная форма обыденного

познания, которая сочетает в себе когнитивный и аффективный компоненты знаний, позволяющих человеку устанавливать свою позицию по отношению к себе и к действительности [21]. Подтверждение высказанной выше идеи мы находим и у А. Р. Лурия, который говорил, что представления человека культурно и исторически обусловлены, человек вооружён и ограничен представлениями своей эпохи, своего времени [22].

Что касается различий между индивидуальными и коллективными представлениями, то совершенно очевидно, что они далеко не всегда совпадают. Исходя из исследований, проведённых В. В. Красных, «мы можем не соглашаться с общепризнанной и/или официальной оценкой, например, какого-либо произведения, того или иного события, того или иного персонажа». В качестве примера автор приводит такую ситуацию, имевшую место в советские годы: «когда официальная оценка была единственно разрешённой, но при этом, пожалуй, далеко не всегда являлась общепризнанным коллективным представлением (в нашем понимании), но она была хорошо известна и являлась, безусловно, коллективным достоянием. Так, столь неоднозначные персонажи советской истории, как Павлик Морозов и Павка Корчагин, как показывают результаты анкетирования, получают диаметрально противоположные оценки информантов (от абсолютного плюса до абсолютного минуса). При этом плюсы/минусы не обуславливаются возрастом информантов» [23].

Как отмечает автор, «можно предположить, что и в советские годы данные персонажи имели несколько вариантов представлений: официальное — положительное коллективное представление и индивидуальное, которое могло совпадать с официальным представлением и быть положительным, но могло и значительно отличаться от него и носить сугубо негативный характер. Такие индивидуальные негативные представления также могли складываться в некоторое коллективное представление» [24].

При изучении представлений о патриотизме также необходим учёт индивидуальных и коллективных представлений. Чем обоснован такой выбор? Ответом на этот вопрос может служить результат изысканий по вопросу представлений В. В. Красных: «Каждый представитель того или иного сообщества, имея своё собственное представление, несомненно, знает и о том, как воспринимается тот или иной культурный предмет в контексте определённой культуры.

Но, хочу я того или нет, и независимо от моих пристрастий и личных (индивидуальных) представлений, если я принадлежу к данному национальному лингвокультурному сообществу, я не могу не знать то, что известно подавляющему большинству моих культурных соотечественников» [25].

Также обоснованием для изучения индивидуальных и коллективных представлений при изучении патриотизма выступает структурный подход Ж. К. Абрика, поскольку его преимуществом является использование надёжного методологического аппарата. В основе этого подхода предлагается изучать структуру представлений, что открывает путь к сравнению представлений об одном и том же объекте в различных группах, а также к анализу динамики представлений, обусловленных выполнением различающихся социальных практик.

Структура представления включает центральное ядро (или центральную систему) и периферическую систему. Ядро является стабильной и устойчивой частью представления. Ядро единообразно у представителей одной группы и обусловлено историческими и социальными условиями. Оно связано с коллективной памятью, с историей группы, с её ценностями и нормами. Элементы представления, в наибольшей степени коренящиеся в культуре, размещаются в ядре. Именно эта часть представления определяет структуру всего представления, а также придаёт ему смысл. Изменение элементов ядра ведёт к изменению самого представления.

Периферическая система представления конкретизирует значение ядра представления, играет значимую роль, связанную с динамикой представления. Это связующее звено между ядром и той конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Периферическая система характеризуется вариативностью и изменчивостью, она опирается на индивидуальный опыт и индивидуальную память. Благодаря этому свойству периферия позволяет представлению адаптироваться к различного рода изменениям контекста, в том числе и к историческому эволюционированию [26].

Если ядро содержит абсолютные предписания, то периферия — относительные. Ядро можно противопоставить периферии в том смысле, что оно образовано элементами, отражающими коллективный опыт и ценности, коренящиеся в культуре, а периферия —

элементами, нацеленными на адаптацию к каждодневной жизни. Очевидно, что ядро и периферия находятся в иерархических отношениях, где ядру подчинена периферическая система. В качестве критериев, позволяющих различать ядро и периферию, можно использовать следующие:

- выпуклость элементов ядра, условность-безусловность (элементы ядра безусловны);
- символическая ценность (элементы ядра придают смысл всему представлению);
- ассоциативная сила (элементы ядра определяют отношения между элементами представления).

Эти критерии, по сути, вытекают из определения функций ядра и периферической системы представлений [27].

### **Заключение**

Таким образом, на основании проведённого анализа подходов к изучению представлений, становится возможным подведение определённых итогов в отношении особенностей понимания представлений в психологии и, в частности, изучения представлений о патриотизме. Можно говорить о том, что содержание понятия «представление» намного шире, чем имеющиеся определения в литературе.

Под понятием «представления» предлагается понимать не только процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека, но и отображение внутреннего мира человека, фиксацию своих переживаний, впечатлений о мире. Наше сознание воссоздаёт не реальность как таковую, но наши представления о ней. Представление имеет свою особую природу, структуру, форму хранения и способ активации. Представление — уподобление или образ, дающий впечатление об оригинале, воспоминание в мысленно широком смысле. Они хранятся в «свёрнутом» виде (в виде образов). То есть представление — это не только образ, но и понятие, а также связанные с ними оценки коннотации. Поэтому в любой репрезентации, в любом образе присутствует ценностный момент, т. е. отношение к воссоздаваемому образу, явлению. В отличие от логических понятий, представления основываются не на системе существенных и необходимых признаков, недоступных непосредствен-

ному наблюдению, а на наглядных признаках, данных вне системы. В представлениях знания не оформляются в логические категории, но своеобразное соотнесение всеобщего и единичного на чувственном уровне уже производится. Следовательно, представления теоретичны, т. е. могут требовать доказательств и объяснений.

Представления существуют как в индивидуальной, так и в коллективной форме. Они характеризуются внешней и внутренней субъективностью: внешняя субъективность характерна для коллективных представлений, внутренняя — для индивидуальных.

Для изучения динамики представлений о патриотизме важным является изучение структуры самого представления, поскольку ядро — это наиболее стабильная его часть и связана с коллективными представлениями, а периферия связывается с индивидуальным опытом и индивидуальной памятью, а также играет важную роль в изучении динамики представлений.

### Список цитируемых источников

1. Филатова Л. В. Педагогические условия воспитания патриотизма ребёнка в дошкольном образовательном учреждении : дисс. ... канд. пед. наук :13.00.01. Самара, 2007. 238 с.
2. Макаров В. В. Отечество и патриотизм: логико-методологический анализ. Саратов : Изд.-во Сарат. ун-та, 1988. 159 с.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект-Пресс, 1997. 239 с.
4. Абульханова К. А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований : материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН, 28—29 января 2002 г. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. Ч. 3. 288 с. С.88—104.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
6. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М. : Наука, 1990. 165 с.
7. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 1978. 267 с.
8. Красных В. В. Свой среди чужих: миф или реальность? М. : ИТДГК Гнозис, 2003. 375 с.
9. Там же. С. 59.
10. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М. : МГППУ, 2006. 272 с.
11. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы // РАН, ин-т психологии. М. : Наука, 1998. 335 с.
12. Телегин М. В. Указ. соч.

13. Громов И. А., Мацкевич А. Ю. Западная теоретическая социология. «Социологизм» Э. Дюркгейма как методология научного исследования общества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1831-qq> (дата обращения: 28.02.2012).

14. Абульханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 5. С. 38—47.

15. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М. : Педагогика-Пресс, 1994. 607с.

16. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 3—17.

17. Артамошина Ю. В. Социальные представления как компоненты «обыденного мышления» // Вестник Московского Психолого-социального института. 2007. №1. С. 4—8.

18. Дюркгейм Э. Социология: её предмет, метод, предназначение. М. : Канон, 1995. 352 с.

19. Karasawa M. Patriotism, nationalism, and internationalism. Among japanese citizens: an etic-emic approach // Political Psychology. 2002. Vol. 23, №4. P. 645—666.

20. Васильева О. С., Филатова Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М. : Издательский центр Академия, 2001. 352 с.

21. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М. : ИПРАН ; КСП+ ; Академический Проект, 1999. 448с.

22. Телегин М. В. Указ. соч.

23. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. С. 157.

24. Там же.

25. Красных В. В. Свой среди чужих: миф или реальность? С. 56.

26. Abric J. C. A Structural approach to social representations // Representations of the social: bridging theoretical traditions. Oxford : Blackwell Publishers, 2001. P. 42—47.

27. Parales Quenza C. J. On the structural approach to social // Theory and psychology. 2005. V. 15, № 1. P. 77—100.

Материал поступил в редколлегию 12.01.2014 г.

УДК 159.9 + 37.013.42

*Е. А. Клещёва*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ОТЦОВСТВО КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования отцовства как центральной линии развития личности мужчины на этапе зрелости. Доказывается, что отцовство имеет не биологическую, а культурно-историческую природу. Под-

нимаются вопросы о роли мужчины в становлении личности ребёнка и актуальности социального отцовства на современном этапе развития общества.

**Ключевые слова:** родительство, отцовство, социальное отцовство, функции отца.

### **Введение**

На современном этапе развития общества кардинально меняются представления о многих социальных феноменах. Не исключением в данном случае являются представления об отцовстве: о роли отца в жизни ребёнка, его функциях, о значимости фактического присутствия отца в жизни ребёнка, о роли позитивного образа отца в воспитании ребёнка. На первый план выходит один из фундаментальных вопросов современной психологии семьи: роль мужчины в становлении личности ребёнка. И это не случайно. В связи с массовым появлением новых типов организации семьи (приёмные семьи, повторнобрачные семьи, семьи с родителями-усыновителями), где мужчина преимущественно не является биологическим родителем одного или нескольких детей, становится неясным, может ли мужчина качественно выполнять родительские функции. Для учёных, психологов-практиков остаётся открытой проблема социального отцовства.

### **Основная часть**

В современной психологии отцовство, как собственно и материнство, принято рассматривать в структуре родительства. Родительство определяется как интегральное психологическое образование личности (отца и матери) с её ценностными ориентациями, установками родителя, родительскими чувствами и отношениями [1]. Родительство также рассматривается как категория, представляющая собой устойчивое эмоционально насыщенное взаимодействие реальных или потенциальных родителей, связанное с рождением и воспитанием детей, и характеризуется соответствующим поведением мужчины и женщины [2]. Родительство включает социальные функции родителей, социальные роли отца и матери, родительские чувства и поведение, культурные символы отцовства и материнства, права и обязанности по отношению к ребёнку. По форме родительство делится на материнство и отцовство [3]. Однако до недавнего времени материнство и отцовство рассматривались как отдельные феномены.

Понимание природы и содержания отцовства отражено в исследованиях, выполненных в рамках различных подходов. В пси-

психологии существует подход, отражающий мнение большинства исследователей, которые утверждают, что отцовство имеет социально и культурно обусловленный характер. В психологии данный подход получил название культурно-исторического. Культурный аспект этого подхода раскрывает сущность влияния культуры конкретного общества на родительство в целом и отцовство в частности посредством культурных ценностей, идеалов, религиозных представлений. Социальная обусловленность отцовства состоит в том, что на становление человека в роли родителя и на его представление о себе как о родителе влияет вся система отношений, в которые он включен с момента рождения. Это отношения как с собственными родителями, так и с другими значимыми людьми в различных социальных институтах.

Исследователи выделяют множество социальных факторов отцовства. К ним можно отнести тип семьи, характерный для определённой культуры или этапа развития определённого общества (моногамная, полигамная, нуклеарная или расширенная семья); мифологию и религию народа; экономические условия (уровень дохода, экономическая стабильность в обществе, общий уровень безработицы, условия разделения труда); социальные стереотипы маскулинности и феминности, отцовства и материнства; отношения мужчины с собственной семьёй — своими родителями, супругой, ребёнком; личность ребёнка (его пол, возраст, особенности развития и поведения) [4]. Осуществлялись попытки систематизации социальных факторов отцовства для создания единой модели родительства и модели формирования отцовства у мужчины [5]. Среди указанных факторов были названы ожидания матери по отношению к отцу своего ребёнка или лицу, его замещающему; специфика взаимоотношений матери с отцом (в том числе брачный статус, личные взаимоотношения, конфликты супружеской диады, развод, повторный брак); отношение и ожидания ребёнка от отца, формируемые в данной среде [6].

До недавнего времени в массовом сознании были устойчивыми стереотипы отцовства: «отец не влияет на формирование эмоциональной сферы ребёнка», «отсутствует привязанность отца к ребёнку», «существует строгое разделение на отцовские и материнские обязанности в воспитании ребёнка», «отец не может качественно ухаживать за ребёнком-младенцем», «неродной отец никогда не мо-

жет полюбить ребёнка», «мужчина не может воспитать ребёнка один» и т. д. На современном этапе развития психологии исследователями зафиксировано изменение стереотипов относительно родительской роли и в ожиданиях от её исполнения, предъявляемых социумом к отцу. Образ мужчины, который хочет иметь детей, оценивается позитивно. Такой человек наделяется положительными личностными характеристиками. К мужчинам, не желающим иметь детей, чаще проявляется нетерпимое отношение.

Социальные представления могут выступать как социальный регулятор родительского отношения. Доказано, что отец так же качественно, как и мать, может осуществлять операционально-техническую сторону родительского отношения (забота и уход — кормление ребёнка, переодевание, укачивание, формирование определённых навыков). Отсутствуют принципиальные различия в родительском уходе мужчины и женщины за ребёнком. Хотя, как отмечает И. С. Кон, представление о слабости и неадекватности отцов при выполнении ими роли родителя — один из самых распространённых стереотипов общественного сознания. До сих пор остаётся твёрдым убеждение, что мужчины и женщины отличаются друг от друга не только анатомо-физиологическими особенностями, но и «просто душой, психикой» [7]. Это позволяет говорить о существовании представлений о врождённых различиях в содержании мужских и женских родительских ролей, обусловленных полом.

Однако для понимания сути отцовства важно учитывать не межгрупповые, а межиндивидуальные различия. Внутри группы мужчин отцы могут существенно различаться по своим родительским качествам, поэтому следует говорить о стиле родительства конкретного родителя, а не о стилях отцовства и материнства. Как показывают исследования [8], мужчины способны обеспечить полноценный уход и заботу о ребёнке самостоятельно, причём сделать это может не обязательно кровный отец ребёнка, но и приёмный отец или другой значимый для ребёнка мужчина. Доказано, что требуются определённые социальные условия для того, чтобы отец выполнял родительские функции, так как его привязанность к ребёнку не имеет биологического механизма [9]. С рождением ребёнка мужчина не всегда сразу, автоматически становится отцом. Для принятия роли родителя необходимо изменение мотивации и системы ценностей. Превращение мужчины в отца в психологическом плане

является центральной задачей развития личности мужчины в период взрослости и одним из критериев достижения им зрелости.

Тем не менее, многие исследователи указывают на те специфические функции, которые только отцы реализуют по отношению к своим детям. Одними из первых, кто разделил родительское отношение на отцовское (условное) и материнское (безусловное), были Э. Фромм и К. Юнг. Ими доказано, что отец является проводником ребёнка в мир социальных отношений, помогает ему сориентироваться во внешнем мире благодаря своему авторитету, постоянной оценке любых действий ребёнка [10]. Проблема роли отца рассматривалась в психоанализе и его поздних ответвлениях в контексте проблем ребёнка-дошкольника, связанных с эдипальной стадией. Часто влияние отца считалось незначительным до определённого возраста ребёнка, например, до старшего дошкольного или младшего школьного. Так, Э. Фромм писал, что потребность ребёнка в любви отца может возникать только в 6 лет [11]. Соответственно, только с этого возраста отец должен активно включаться в процесс воспитания и социализации ребёнка. Учёные описали роль отца в развитии детей первых лет жизни [12]. Появилась теория триангуляции, в которой отец описывается как «третий объект», способствующий сепарации ребёнка от матери [13]. Отец способствует разрушению процессов привязанности между матерью и ребёнком.

За последнее десятилетие в зарубежной науке были проведены исследования отцовского влияния на развитие ребёнка [14]. Описано влияние физического присутствия отца при рождении своего ребёнка на ряд факторов. Переживание процесса родов вместе с матерью не только положительно влияет на супружеские отношения, но и на эмоциональный компонент отношений, на появление привязанности к своему ребёнку. Влияние отца на ребёнка индивидуально и зависит от личности самого мужчины и внутрисемейного контекста его отношений с ребёнком. Важно, что маскулинность, интеллект, эмоциональность и другие индивидуальные особенности отца влияют на развитие ребёнка в меньшей степени, чем характер взаимоотношений между ними [15].

Исследователи соглашаются с важностью отцовского воспитания и отмечают, что недостаточный опыт общения с отцом и отсутствие приемлемой модели мужской идентификации ослабляют формирование отцовских чувств у мальчика, что неблагоприятно

сказывается в дальнейшем на воспитании его собственных детей. Были описаны функции, которые реализует отец по отношению к своему ребёнку. Основной функцией является формирование у ребёнка раннего возраста (мальчика) чувства своей половой принадлежности и соответствующих моделей поведения путём идентификации со своим отцом и непосредственным подражанием его поведению. Для девочек же образ отца является первым образом представителя противоположного пола, ориентация на отношения с которым становится основой полоролевой идентификации. Механизм мужской полоролевой идентификации заключается в отрицании мальчиком женственности, своей зависимости, привязанности и идентификации с матерью. На этом этапе взросления мальчика мать помогает ему сепарироваться посредством установления более близких отношений с его отцом.

Для полоролевой идентификации мальчику не обязательно иметь близкие отношения со своим отцом, а необходимо иметь образ мужественности в мужчине, избранном в качестве его модели. Таким мужчиной не обязательно должен быть биологический отец мальчика [16]. Образ отца формируется у ребёнка даже при физическом его отсутствии в форме некоего символа или мифа. Исследователями был описан типичный образ идеального отца. Идеальный родитель — это доминантный, уверенный в себе человек, волевой, но достаточно зависимый, очень общительный, ориентированный на мнение окружающих, жертвующий собой и характеризующийся гиперсоциальными установками [17]. Ведущую роль в формировании позитивного образа отца играет мать ребёнка. Позитивный образ отца важен для адекватной гендерной идентичности ребёнка. Например, если в образе отца есть позитивная составляющая, то независимо от его наличия в семье у мальчика формируется маскулинность. Отец оказывает существенное влияние и на формирование «Я-концепции» дочери, а также на развитие некоторых жизненно важных личностных свойств, касающихся эмоционально-волевой сферы. Чем выше воспитательный вклад отца, тем выше самооценка девочки, её симпатия к себе, самопринятие, самоуверенность, высокий самоконтроль [18].

Хотя другие исследователи констатируют, что при отсутствии непосредственного контакта с отцом или значимым мужчиной, его замещающим, ребёнок создаёт «фантомный» идеализирован-

ный, лишённых каких-либо конкретных черт образ отца [19]. У девочек может возникнуть так называемая невротическая потребность в любви — преувеличенная потребность в эмоциональной привязанности, позитивной оценке окружающих людей, их советах, поддержке, которая провоцирует определённое невротическое состояние. Такое состояние объясняется недостатком онтологической автономии — потерей ощущения собственной индивидуальности в ситуации отсутствия людей в конкретный момент времени в определённом пространстве.

Высока роль отца в когнитивном развитии ребёнка и развитии его моторики, в освоении пространства. Дети эмоционально отзывчивых и вовлечённых в детско-родительские отношения отцов имеют более высокий уровень когнитивного развития. «Грубые» кинестетические игры мужчин с маленькими детьми (подбрасывания, безбидная силовая возня, катание на плечах) как сенсорные стимуляторы способствуют развитию тактильной чувствительности и сенсорной интеграции.

Таким образом, в психологии имеется ряд теорий, объясняющих природу отцовства. Исследователи пытаются обосновать важность присутствия отца в жизни ребёнка на разных этапах его взросления, начиная с новорождённости. Признаётся значение и положительное влияние на развитие ребёнка любого значимого мужчины, выполняющего функции отца. Сегодня достаточно открыто ведутся диалоги о том, что есть необходимость отличать биологическое и социальное отцовство, подробно изучать проблемы адаптации к отцовству. На современном этапе развития общества социальное отцовство приобретает большее значение, чем отцовство биологическое. В современном мире мужчины в большей степени склонны проживать отдельно от собственных детей и воспитывать детей тех женщин, с которыми они создают семью. Роль отца фактически ложится на плечи взрослого мужчины, проживающего с ребёнком. Он становится основным источником мужской «отцовской» поддержки для ребёнка. В таком случае отцовство понимается как готовность мужчины взять на себя ответственность за содержание и воспитание детей.

Отцовство — явление одновременно и биологическое, и социальное, но функционирование родственных отношений показывает, что эти аспекты могут отделиться и стать самостоятельными

и независимыми друг от друга. Предполагается, что социальный отец выполняет те же родительские функции (испытывает эмоции к неродному ребёнку), что и биологический отец. Можно говорить о возникновении в настоящее время социального института отчимов, что привело к модернизации моногамной семьи. В данном случае мы не учитываем юридический статус мужчины как отчима, а акцентируем внимание на его родительских функциях, которые он на себя принимает, вступая в брак с женщиной, имеющей ребёнка от первого брака.

### **Заключение**

В психологии достаточно много и подробно исследовались многочисленные аспекты материнства, но недостаточно представлены исследования отцовства для создания полной картины данного феномена. Не оспаривается факт такой же существенной роли отца, как и матери, в жизни ребёнка на каждом этапе его развития. Не представляется возможным выделить какую-то одну или несколько существенных родительских функций в роли отца, отличных от материнских. Признаётся существенным влияние образа отца даже при его физическом отсутствии либо замещающей отцовской фигуры (отчима) на развитие ребёнка. Это влияние будет позитивным при сформированном позитивном образе отца либо позитивных отношениях отчима с ребёнком.

### **Список цитируемых источников**

1. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. 324 с.
2. Богачёва Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российском обществе : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. Казань, 2005. 22 с.
3. Там же.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. 324 с. ; Борисенко Ю. В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 2. С. 44—55 ; Кон И. С. Мальчик — отец мужчины. М. : Время, 2009. 704 с. ; Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Значение отца для развития ребёнка (на материале зарубежных исследований) // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 87—99 ; Павлов И. В. По следам своего отца // Психология на каждый день. 2008. № 10. С. 48—52.

5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. 324 с. ; Борисенко Ю. В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 2. С. 44—55.

6. Архиреева Т. В., Полевая Е. В. Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребёнку // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 75—89.

7. Кон И. С. Мальчик — отец мужчины. М. : Время, 2009. 704 с.

8. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Значение отца для развития ребёнка (на материале зарубежных исследований) // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 87—99 ; Берлингейм Д. Доэдиповы отношения между отцом и ребёнком [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20020210> (дата обращения: 05.03.2009).

9. Архиреева Т. В., Полевая Е. В. Указ. соч.

10. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М. : Астрель, 1990. 159 с. ; Юнг К. Г. Алхимия снов. СПб. : Тимошка, 1997. 350 с.

11. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. М. : Астрель, 1990. 159 с.

12. Берлингейм Д. Доэдиповы отношения между отцом и ребёнком [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20020210> (дата обращения: 05.03.2009).

13. Фридрих Е. Триангуляция // Психоаналитический вестник. 1998. № 6. С. 14—19.

14. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Значение отца для развития ребёнка (на материале зарубежных исследований) // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 87—99.

15. Берлингейм Д. Указ. соч.

16. Липпо С. В. Образ отца как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01. СПб. : СПбГУ, 2006. 21 с.

17. Там же.

18. Прилепских О. С. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.13. Ставрополь, 2005. 199 с.

19. Там же.

Материал поступил в редколлегию 20.12.2014 г.

*И. Ю. Кудрявцев*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению взаимосвязи гендерных особенностей и волевой регуляции личности в юношеском возрасте. Рассмотрены история развития гендерной проблематики и особенности волевой регуляции деятельности. Приведены результаты исследования гендерных особенностей волевой регуляции личности в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** гендер, андрогинность, фемининность, маскулинность, воля, волевая регуляция.

### **Введение**

При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленной цели, своих индивидуальных особенностей, «социального» и «психологического» пола, условий действительности, а также особенностей взаимодействующих с ним людей. Снятие возникшей неопределённости возможно при помощи волевой регуляции, когда человек самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует её в случае необходимости. От уровня сформированности волевой регуляции зависят успешность, надёжность, конечный исход любого акта произвольной активности.

### **Основная часть**

Целью данного исследования является выявление гендерных особенностей волевой регуляции в юношеском возрасте. В. И. Селиванов — один из немногих отечественных учёных, который специально занимался изучением воли, определяет её как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных поступков и действий [1]. В те моменты деятель-

ности, когда субъект сталкивается с необходимостью «преодолеть» себя, его сознание на время как бы отрывается от объекта, предмета деятельности и переключается в плоскость субъектных отношений. Волевая регуляция деятельности, таким образом, — это сознательное, опосредованное целями и мотивами деятельности, создание и поддержание состояния оптимальной мобилизованности, нужного режима активности, концентрация этой активности в необходимом направлении [2].

В жизни человека волевые качества проявляются вместе с его характером, поэтому их можно рассматривать не только как волевые, но также и как характерологические [3]. По мнению В. А. Иванникова, главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий [4]. Реальным механизмом порождения дополнительного, волевого побуждения к действию является сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком. Смысл действия, в свою очередь, обычно связан с борьбой мотивов и меняется при определённых, преднамеренных, целенаправленных умственных усилиях.

При волевой регуляции поведения, порождённого актуальными потребностями, между этими потребностями и сознанием человека складываются особые отношения. С. Л. Рубинштейн охарактеризовал их так: «Воля в собственном смысле слова возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может, так или иначе, отнестись к ним. Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя, как субъекта, который, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними» [5, с. 214].

У различных людей одни психические состояния бывают более устойчивыми, а другие — менее устойчивыми. Так, устойчивые состояния инициативности и решительности могут сочетаться с менее устойчивым состоянием настойчивости. Все волевые состояния взаимосвязаны с соответствующими волевыми качествами личности. Длительный опыт пребывания в отдельных волевых состояниях приводит к формированию соответствующих качеств личности, которые затем сами влияют на волевые состояния [6]. Воля системно организует все психические процессы индивида, трансформируя их в соответствующие волевые состояния, обеспечивающие

достижение поставленных целей. Как социально обусловленное психическое образование воля формируется в социальной практике, трудовой деятельности, во взаимодействии с людьми. Она формируется в условиях систематического социального контроля над социально значимым поведением личности. Формирование воли — это переход внешнего социального контроля во внутренний самоконтроль личности.

Переходя к понятию «гендер», хотелось бы отметить, что современная психологическая наука различает понятия «пол» и «гендер». Появление данного термина и исследований о мужских и женских ролях свидетельствуют о возникших противоречиях между традиционными представлениями и новыми реалиями.

Помимо биологических отличий, между людьми существуют разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и психологических характеристиках. Это и послужило причиной возникновения понятия «гендер», означающего совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют в конечном счёте психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин [7].

Один из социологов современности Э. Гидденс объясняет, что гендер — это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер, по его словам, означает прежде всего социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин [8].

В истории развития гендерной проблематики в западной психологии можно выделить три направления.

Первое направление развивалось под влиянием полоролевого подхода. Доминирующая научная парадигма психологических исследований пола этого периода — парадигма половых (гендерных) различий.

Второе направление формировалось под влиянием психоанализа и других классических психологических концепций. Научная ориентация этого направления — парадигма уникальности женской психологии.

Третье направление оформляется под влиянием социоконструкционистского и постмодернистского интеллектуального движения. В рамках этого направления доминирующей в психологии стала парадигма социального конструирования гендера [9]. Согласно социально-конструктивистской парадигме, гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества. Теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах:

- гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьёй, средствами массовой информации;
- гендер строится и самими индивидами — на уровне их сознания, т. е. гендерной идентификации, принятия заданных обществом норм и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.) [10].

Существующие в социуме полоролевые стереотипы оказывают сильное влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Так, например, воспитатели, исходя из представлений о типичных качествах мужчины и женщины, сами того не осознавая, поощряют проявление именно этих полоспецифичных черт [11].

Гендерные различия выражаются в андрогинности (сочетание «мужских» и «женских» качеств личности примерно в равных пропорциях), маскулинности (преобладание «мужских» качеств в личности) и фемининности (доминирование «женских» качеств личности). Вокруг концепции андрогинии в современной психологии сложилось противоречивое мнение, многие авторы критикуют данную концепцию, признавая лишь маскулинные и фемининные гендерные типы, другие же, опираясь на теорию архетипов в структуре личности К. Г. Юнга (архетипы «Animus» и «Anima»), признают наличие андрогинного гендерного типа.

Опираясь на теоретические аспекты, изложенные выше, нами было проведено исследование гендерных особенностей волевой регуляции личности в юношеском возрасте.

Наше исследование осуществлено на базе частного учреждения образования «Барановичский экономико-юридический колледж». В исследовании приняли участие 143 учащих: 69 юношей и 74 де-

вушки в возрасте от 15 до 17 лет. Для изучения гендерных особенностей волевой сферы учащихся нами были использованы следующие методики: опросник С. Бем для диагностики маскулинности—фемининности [12], методика для диагностики волевого самоконтроля А. Г. Зверькова, Е. В. Эйдман [13].

Данные, полученные в ходе исследования, показывают преобладание среди учащихся андрогинного типа личности, диагностированного у 60% испытуемых, из них юноши — 53% (46 человек), девушки — 47% (40 человек). Фемининный тип личности выявлен у 34 девушек, а маскулинный — у 23 юношей. Нами не были выявлены девушки только с маскулинными, а также юноши только с фемининными личностными характеристиками.

Исследования волевой регуляции показали, что учащимся с маскулинным гендерным типом присущ высокий уровень волевой регуляции ( $F$  равняется 281,08,  $p$  менее 0,001) и низкий уровень импульсивности, а учащиеся фемининного гендерного типа, наоборот, показали низкий уровень волевой регуляции. Особенностью андрогинного гендерного типа является средний уровень волевой регуляции ( $F$  равняется 414,56,  $p$  менее 0,001).

### **Заключение**

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что гендерный тип личности взаимосвязан с уровнем волевой регуляции поведения. Испытуемые с маскулинным гендерным типом имеют высокий уровень волевой регуляции, а испытуемые с фемининным гендерным типом — низкий уровень. Необходимо отметить, что исследование гендерных проблем призвано дополнить содержание психологической подготовки будущих специалистов, направленной на организацию совместной работы юношей и девушек для создания ситуации доверия, доброжелательности, открытого диалога и в целом отношений сотрудничества в ходе психологического образования, достижение согласованности процессов самосовершенствования, социальной адаптации и самореализации будущих специалистов.

### **Список цитируемых источников**

1. Селиванов В. И. Психология волевой активности. М. : Наука, 1974. 372 с.

2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов. М. : Юрайт: ЧеРо, 2002. 334 с.
3. Леонтьев А. Н., Соколова Е. Е. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Смысл, 2000. 511 с.
4. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2002. 280 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. пособие для студентов вузов. СПб. : Питер, 2000. 582 с.
6. Иванников В. А. К сущности волевого поведения : хрестоматия по психологии. М. : Просвещение, 1987. 356 с. ; Рогов Е. И. Эмоции и воля. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 239 с.
7. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб. : Питер, 2010. 458 с.
8. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб. : Питер, 2003. 544 с.
9. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб. : Алетейя, 2004. 408 с.
10. Кон И. С. Психология половых различий. М., 1980. 238 с.
11. Кошенова М. И. Практикум по гендерной психологии. СПб. : АСТ, 2003. 247 с.
12. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины.
13. Сезень Т. А., Бутрим С. Р. Планирование и организация изучения качества воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования : метод. рекомендации. Минск : РИПО, 2012. 257 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2013 г.

УДК 159.9:37(075)

*С. А. Мартыненко*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

**Аннотация.** Подчеркивая роль исследований проблемы профессионального самоопределения личности, автор делает акцент на рассмотрении особенностей, условий и трудностей выбора профессии современными школьниками, живущими в сельской местности. В статье предлагается идея поиска новых средств и технологий по совершенствованию деятельности педагогов-психологов и учителей по упреждению, смягчению кризисных явлений, переживаемых школьниками в период профессионального самоопределения.

**Ключевые слова:** социализация, самоопределение, профессиональное самоопределение, сельская школа, кризис профессионального самоопределения.

## **Введение**

Одним из основных положений гуманистической педагогики, на позиции которой строится сегодня наше образование, является концентрация внимания на развитии личности учащегося, на создании условий для его личностного самоопределения и дальнейшей социализации.

Профессиональное самоопределение как одно из проявлений социализации личности является центральной характеристикой её становления и указывает на уровень социально-психологической зрелости.

По мнению большинства исследователей, проблема решения своего профессионального будущего встаёт перед личностью во время школьного обучения. Особенности социальной среды, уклад жизни, тип образовательного учреждения и условия школьного обучения, безусловно, накладывают свой отпечаток на процесс профессионального самоопределения личности. В связи с этим следует отметить, что сельский образ жизни, замкнутость социального пространства, автономность сельских поселений, удалённость от многих школ и культурных центров придают своеобразные особенности профессиональному самоопределению сельских школьников.

Сельская школа — это уникальное социально-педагогическое явление. Она призвана решать не только образовательные, но и большие социальные задачи по сохранению и развитию системы хозяйственных отношений, укреплению семейно-общинных форм жизни, обучению, развитию и воспитанию детей, закреплению подрастающего поколения в сельской местности, приобщению жителей села к традициям и ценностям отечественной истории и культуры.

## **Основная часть**

В современных исследованиях сельская школа рассматривается как педагогический феномен, обусловленный особенностями общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и производственной деятельности в селе [1].

В последние десятилетия изучены особенности функционирования учреждений образования в сельской местности, общие вопросы управления и оптимизации процесса обучения, проблемы

формирования интереса и готовности сельских школьников к сельскохозяйственному труду, их адаптации в социуме и к различным учебным учреждениям [2].

По мнению Е. С. Чащиной, «профессиональное самоопределение старшеклассника сельской профильной школы — это одновременно автономный и свободный акт выбора сфер самореализации; диалектический процесс формирования у школьников системы основополагающих отношений и осознанного нахождения личностью смысла выбираемой профессиональной деятельности, а также нахождения смысла в самом процессе самоопределения» [3, с. 6].

На профессиональное самоопределение сельских школьников оказывают влияние следующие факторы: малочисленность контингента учащихся; недостаток или отсутствие квалифицированных кадров; отдалённость от районных и областных центров, вследствие чего затруднены связи с учреждениями дополнительного и профессионального образования; ослабление материальной базы и техническая отсталость некоторых школ; сложные социальные и экономические условия жизни села, неразработанная инфраструктура; большое количество неблагополучных семей, усиливающих антисоциальное поведение детей; утрата социального партнёрства с базовыми предприятиями в осуществлении трудовой подготовки учащихся [4].

Л. П. Коваленко исследованы особенности профессиональных установок сельских школьников. Согласно полученным данным, сельские выпускники делят профессии на романтические и неромантические, творческие и нетворческие, прозаические, интересные и неинтересные. К социальным факторам избегания сельскохозяйственного труда в сельской местности они относят недостаточное удовлетворение духовных запросов определённой части сельской молодёжи, недостаточную организацию сельскохозяйственного труда и ненормированность рабочего дня, различие в уровне доходов колхозников и рабочих промышленных предприятий. Мотивы и стимулы выбора сельскохозяйственных профессий у сельских школьников носят социальный характер [5].

Ж. А. Леснянской установлена связь между временной перспективой и профессиональным самоопределением учащихся. Отсутствие чёткой, развитой временной перспективы отражается на профессиональном самоопределении и проявляется в несамомо-

стоятельности выбора профессии, размытости профессионального выбора, неполном осознании своих возможностей и способностей, отсутствии эмоционального отношения к выбору профессии. Особенности временной перспективы старшеклассников сельской школы состоят в том, что её параметры проявляются фрагментарно, степень их выраженности минимальна, что обуславливает ограниченный взгляд в будущее, недостаточное осознание связи между категориями времени [6].

А. Ф. Попков в структуре готовности учащихся сельских школ к выбору профессии выделяет нравственную (нравственные установки и качества личности), теоретическую (знания о существующих специальностях и профессиях, о том, как их приобрести, о своих личных возможностях, о потребностях, которые профессия предъявляет к человеку), практическую (политехнические и профессионально значимые умения и навыки) и психологическую (сформированность потребностей, мотивов, установок, интересов, склонностей, способностей) готовность [7].

Типичные трудности профессионального самоопределения учащихся сельских школ выявила Е. Г. Казарова. По мнению исследователя, они состоят в определении и самопонимании профессионально важных качеств, принятии решения о профессиональном выборе, построении адекватного образа профессии, резервных профессиональных планов. При отсутствии специально организованного психолого-педагогического содействия они сохраняются в значительной степени и к окончанию школы. Их внешними причинами являются сложность самого процесса профессионального самоопределения и его специфика в современной социально-экономической ситуации (изменчивость мира профессий, недостаток общедоступной информации о многих из них; пропаганда СМИ лишь узкого круга профессий; ценностно-нормативная неопределённость в обществе), внутренними — возрастными и личностными особенностями подростков (незавершённость становления психологической функции планирования, лишь начало развития способностей к рефлексии и построению гипотез, недостаток жизненного опыта, самостоятельных решений; слабое развитие воли, внешний локус контроля, инфантильность, заниженная самооценка) [8].

Е. С. Чащиной выделены критерии оценки эффективности комплексного сопровождения профессионального самоопределения

старшеклассников сельской школы. Это востребованность услуг работающих в системе сопровождения специалистов; положительная динамика профессионального самоопределения по критериям и уровням; систематизация знаний и повышение информированности в вопросах выбора профессии и возможностей самореализации в определённой сфере; профессиональное продвижение выпускников; устойчивость профессиональных выборов старшеклассников и их адекватность личным и социальным потребностям [9].

### **Заключение**

Анализ исследований по проблеме профессионального самоопределения сельских школьников Беларуси позволил нам заключить, что она нуждается в теоретическом рассмотрении с позиций современной социальной ситуации в селе, возможностей образовательной среды сельской школы и требований профессий сельскохозяйственного профиля.

В настоящее время нет исследований, посвящённых проблеме преодоления кризиса профессионального самоопределения сельскими школьниками, отсутствуют разработанные и опробированные современные средства и технологии по упреждению, смягчению кризисных явлений, переживаемых школьниками в период профессионального самоопределения. Использование школьными психологами и учителями технологий и средств управления стихийно возникающим кризисом профессионального самоопределения позволит учащимся сделать правильный выбор профиля, определиться с профессией и выбором дальнейшего обучения в учреждениях среднего специального и высшего образования.

### **Список цитируемых источников**

1. Гурьянова М. П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России : метод. пособие. М. : ИСПС РАО, 2004. 160 с. ; Криволапова Н. А. Становление и развитие региональной системы профильного обучения. Курган : ИПКиПРО Курганской области, 2007. 283 с. ; Кутан Б. А., Сериков Г. Н. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. М. : ВЛАДОС, 2002. 632 с.
2. Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России : сб. ст. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 302 с.

3. Чашина Е. С. Комплексное сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Чита, 2008. 22 с.

4. Там же. С. 7.

5. Коваленко Л. П. Профессиональная ориентация учащихся сельской средней школы в процессе политехнического трудового обучения (на материале школ Белорусской ССР) : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Минск, 1968. 20 с.

6. Леснянская Ж. А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, её развитие и влияние на профессиональное самоопределение : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Иркутск, 2008. 21 с.

7. Попков А. Ф. Подготовка учащихся 5—7 классов сельской школы к выбору профессии в процессе трудового обучения и общественно полезного производительного труда : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1991. 21 с.

8. Казарова Е. Г. Психолого-педагогическое содействие преодолению трудностей профессионального самоопределения учащихся : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2009. 262 л.

9. Чашина Е. С. Указ. соч.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2015 г.

УДК 159.942.5

*А. В. Ракицкая*

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический обзор исследований взаимосвязи личностных особенностей и синдрома эмоционального выгорания у педагогов. В результате анализа имеющихся данных установлено, что особенности личности в качестве факторов, модулирующих возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, изучены недостаточно, данные носят противоречивый характер. Вместе с тем отмечается, что данное направление исследований выгорания является актуальным и перспективным.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания у педагогов, личностные особенности.

### **Введение**

Актуальной проблемой формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов является проблема знания о дест-

руктивных феноменах, проявляющихся в ходе профессионального становления. Среди таких феноменов ряд исследователей особо выделяют синдром эмоционального выгорания, влиянию которого, согласно результатам зарубежных и отечественных исследований, подвержены представители профессий «человек—человек».

Изучению синдрома эмоционального выгорания посвящен ряд работ как зарубежных (К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, Т. В. Большакова, К. С. Милевич, М. В. Борисова, Т. В. Темиров, Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова, В. И. Майстренко, М. А. Буянкина, М. А. Надежина, Т. В. Темиров, Е. А. Трухан, О. А. Богданова, Е. Ю. Сюртукова).

Под синдромом эмоционального выгорания мы, вслед за К. Маслач и С. Джексон, понимаем синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения профессиональных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [1].

Особое внимание исследователями уделено изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Выявление факторов (внутренних и внешних), модулирующих возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания у педагогов, является важной задачей, стоящей в настоящее время перед исследователями. Как показывают результаты исследований, факторы, модулирующие эмоциональное выгорание у педагогов, имеют свои особенности. Но при этом имеющиеся в настоящее время результаты эмпирических исследований носят разрозненный характер и нуждаются в систематизации и обобщении с целью обозначения новых перспективных направлений исследований синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Отмечается также недостаточная степень

изученности роли личностных факторов в развитии синдрома эмоционального выгорания у педагогов [2].

Таким образом, целью данного исследования является теоретический обзор имеющихся эмпирических исследований, посвящённых выявлению личностных особенностей как внутренних факторов, моделирующих возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

### **Основная часть**

С точки зрения ряда исследователей, эмоциональное выгорание обуславливается прежде всего индивидуально-личностными, психологическими особенностями, которые намного больше влияют на развитие выгорания не только по сравнению с демографическими характеристиками, но и с факторами среды [3]. В настоящее время накоплено определённое количество эмпирических данных, свидетельствующих о взаимосвязях и влиянии личностных особенностей на синдром эмоционального выгорания у педагогов.

*Индивидуальные свойства нервной системы.* Н. А. Аминовым установлено, что синдром выгорания предпосылается и обусловлен индивидуальными типологическими свойствами нервной системы (слабостью, лабильностью, активированностью нервных процессов) [4]. На формирование феномена психического выгорания у учителей оказывает влияние уровень невротизации личности [5]. Установлено, что чем выше показатели невротизации у педагогов, тем выше эмоциональное истощение и деперсонализация [6]. Установлена тесная связь между конгруэнтностью личности учителя и выгоранием; используемыми психологическими защитами индивида в ответ на стрессовые условия его функционирования и выгоранием.

*Биоэлектрическая активность мозга.* Выявлена взаимосвязь альфа- и бета-ритмов биоэлектрической активности мозга и проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ, а также обоснованы электрофизиологические критерии для определения группы риска по формированию синдрома эмоционального выгорания у педагогов [7].

*Акцентуация личности.* Имеются данные, свидетельствующие о наличии ряда положительных корреляционных связей между дистимическим, застревающим, циклотимическим типами акцентуации личности и выгоранием, отрицательных взаимосвязей между пе-

дантическим, тревожным типами и выгоранием [8]. Эти данные отчасти подтверждаются и другими исследователями, установившими, что у педагогов, имеющих циклотимическую и дистимическую акцентуации характера, более выражена сформированность синдрома эмоционального выгорания [9].

*Психотип.* Установлены достоверные взаимосвязи между психотипами учителей и сформированностью фаз эмоционального выгорания. Так, в стадии истощения высокий уровень эмоционального выгорания присущ педагогам с циклоидным психотипом, средний уровень — педагогам с истероидным и шизоидным типом. В стадии резистенции высокий уровень выгорания характерен для учителей с эпилептоидным психотипом. В стадии напряжения высокий уровень выгорания присущ педагогам с истероидным и циклоидным психотипом [10].

*Локус контроля.* Имеются единичные исследования, в результате которых установлено, что интернальность личности педагога отрицательно связана со степенью выраженности эмоционального выгорания и является системообразующим личностным ресурсом преодоления данного синдрома [11]. При этом отмечается положительная корреляционная связь внешнего локуса контроля с такими составляющими выгорания, как эмоциональное истощение и депersonализация у педагогов [12].

*Эмоциональный интеллект.* Установлено, что уровень развития эмоционального интеллекта и его структурных элементов обуславливает индивидуальную меру выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов: низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания и наоборот. В прогнозировании оценки выраженности синдрома выгорания у педагогов наиболее существенны показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и его составляющих [13]. Более низкая способность управлять своими эмоциями как составляющая эмоционального интеллекта отрицательно коррелирует с эмоциональным истощением [14]. С повышением осознанности и способности к управлению как своими эмоциями, так и эмоциями и чувствами своих учеников, коллег у учителей снижается напряжение и истощение в структуре эмоционального выгорания [15].

*Эмоциональная направленность, эмоциональная устойчивость и эмоциональные переживания.* Существует взаимосвязь между

выраженностью гуманистического и гармонизирующего компонентов и уровнем отдельных симптомов выгорания. Альтруистическая и практическая эмоциональная направленность учителей связана с проявлениями неадекватного избирательного эмоционального реагирования, а альтруистическая и коммуникативная эмоциональная направленность — с расширением сферы экономики чувств. Эстетическая эмоциональная направленность связана с такими симптомами эмоционального выгорания, как неудовлетворённость собой и эмоциональный дефицит. Гностические, эстетические, гедонистические эмоциональные переживания во время работы взаимосвязаны со следующими симптомами синдрома эмоционального выгорания: неудовлетворённостью собой, загнанностью, эмоциональным дефицитом, деперсонализацией, психосоматическими и психовегетативными нарушениями. Установлена отрицательная корреляция между частотой эмоциональных переживаний учителя и выгоранием [16]. Низкий уровень эмоциональной устойчивости, недостаточное развитие умений саморегуляции, эмоциональное напряжение педагога оказывает влияние на возникновение эмоционального выгорания [17].

*Социальный интеллект.* Низкий уровень социального интеллекта, т. е. отсутствие способности понимать других в их поступках, налаживать отношения, просчитывать последствия своих действий в общении, отрицательно связан с показателями эмоционального выгорания [18]. Установлено, что у женщин-учителей такие составляющие социального интеллекта, как эмпатия, сензитивность, самопринятие отрицательно связаны с таким компонентом выгорания, как деперсонализация [19].

*Социальные контакты.* Контакты с людьми значимо связаны со значениями синдрома эмоционального выгорания у учителей [20].

Стратегии преодолевающего поведения у педагогов значимо связаны с проявлениями выгорания [21]. Получены отрицательные корреляции между просоциальными моделями поведения (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки) и деперсонализацией. Поиск социальной поддержки отрицательно коррелирует с редукцией личных достижений. Избегание, манипулятивные и агрессивные действия положительно коррелируют с показателями эмоционального истощения. Избегание и асоциальные действия положительно коррелируют с деперсонализаци-

ей [22]. Стратегия отрицания травмирующих событий связана с различными компонентами эмоционального выгорания [23]. Пассивное копинг-поведение и высоконапряжённая защита оказываются предпосылками возникновения профессионального выгорания у педагогов [24].

*Адаптационный потенциал.* Результаты корреляционного анализа подтверждают взаимосвязь личностного адаптационного потенциала учителей и предрасположенности к выгоранию [25]. Обнаружены статистически значимые отрицательные связи между нервно-психической устойчивостью и такими показателями выгорания, как эмоциональное истощение и редукция личностных достижений [26]. Коммуникативный потенциал как один из параметров личностного адаптационного потенциала отрицательно взаимосвязан со всеми компонентами эмоционального выгорания у педагогов. Развитый коммуникативный потенциал препятствует появлению не только деперсонализации, означающей искажение межличностных отношений, но и других компонентов выгорания учителей [27].

*Коммуникативные качества личности.* Выявлены характерные особенности взаимосвязи показателей, составляющих устойчивый комплекс коммуникативных качеств личности, включающий социально-психологическую толерантность, эмпатийность, агрессивность, добро- и злонамеренность, и эмоционального выгорания учителей. Более того, авторами исследования предлагается рассматривать сформированность «коммуникативного блока» личности в качестве основания для прогностических предположений о развитии у них синдрома эмоционального выгорания [28].

*Самоэффективность, самооценка.* По мнению ряда исследователей, низкая самоэффективность выступает фактором, обуславливающим развитие эмоционального выгорания у педагогов [29]. Самооценка положительно коррелирует с показателями выгорания и выступает предиктором возникновения данного синдрома у учителей [30].

*Самоактуализация.* Имеются исследования, свидетельствующие о том, что чем сильнее проявления независимости в ценностях и поведении педагога от воздействий извне, независимости в поступках, стремление руководствоваться в жизни своими целями, принципами, неподверженность внешнему влиянию, склонность воспринимать природу другого человека как положительную, рефлексировать

свои потребности, чувства, творческая направленность, тем педагоги более резистентны к выгоранию [31]. Кроме того, выявлено, что самоактуализация педагога выступает в качестве системообразующего личностного ресурса, способствующего преодолению синдрома эмоционального выгорания [32].

*Ценностно-смысловая, нравственно-ценностная, ценностно-мотивационная сферы.* Выявлена взаимосвязь особенностей ценностно-смысловой сферы и эмоционального выгорания у педагогов. В частности, установлено, что развитие синдрома эмоционального выгорания связано с рассогласованием в системе смысложизненных ориентаций при неудовлетворённости процессом самореализации, с утратой насыщенности жизни, интереса к ней, наряду с сочетанием таких терминальных ценностей, как сохранение собственной индивидуальности, развитие себя и высокое материальное положение [33]. Ценностная структура «выгоревших» учителей более дифференцирована, обесценивается сфера профессиональной жизни и области социальной активности. Происходит снижение роли духовных ценностей и ценностей, связанных с личностным развитием и творческой активностью, т. е. проявляется ориентация на внешние мотивы по сравнению с внутренними. Имеются исследования, свидетельствующие о значимой роли в возникновении выгорания рассогласования в ценностной сфере, когда важность жизненных ценностей и целей не совпадает с возможностью их реализации в профессиональной деятельности [34]. Духовное состояние специалиста, наличие/отсутствие духовного кризиса и экзистенциального вакуума имеют наибольшую связь в нравственно-ценностной сфере педагога с выраженностью эмоционального выгорания [35]. Отдельные исследователи подчёркивают значение определённых смысложизненных ориентаций в развитии выгорания. Так, осмысленность жизни выступает личностным ресурсом преодоления выгорания у педагогов [36]. Чем лучше учитель умеет моделировать своё будущее («цели жизни»), тем меньше деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Отношение к настоящему как к интересному и эмоционально насыщенному, наполненному смыслом периоду жизни, признание прошлого как продуктивной части своей жизни выступают противостоянием выгоранию [37].

*Отношение к педагогической деятельности.* Имеются исследования, свидетельствующие о том, что отсутствие стремления пло-

дотворно использовать рабочее время, отсутствие интереса к работе, безразличное отношение к учебному процессу способствует формированию личностного отдаления и снижению профессиональной мотивации [38]. Также выявлено, что педагоги, состоявшиеся как субъекты педагогической деятельности, с преобладающим положительным отношением к работе, с доброжелательным и уравновешенным отношением к учащимся, менее подвержены эмоциональному выгоранию [39]. Вместе с тем отдельные исследователи уточняют, что для учителей с высокой степенью выраженности добросовестности по отношению к выполняемым обязанностям характерны низкие показатели деперсонализации и редукции профессиональных достижений, но при этом они демонстрируют высокие показатели эмоционального истощения [40].

*Удовлетворённость работой.* Эмоциональное удовлетворение от содержания работы уменьшает риск возникновения психосоматических и психовегетативных нарушений как одного из проявлений истощения педагога [41]. Исследователями выявлено, что внутренняя удовлетворённость работой отрицательно коррелирует с проявлениями эмоционального истощения и деперсонализации и положительно связана со стремлением к профессиональным достижениям [42].

*Личностные ресурсы.* Стронниками процессуально-стадиального рассмотрения эмоционального выгорания установлено, что каждой из трёх фаз выгорания характерны определённые личностные ресурсы преодоления выгорания, имеющиеся у педагогов. Так, успешному преодолению фазы «напряжение» способствует выраженное стремление к приобретению знаний и умение переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, хорошо рефлексирова свои потребности и чувства, умение видеть свою жизнь целостной. Преодолеть вторую фазу выгорания помогает лёгкость в установлении глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов, гибкость в реализации своих ценностей в поведении и во взаимодействии с окружающими людьми, осмысленность жизни. Все выделенные параметры помогают преодолеть и фазу истощения [43].

Кроме того, формирование синдрома эмоционального выгорания учителя обусловлено такими личностными свойствами, как низкая общительность, высокая ответственность, самостоятельность, склонность к чувству вины, высокая тревожность [44]. В качестве

внутренних предпосылок к возникновению выгорания у педагогов может выступать: интенсивная интериоризация (восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности), ведущая к быстрому исчерпанию эмоционально энергетических ресурсов; низкий уровень мотивации или фрустрации значимых мотивов профессиональной деятельности; низкая самооценка и отсутствие позитивного профессионального самоопределения [45].

### **Заключение**

Анализ результатов эмпирических исследований позволяет утверждать, что проблема личностных особенностей как внутренних факторов, модулирующих синдром эмоционального выгорания у педагогов, на эмпирическом уровне достаточно противоречива и не имеет однозначного понимания в среде исследователей. Не все особенности личности изучены в достаточной степени равномерно в плане их взаимосвязи с эмоциональным выгоранием, полученные данные порою носят противоречивый характер, а также некоторые аспекты не представлены (например, взаимосвязь различных видов агрессии и синдрома эмоционального выгорания у педагогов). Кроме того, эмпирические исследования в большинстве случаев посвящены выявлению корреляционных связей выгорания с отдельными параметрами личности без дальнейшего установления особенностей влияния или выявления прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания. В связи с этим изучение личностных особенностей как внутренних факторов, модулирующих возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания у педагогов, является актуальным и перспективным направлением дальнейших психологических исследований.

### **Список цитируемых источников**

1. Maslach C. Burned-out // Human Behavior. 1976. № 5. P. 16—22.
2. Каримова А. Р. Особенности коммуникативных качеств личности и их взаимосвязь с эмоциональным выгоранием учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Казань, 2003. 173 л.
3. Воробьёва М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2008. 231 л. ; Мальцева Н. В. Проявления синдрома психического

выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы : дис. ... канд психол. наук. Екатеринбург, 2005. 190 л.

4. Аминов Н. А. Выделение групп риска среди работающих учителей: прикладные аспекты психодиагностики склонности к развитию «синдрома эмоционального сгорания» с помощью 16-PF Р. Кеттелла // Журнал прикладной психологии. 1998. № 6. С. 55—70.

5. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2003. 177 л.

6. Kokkinos M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers // *British Journal of Educational Psychology*. 2007. № 77. P. 229—243 ; Teven J. J. Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout and Organizational Outcomes // *Communication Education*. 2007. Vol. 56. P. 382—400.

7. Кондратьева О. Г. Изменения альфа- и бета-ритмов биоэлектрической активности мозга при формировании синдрома эмоционального выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. Уфа, 2011. 219 л.

8. Вологжанина О. М., Павлова А. М. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными типами акцентуаций характера // Психология сегодня — 2009 : материалы XI регион. науч.- практ. конф. студентов и аспирантов, Екатеринбург, 16—17 апр. 2009 г. / ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т» ; отв. за вып. А. М. Павлова. Екатеринбург, 2009. С. 46—48.

9. Кондратьева О. Г. Указ. соч.

10. Глушкова Н. И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Ставрополь, 2005. 517 л.

11. Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома эмоционального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2007. 23 с.

12. Byrne B. M. Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers // *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31 (3). P. 645—673.

13. Столярчук Е. А., Матвеева М. Л. Эмоциональный интеллект, организационный стресс и выгорание у учителей // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : материалы научн. конф. «Ананьевские чтения — 2014», 21—23 окт. 2014 г. / отв. ред. Г. С. Никифоров. СПб. : Скифия-принт, 2014. С. 92—94.

14. Ракицкая А. В. Особенности эмоционального интеллекта педагогов с синдромом эмоционального выгорания в фазе истощения // *Материалы III Междунар. науч.-практ. конференции*, Брест, 7 апр. 2010 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина. Брест: БрГУ, 2010. С. 224—228.

15. Солодкова Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома эмоционального выгорания и его развитие у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Иркутск, 2011. 23 с.

16. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2008. 126 л.

17. Воробьёва М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2008. 231 л.

18. Трухан Е. А. Влияние формально-динамических свойств психики на особенности эмоционального и поведенческого реагирования индивидов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Минск, 2005. 198 л. ; Кайдина М. С. Социальный интеллект и эмоциональное выгорание преподавателей средних специальных учебных заведений // Вестник АГУ. 2012. № 2. С. 45—51.

19. Трухан Е. А. Влияние формально-динамических свойств психики на особенности эмоционального и поведенческого реагирования индивидов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Минск, 2005. 198 л.

20. Асеева И. Н. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и стратегий преодоления стресса у социальных работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Самара, 2007. 24 с.

21. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2009. 336 с. ; Асеева И. Н. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и стратегий преодоления стресса у социальных работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Самара, 2007. 24 с. ; Туренко Е. А. Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом // Вестник СПбГУ. 2010. Сер. 12, Вып. 4. С. 186—192.

22. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2009. 336 с.

23. Асеева И. Н. Указ. соч.

24. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестник ТГПУ. 2013. № 5 (133). С. 175—181.

25. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Указ. соч.

26. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2009. 336 с. ; Борисова М. В. Психологические детерминанты синдрома выгорания у педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная моногр. / под ред. В. В. Лукьянова и [др.]. Курск : Курский гос. ун-т. 2008. С. 130—137.

27. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Указ. соч.

28. Каримова А. Р. Указ. соч

29. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2003. 177 л. ; Bayani A. A., Bagheri H., Bayani A. Teachers self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout // European Online Journal of Natural and Social Sciences. 2013. Vol. 2, № 2. P. 298—304 ; Brouwers A. A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management // Teaching and Teacher Education. 2000. № 16. P. 239—253 ; Skaalvik E. N., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations // Teacher and Teacher Education. 2010. № 26. P. 1059—1069.

30. Bayani A. A., Bagheri H., Bayani A. Teachers self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout // European Online

Journal of Natural and Social Sciences. 2013. Vol. 2, № 2. P. 298—304 ; Wan M. K. Teacher burnout: Relations with stress, personality, and social support // Educational Journal. 1991. № 19 (1). P. 3—11.

31. Наличаева С. А. Связь самоактуализации и профессионального выгорания у педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 1. С. 12—18.

32. Бабич О. И. Указ. соч.

33. Коновальчук А. Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Н. Новгород, 2008. 213 л. ; Ожогова Е. Г.: 1) Исследование особенностей психического и физического здоровья педагогов // Человек и образование. 2006. № 8, 9. С. 106—108 ; 2) Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Саратов, 2008. 229 л.

34. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96—103 ; Её же. Психологические детерминанты синдрома выгорания у педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная моногр. / под ред. В. В. Лукьянова и [др.]. Курск : Курский гос. ун-т. 2008. С. 130—137.

35. Курапова И. А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности: на примере педагогов средней и высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. М., 2009. 246 л.

36. Глушкова Н. И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Ставрополь, 2005. 517 л. ; Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома эмоционального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2007. 23 с.

37. Burnout among Turkish Teachers: The Influence of Sleep Quality and Job Satisfaction / Z. Merye [et. al.] // Journal of Education. 2013. № 28 (3). P. 332—342.

38. Рукавишников А. А. Указ. соч.

39. Курапова И. А. Указ. соч.

40. Kokkinos M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers // British Journal of Educational Psychology. 2007. № 77. P. 229—243.

41. Доценко О. Н. Указ. соч.

42. Burnout among Turkish Teachers: The Influence of Sleep Quality and Job Satisfaction / Z. Merye [et. al.].

43. Бабич О. И. Указ. соч.

44. Ракицкая А. В. Указ. соч.

45. Рукавишников А. А. Указ. соч.

Материал поступил в редколлегию 23.01.2014 г.

*В. И. Ритчик, Ю. Я. Бритвич*

Барановичский центр медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями, филиал кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

## **МУЗЫКОТЕРАПИЯ ДЕТЕЙ С ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

**Аннотация.** В статье анализируется опыт применения сеансов музыкотерапии в Барановичском центре реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями.

**Ключевые слова:** музыкотерапия, программа музыкального развития, процесс обучения.

### **Введение**

Музыка в музыкальной терапии является специфическим случаем музыкальной культуры в целом [1]. Слушание музыки может стать подлинным процессом обучения. Исследования, проведённые в ряде университетов и больниц Франции, установили соотнесенность звуков, составляющих гамму, с определёнными участками основного энергетического меридиана, известного специалистам в области акупунктуры, существование вибрационного резонанса между звуком и определённым позвонком, а также парой симпатических и парасимпатических ганглиев [2].

### **Основная часть**

В Барановичском центре медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями с 2011 г. была внедрена программа раннего музыкального развития детей с психоневрологическими заболеваниями. Целью программы является общее, музыкальное и социальное развитие детей средствами музыкально-игровой деятельности, а также обучение родителей способам и приёмам музыкального развития ребёнка и организации музыкально-игровых занятий в семье. Задачи программы: развитие музыкальных способностей детей; обеспечение условий для общего развития средствами музыкально-игровой деятельности; развитие

навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками; музыкально-образовательная работа с родителями.

Работа проводится в группах (до 10 человек) и индивидуально. Продолжительность занятий — 30—40 минут. Регулярность занятий — 1—5 сеансов в неделю. Каждое занятие начинается с приветственных песен, которые не меняются на протяжении всего курса. Эти игры помогают ребёнку войти в коллектив, создают положительный эмоциональный фон. После приветствия проводятся игры-разминки. Они способствуют активизации внимания, развивают чувство ритма, выдержку, навыки общения, учат детей повторять действия, показанные педагогом. Далее проводятся «пальчиковые» и «жестовые» игры. Благодаря им у ребёнка развивается мелкая моторика, речь, формируется концентрация внимания и выдержка.

Игровой массаж способствует сенсорному развитию самих детей, укрепляет детско-родительские отношения, развивает внимание и выдержку, мелкую моторику. Родители выполняют движения игрового массажа на спине ребёнка, в то время как ребёнок выполняет эти движения у себя на ногах.

Музыкально-ритмические движения включают в себя игры с предметами, игры с подражательными движениями, игры с ловлей, игры на взаимодействие, игровую гимнастику, ритмику, танцы. Эти игры учат детей согласовывать свои действия с действиями партнёров по игре, способствуют развитию самостоятельности, произвольности поведения, развивают музыкальные способности. На занятиях используются различные музыкальные инструменты: синтезаторы, металлофоны, ксилофоны, детские погремушки, ударные инструменты, колокольчики, треугольники для развития слуха, моторики рук ребёнка.

Музыкально-двигательный показ с пением активизирует внимание детей, доставляет им массу положительных эмоций, способствует развитию слуха, речи, голоса. Одна и та же песня повторяется несколько раз, сопровождаясь инсценировками, подражательными ритмичными жестами, игрой на музыкальных инструментах. Использование на занятиях сказок способствует развитию творческих способностей детей, активизирует воображение, развивает навыки общения и взаимодействия.

Содержание коррекционных, реабилитационных занятий формируется в соответствии с физическими, психическими, умственными возможностями детей.

При работе с детьми с функциональными ограничениями, имеющими различные отклонения в развитии (аутизм, умственная отсталость, детский церебральный паралич, органические поражения центральной нервной системы, синдром Дауна и др.), можно с точностью сказать: чем раньше начинаются занятия музыкотерапии, тем эффективнее их психокоррекционное воздействие на ребёнка. На занятиях замечено, что мажорная музыка вызывает светлое, радостное настроение у детей, воздействует на малоподвижного ребёнка, лишённого мышечной активности, приводит мышцы в тонус, заставляя его двигаться. Минорная же музыка, наоборот, является прекрасным успокоительным средством для гиперактивных, беспокойных, раздражительных детей, помогает им успокоиться, расслабиться [3].

Упражнения музыкотерапии улучшают общее физическое развитие детей, способствуют укреплению мышечного корсета, формированию правильной осанки, формируют навыки вербального и невербального общения. Ребёнок учится принимать решения, добиваться взаимопонимания, идти на компромиссы, он развивается эмоционально, у него формируется готовность и умение действовать в коллективе; развиваются навыки мелкой и крупной моторики, а также слуховые, зрительные, тактильные способности к восприятию.

При звуковой нагрузке идет возбуждение глубинных структур мозга. Древнейший пигмент меланин не только фотореактивен, но еще и фонореактивен, т. е. способен преобразовывать звуковую энергию в химическую. Звук стимулирует выработку химической энергии, что в свою очередь способствует активизации химических реакций. Меланин очень тесно связан с эпифизом, который находится в анатомическом центре головного мозга.

### **Заключение**

По данным обследования шестидесяти детей с психоневрологическими заболеваниями, с которыми были проведены сеансы музыкотерапии, можно сделать вывод, что регулярное включение в ход музыкальных занятий «пальчиковых», подвижных и ролевых игр и сказок, гимнастики под музыку и пения стимулирует действие ре-

чевых зон коры головного мозга детей, совершенствует память и внимание, формирует ассоциативно-образное мышление ребёнка.

Музыкотерапия в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями необходима как способ эмоционального воздействия на ребёнка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира.

### **Список цитируемых источников**

1. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию. СПб. : Питер, 2003. 208 с.
2. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях. СПб. : Жизнь, 1992. 32 с.
3. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоятельной работы / БарГУ ; авт.-сост. А. А. Селезнёв. Барановичи, 2007. 303 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2013 г.

УДК 159.923.3

*Е. И. Сапего*

Общественное объединение «Белорусская Ассоциация психотерапевтов», Минск

## **КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ФРЕЙМА КАК АСПЕКТА ПСИХОЛОГИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** Статья представляет результаты фрейм-анализа психологизации мышления специалистов в сфере педагогики и психологии на примере анализа литературно-художественного познания, раскрывает психологическое значение понятия «фрейм», приводит основные когнитивные искажения мышления специалистов, ставит задачей преодоление трансформаций личности, которые наступают под влиянием получаемой информации в процессе осуществления выбранной деятельности.

**Ключевые слова:** фрейм, психологизация мышления, педагог и психолог, трансдисциплинарный подход.

### **Введение**

В современной системе образования наиболее актуальным остается вопрос качественной комплексной подготовки будущих спе-

циалистов. Вместе с тем повышаются требования к содержанию и эффективности получаемого высшего образования. В настоящее время в связи с происходящими в обществе процессами глобализации и информатизации, ускоренными темпами развития, молодой специалист сталкивается с необходимостью владения не только знаниями в своей узкопрофильной специализации, но и потребностью в применении мобильного, трансдисциплинарного подхода для решения поставленных перед ним профессиональных задач, владения разносторонними, универсальными знаниями. Современный высокоэрудированный профессионал с гибким разноплановым мышлением способен более оперативно и вариативно оценивать ситуацию и находить внерамочное решение проблем, проводя исследование окружающего мира на физическом и ментальном уровнях, глобально и локально.

Проблему узкопрофильности мышления специалистов в сфере педагогики и психологии предлагается рассмотреть с позиции образовательного фреймирования профессионального сознания на примере анализа источников художественной литературы как элемента гносеологического арсенала исследования. С помощью литературно-художественного познания представляется возможным выявление превалирующих культурных и идеологических тенденций в обществе, находящих своё выражение в системе современного образования и в мышлении специалистов.

Обозначенная проблема обусловила основную цель данного исследования — выявить влияние фреймов на психологизацию мышления специалистов в сфере педагогики и психологии, нахождение условий дефреймирования образовательной среды и профессионального мышления педагогов и психологов.

### **Основная часть**

*Категория фрейма в когнитивной психологии.* Канадский социолог И. Гоффман разработал подход к интерпретации человеческого поведения с позиции «рамочного анализа» или фрейм-анализа. Фрейм (от англ. frame — рамка) здесь восходит к понятию кадра в кинематографе и почерпнут у британо-американского учёного Г. Бейтсона [1].

Фрейм — понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках (социальная психология, психология восприятия, лингвистика).

тика, кибернетика) означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо и действий в рамках этого понимания. Это устойчивая структура, когнитивное образование (знания и ожидания), а также схема репрезентации [2]. В социологической концепции И. Гоффмана фрейм ассоциирован с английским словом «frame-work» (каркас) и указывает на «аналитические леса» — подпорки, с помощью которых мы постигаем свой собственный опыт [3].

Согласно И. Гоффману, фрейм — это конституируемая агентами целостность прежде всего практик, но вместе с тем и смыслов, которые люди в типичных, повторяющихся социальных ситуациях придают своим действиям и действиям других (вербальным и невербальным). Фрейм у него — это способность практического сознания «собирать» мир в организованное целое без участия дискурсивного контроля, это вид процедурного знания — «знание как», определённая перспектива восприятия, создающая формальное определение ситуации [4].

Когнитивное понимание фрейма в рамках фреймовой когнитивной семантики развивает Ч. Филлмор, для которого фрейм — это когнитивная структура схематизации опыта.

В соответствии с лингвистическим определением, восходящим к когнитивной психологии, в исследованиях искусственного интеллекта М. Мински фрейм — это когнитивная структура, рассматриваемая как выстроенная система знаний об обозначаемом, которая является максимально обобщённым схематизированным представлением об основании значения, схемой образа, лежащей в его основе.

Своеобразной видится точка зрения И. А. Тарасовой, преподносящей фрейм как «когнитивную структуру более высокого порядка, чем концепт, как тип взаимодействия между концептами, способ (форму) организации ментального пространства» [5].

В понимании Н. Н. Болдырева, фрейм является «моделью культурно-обусловленного, канонизированного знания» [6].

Таким образом, в своих исследованиях авторы обращаются к категории фрейма как методу когнитивного и семантического моделирования мышления, способствующему изучению взаимодействия структур знания, мыслительного пространства и отражения определённой части опыта специалиста, способов активации

и интерпретации общих знаний, обеспечивающих понимание специалистом профессиональных ситуаций и явлений.

*Фрейд-анализ психологизации мышления специалиста.* Формирование тех или иных характеристик личности как профессионально важных качеств чаще всего осуществляется на неосознаваемом уровне и происходит постепенно. Поэтому конструктивное и реалистичное отношение специалиста к себе, к другим людям и к окружающему миру является одним из критериев профессионального мастерства. Данное отношение и эмоциональное состояние формируется благодаря отсутствию когнитивных искажений, дисфункциональных установок в мышлении.

В когнитивной науке под когнитивными искажениями понимаются систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе иррациональных убеждений, внедрённых в когнитивные схемы, и легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей. Когнитивные искажения являются примером эволюционно сложившегося ментального поведения. Некоторые из них выполняют адаптивную функцию, поскольку способствуют более эффективным действиям или более быстрым решениям. Другие происходят из-за отсутствия соответствующих навыков мышления или неуместного их использования.

Характерным примером в этой связи представляется герой рассказа А. П. Чехова «Учитель словесности» Ипполит Ипполитыч. Человек, в понимании учителя географии и истории Ипполита Ипполитыча, рассматривается и описывается прежде всего с позиции его проявлений в педагогическом процессе, а не как целостная личность со своим характером, персональными качествами и другими интересами.

Здесь можно отметить сформировавшуюся у педагога тенденцию смотреть на вещи согласно правилам, общепринятым для своей профессии, не учитывая более общую точку зрения. Таким образом, создаётся рамочная картина мировосприятия, закрепляется избирательное абстрагирование (от лат. *abstractio* — отвлечение) — фокусировка внимания специалиста на каких-либо деталях ситуации с игнорированием всех остальных её особенностей, выхватывание из контекста одной детали и вывод на её основе обо всей ситуации. Также заметны у Ипполита Ипполитыча проявления стереотипизации и упрощённой модели мышления. Стереотипизация

(от др.-греч. stereos — твёрдый, объёмный, typos — отпечаток) — классификация и оценка событий, фактов на основе выработанных штампов мышления — устойчивых, упрощённых, схематичных представлений, мыслей о каком-либо явлении, событии, человеке. Образуется в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта, наличия предвзятых мыслей и установок.

Фреймирование знаний может быть результатом глубокой специализации в какой-либо определённой профессиональной сфере. Специалист ограничивает сферу своих познаний тем, что необходимо ему для эффективного выполнения своих обязанностей, демонстрируя при этом полную неосведомлённость в других областях.

Психологизацию мышления как результат влияния фреймов, закрепившихся в процессе получения высшего образования на факультете психологии, можно наблюдать на примере анализа рассказа американского писателя-сатирика А. Бухвальда «Тонкое искусство торговли».

Продавец дамского платья, выпускница факультета психологии мисс Брамpton, вместо того, чтобы традиционно, с описанием предлагаемых моделей, оказать помощь солидной леди в покупке, принялась активно анализировать мотивацию приобретения вещи. Все последующие покупатели проходили через подобную беседу, своеобразную психологическую лекцию, так и уйдя без покупки. Продавец не смогла дефреймировать ситуацию в соответствии с контекстом, осознать, что психологические знания, полученные в университете, применимы не во всех жизненных и профессиональных контекстах. Можно наблюдать проявление в мышлении мисс Брамpton иллюзии корреляции — ошибочной веры во взаимосвязь определённых действий и результатов и личностной казуальной атрибуции, когда причина поступка приписывается человеку, совершающему действие.

Таким образом, психологизация мышления представляет собой приписывание психологического значения фактам и событиям, имеющим своей причиной совсем иные предпосылки; понимание явлений в своей жизни и в жизни окружающих только через призму психологической интерпретации [7]. Данный феномен отражает фундаментальную ошибку атрибуции — тенденцию переоценивать объяснения поведения других людей, основанные на их личностных качествах, и в то же время недооценивать роль и силу ситуа-

ционных влияний на то же самое поведение. Может иметь место эффект фокусировки — ошибки в предсказаниях, возникающей, когда уделяется слишком много внимания какому-то одному аспекту явления, что вызывает некорректность в правильном предсказании полезности будущего исхода, а также иллюзия кластеризации — тенденция видеть паттерны там, где их на самом деле нет.

Происходит акцентирование внимания только на психологической стороне событий, объяснение событий и явлений как вызванных исключительно психологическими факторами. Психологизация мышления содержит в себе когнитивную ошибку — неправомерные заключения, когда психолог делает определённые выводы, несмотря на то, что отсутствуют конкретные факты, их подтверждающие, не пытаюсь выяснить, верно ли это заключение. Может проявляться когнитивное искажение в виде сверхобобщения — умозаключений, основанных на единичном эпизоде, с последующей их генерализацией, распространением таких выводов на все похожие явления, широкий круг социальных ситуаций.

При когнитивном искажении психологизации мышления создаются рамки описания относительно устойчивых классов объектов и явлений, возникающих в процессах восприятия и мышления. Подобные описания обеспечивают константность восприятия — независимость узнавания объекта от изменения других его характеристик. Выискивая только психологическую сторону происходящих событий и фактов, психолог наивно предполагает, что наблюдает и понимает жизнь в её глубинном и целостном выражении, хотя на самом деле может видеть только тонкую оболочку внешних проявлений, не связанных с психологией или маскирующихся под психологические явления. Ведь причинами того или иного поведения людей могут быть совсем не психологические факторы, а явления, лежащие в других различных сферах — биологической, экономической, юридической, политической или религиозной.

С помощью психологических законов как механизмов социального атрибутирования можно более-менее правильно проинтерпретировать те или иные проявления психики, но всегда найдется ситуация, когда применение тех или иных закономерностей психологических теорий становится просто неконструктивным. Но психологу часто бывает тяжело это осознать, и он продолжает взаимодействовать с окружающим миром через призму своих психологически

фреймированных знаний. Поэтому к характеристикам фреймов можно отнести их рекурсивность — устойчивость даже в своей изменчивости. Как правило, фреймы не осознаются, и попытки их экспликации приводят к дезорганизации мышления [8].

*Возможные подходы к решению проблемы.* В. А. Янчук сформулировал понятие интерпретационного фрейма повестки дня, проявляющегося в так называемом эффекте принятых обязательств, когда на интерпретацию специалистом явления влияет своеобразная предустановленность, приводящая к акцентированию внимания на одних аспектах и недооцениванию роли других [9]. Невозможность остранения от сформировавшихся предубеждений предопределяет необходимость использования определённых процедур, направленных на снижение фактора субъективности. В качестве одной из таких процедур можно предложить дефреймирование ситуации с применением трансдисциплинарного подхода в обучении и формировании мышления специалиста.

Трансдисциплинарность в данном аспекте рассматривается как способ расширения образовательного и профессионального мировоззрения специалистов, заключающийся в рассмотрении того или иного явления вне рамок какой-либо одной научной дисциплины путём формирования логических мета-рамок, когда знания могут быть интегрированы на более высоком уровне абстракции. Необходимость данного подхода вызвана потребностью более глубокого и интенсивного проникновения в суть законов природы и общества, чем это удавалось сделать ранее при помощи дисциплинарного и междисциплинарного подходов.

В свою очередь, чтобы трансдисциплинарность стала доступной и понятной педагогам и студентам, её следует представить в виде самостоятельного научного направления, обладающего своим предметом исследования и концепцией, трансдисциплинарным подходом и языком, единицами измерения и моделями действительности, методом анализа информации и методикой анализа риска принимаемых решений. В таком контексте трансдисциплинарность позволит осуществить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний. После такой обработки дисциплинарные знания становятся полностью готовыми к их совместному использованию в решении научно-исследовательских и практических проблем любой сложности и комплексности.

По мнению В. А. Янчука, критическое рефлексивное позиционирование является механизмом, обеспечивающим освобождение от предубеждающего влияния исходно занятой позиции в отношении рассматриваемого феномена [10]. Это освобождение достигается за счёт ознакомления и принятия к рассмотрению альтернативных позиций и решений, учёта знаний, накопленных в других дисциплинах. Позиционирование создаёт основание для расширения горизонтов видения профессиональной ситуации, снижения парадигмальной и личностной предубеждённости специалиста. Такая профессиональная толерантность становится дополнительным ресурсом развития за счёт расширения привлекаемых информационных ресурсов и альтернативных паттернов мышления.

Зарубежные исследователи Г. Гигеренцер, М. Хаселтон и др. утверждают, что содержание и направление когнитивных искажений мышления подлежат контролю и коррекции [11]. Устранение когнитивных искажений может осуществляться с помощью методик, которые имеют целью нивелирование и модификацию искажений, стимулируя специалистов использовать контролируемые процедуры, сопоставимые с автоматизированными. В экспериментах по снижению фундаментальной ошибки атрибуции, когда использовалась денежная мотивация и испытуемые ставились в известность, что они будут нести ответственность за свои атрибуции, было отмечено повышение точности атрибуции.

В качестве методов дефреймирования мышления специалиста также могут выступать специально подобранные когнитивные техники: дистанцирование, идентификация когнитивных ошибок, когнитивное реструктурирование, реатрибуция (дезатрибуция). Процедуры модификации когнитивных искажений относятся к сфере психологической терапии, в англоязычной литературе называемой Cognitive Bias Modification Therapy (CBMT). Такие методы являются психотерапевтическими и применяются с помощью компьютера с участием психолога или без него. Коррекция когнитивных искажений опирается на такие концепции, как когнитивная модель тревоги, когнитивная модель внимания и другие достижения когнитивной нейронауки.

## **Заключение**

Мы усваиваем огромное количество наших фреймов в процессе социализации из образования и культуры, в которой мы выросли. Впоследствии мы живём в этих фреймах, не осознавая этого. Однако фрейм определяет восприятие, значения, эмоции, поведение и ценности специалиста. Жить во фрейме означает использовать определённую парадигму, которая наделяет предметы определённым значением. Оказаться вне фрейма или задать новые фреймы означает произвести дефреймирование и задать целый новый мир значений, приблизиться к трансдисциплинарному подходу в образовании и в своей профессиональной сфере.

Понятие фрейма можно охарактеризовать как идеальный образ реального предмета или явления, удобное упрощение действительности с использованием казуальных схем, определённой структуры представления знаний. С помощью фреймов описывается поведение людей, характеризуются их поступки. В то время как традиционно человеческие действия рассматриваются как находящиеся в зависимости от ситуации, в которой они производятся, от личностных особенностей и диспозиций человека, который их осуществляет, понятие фрейма вводит ещё один смысловой ракурс их рассмотрения, выступая как смысловая рамка социальных представлений, в которой человек определяет для себя ситуацию, в которой действует. Поэтому фрейминг как когнитивное искажение мышления специалиста представляет собой использование слишком узкого подхода при описании профессиональной ситуации или вопроса, обусловленное механизмом порождения информации. Отклонения в памяти на основе информационных процессов, которые преобразуют объективные факты (наблюдения) в субъективные оценки (решения) при психологизации мышления как последствия влияния образовательных фреймов на специалиста, могут порождать такие когнитивные искажения, как иллюзия корреляции и иллюзия кластеризации, стереотипизация и типологизация, казуальная атрибуция и сверхобобщение, произвольные умозаключения и избирательное абстрагирование.

Актуальной перспективной задачей остаётся преодоление изолированности образовательной специализации от других дисциплин, достижение понимания взаимозависимости и системности мироустройства, того, что получаемая в учреждении высшего образования профессия — всего лишь сфера или подсистема,

часть более крупной конечной системы. В связи с наличием предзаданной фреймированной узкопрофильности высшего образования такой подход может стать эффективным в решении задач профилактики и преодоления трансформации личности специалиста в профессии.

### Список цитируемых источников

1. Батыгин Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана // Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М. : РИПОЛ классик, 2003. С. 7—57.
2. Вахштайн В. С. Теория фреймов как инструмент социологического анализа повседневного мира : автореф. дис. ... канд. социол. Наук : 22.00.01. М., 2007. 35 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.] ; под ред. Е. С. Кубряковой. М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
4. Батыгин Г. С. Указ. соч.
5. Тарасова И. А. Фреймовый анализ в исследовании идиостилей // Филологические науки. 2004. № 4. С. 42—49.
6. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : ЭкспоФормат, 2001. С. 25—36.
7. Самоукина Н. В. Спектр позиций психолога в процессе психологического консультирования // Магистр. 1995. № 6. С. 76—83.
8. Батыгин Г. С. Указ. соч.
9. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Минск : АСАР, 2005. 768 с.
10. Там же.
11. Gigerenzer G. On narrow norms and vague heuristics: a reply to Kahneman and Tversky // Psychological Review. 1996. Vol. 103, iss. 3. P. 592—596.

Материал поступил в редколлегию 14.11.2014 г.

УДК 159.9.37.01

*А. А. Селезнёв*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ВЫВОДЫ ПСИХОТЕРАПИИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье представлены основные положения и выводы психотерапии, ориентированной на сохранение и развитие психологического здоровья личности. Изложены принципы формирования психологической культуры личности, функции психологического здоровья. Рассматриваются здоровьесберегающие технологии как необходимый элемент системы сохранения здоровья учащейся молодёжи.

**Ключевые слова:** психотерапия, психологическая культура, психологическое здоровье личности.

## **Введение**

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, высокие требования, предъявляемые к будущим педагогам-психологам, к формированию их психологической культуры и психологического здоровья личности, обуславливают необходимость усовершенствования качества профессиональной психологической подготовки в области сохранения и улучшения психологического здоровья населения [1].

## **Основная часть**

Основные положения психотерапии, ориентированной на психологическое здоровье личности, являются результатом многолетней авторской врачебной, психолого-педагогической деятельности, «житейского» опыта общения с людьми, имеющими различные психосоматические и соматопсихические нарушения, учащейся молодёжью; анализа философского, культурно-исторического, религиозного, медицинского, психолого-педагогического опыта, накопленного в литературных источниках, необходимость обращения к которым возникает постоянно, так как размах различий между людьми огромен, каждый человек имеет свои проблемы, уровень образования, воспитания, ценностные ориентации и культурные традиции [2].

*«Само» — универсальная космическая матрица духовной жизни.* Самоактуализация как природное стремление человека к наиболее полному развитию своего потенциала — условие и цель развития личности. «Распаковка» онтогенетической программы человека происходит под влиянием различных факторов среды. В основе психологического здоровья — активный процесс саморазвития личности. Репродуктивная функция, инстинкты, фрейдовская сексуальность, жажда власти и самоутверждения, адлеровская борьба за индивидуальность, потребности, мотивы поведения и деятельно-

сти, юнгианские архетипы, поиски смысла жизни, творчество — всё это и многое другое является проявлениями «Само». Возможно, основой самоактуализации является непознанная энергетическая реальность либо другое самодостаточное начало, которое обуславливает саму жизнь и самоорганизацию психической деятельности.

Гипотетически, согласно нормальному распределению потенциальных показателей самоактуализации как переменной величины, можно предположить, что примерно 25% людей, проживающих на нашей планете, с природной преимущественно позитивной самоактуализацией, направленной на самообразование и самосовершенствование, способны учиться у самой природы самостоятельно, в ходе общения с окружающими их людьми. Примерно 50% людей нуждаются в дополнительном психологическом обучении и воспитании (в учреждениях среднего, среднего специального, высшего образования), а также внешнем контроле за их поведением со стороны родителей, педагогов, правоохранительных органов и т. п. Остальные 25% людей, у которых среди личностных характеристик преобладают проявления негативной самоактуализации, даже могут использовать психологические знания и умения с целью трансперсонального рэкета, добываясь от людей достижения своих корыстных целей. Очевидно, не бывает ситуаций, когда человек имеет только негативные либо позитивные проявления самоактуализации. «Само» запрограммировано на результат самоактуализации, который приносит удовольствие. Удовольствие может иметь разную окраску у человека «доброе» или «злое».

Таким образом, возможности психологического образования, направленного на развитие психологической культуры личности, ограничены в отношении природного начала «Само». Существует природная сила, противодействующая «окультуриванию». К сожалению, уроки мировой истории ярко демонстрируют, что иногда культуру приходится насаждать с оружием в руках, принуждая воинствующие стороны к миру, — защищать жизни людей от фашистов, воинствующих проявлений националистов разного толка, религиозного фанатизма. Как мы уже отмечали, подсознательная сфера самоактуализации личности изначально не имеет характеристик половой дифференциации, выраженных маскулинных, феминных, либо андрогинных, а также гендерных различий, представляет собой «упакованную» (закодированную) программу духовно-

душевного развития человека, заложенную в памяти космического Разума. «Окультуривание» психики человека встречает природное сопротивление духа и тела. Содержание этого природного начала у каждого человека различно, оно «выкликается» различными внешними факторами.

*Психологическая культура — «ключ доступа» к механизмам развития высших психических функций.* Психологическая культура (накопленные человечеством психологические знания и умения, опыт), выполняя роль «ключа доступа» к механизмам развития высших психических функций, способна активировать, «распаковывать» ранее скрытые возможности психической деятельности человека, проявления которой предсказать невозможно. Образу говоря, муравей никогда не увидит слона, за исключением того случая, когда ветер поднимет его высоко вверх. Но даже в этом случае муравей окажется не в состоянии управлять его поведением. Важно другое: кто и с какой целью «выкликает» в нас те или иные реакции, направлены они на добро или зло. Опыт педагогической деятельности убеждает нас в том, что знания, ум распространяются с огромным трудом, в то время как глупость распространяется эпидемически. Возможно, это явление — следствие своеобразного защитного природного механизма нашей планеты, космического Разума, предохраняющего мир природы от разрушительного воздействия цивилизации, так как в человеке заложена не только программа саморазвития, но и программа разрушения, самоуничтожения. Достаточно вспомнить, что открытия в области фундаментальной науки (ядерные реакции, химические реакции и т. п.) сопровождалась изобретением и применением ядерной бомбы, химического оружия массового поражения, экологическими катастрофами, уничтожением многих видов животного и растительного миров.

К сожалению, одним из главных механизмов, на практике обуславливающим сходство ценностных установок представителей разных социальных групп, являются транслируемые в обществе различными средствами массовой информации когнитивные схемы копинг-стратегий поведения, которые в свою очередь являются отражением не столько успехов профилактической медицины, психологии, педагогики, сколько коммерческих интересов компаний, представителей бизнеса. Замена нравственных интересов на матери-

альные, формируя потребительскую идеологию, не способствует сохранению здоровья людей, проявляется ростом психосоматических и соматопсихических нарушений. «Болезная» социальная среда создает невротические, искаженные по форме и содержанию нормы «здорового» поведения. Публичная демонстрация гомосексуальных связей облегчает распространение ВИЧ-инфекции и полностью исключает репродуктивную функцию человеческого общества, что противоречит природе. Алкоголизм и наркомания приводят к социальной дезадаптации, нарушениям генофонда. Насилие и жестокость, вседозволенность, ненормативная лексика, транслируемые средствами массовой информации, распространяются эпидемически среди детского и взрослого населения, выступая в качестве «модных» социально значимых моделей поведения. Создается «почва» для превращения человека разумного (*Homo sapiens*) в человека потребляющего (*Homo consumens*, от лат. *consumo* — потреблять, тратить, уничтожать, вести к исчезновению), «животное» орудие для достижения чьих-то корыстных интересов.

Психологическая культура оказывается слабее житейской мудрости. Людей изначально интересуют развлечения, а не психологическое образование. Психолого-педагогические теории обучения и воспитания «проигрывают» в соревновании с житейской мудростью. В народе шутят, что только жена с чёрным поясом по карате — это крепкая семья, воспитанные дети, вежливая свекровь, любящий и верный муж. Конфуций был прав, когда заметил ограниченные возможности образования человека. Защитный природный механизм «Само» ограничивает возможности культурного образования людей, предусмотрительно заложив в них бессознательные для человека механизмы защиты. Культура не спасает человечество от межнациональных конфликтов, революций, войн. Житейские представления, передающиеся от поколения к поколению, высказывания и поговорки часто противопоставлены психологическим представлениям, истинным культурным, гуманистическим ценностям и знаниям здорового образа жизни (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Житейские и психологические представления

Житейские представления	Ценности и знания психологической культуры
В здоровом теле — здоровый дух.	Надо стремиться к тому, чтобы в здоро-

	вом теле был здоровый дух. (Ювенал)
Истина в вине.	Что у умного в голове, то у пьяного на языке (in vino veritas, лат. изречение).
Многие знания — многие печали. Горе от ума. Много будешь знать — скоро состаришься. Сильному не надо, слабому не поможет. Сила есть — ума не надо.	Недостаток здоровья — это не только отвратительное самочувствие, но и род слепоты, когнитивной патологии, наряду с моральной и эмоциональной ущербностью. (А. Г. Маслоу) Знание — сила.

Окончание табл. 1

Житейские представления	Ценности и знания психологической культуры
Работа не волк, в лес не убежит.	Отсутствие мотивации — величайшая душевная трагедия, разрушающая все жизненные устои. (Г. Селье)
Не плачь — агаманом будешь.	Авторитарная педагогика способствует подавлению эмоций. В начале 90-х годов XX в. итальянские ученые Галлезе и Риццолатти обнаружили зеркальные нейроны (mirror neurons), отвечающие за эмпатию и интеллект. Приглушение действия зеркальных нейронов вызывает у человека не только неспособность сопереживать, но и интеллектуальную тупость.

Социализация как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемая в общении и деятельности; социальное развитие как формирование адекватных межличностных отношений, стремление постоянно повышать свой уровень культуры общения, коммуникативной компетентности, обретение чувства принадлежности ко всему человечеству — всё это не является идеалом всех. Прав В. Франкл, утверждая, что «выбор психотерапевтического метода сводится к уравнению с двумя неизвестными, где  $x$  обозначает неповторимость и уникальность личности пациента, а  $y$  — не меньшую неповторимость и такую же уникальность личности психотерапевта» [3, с. 8].

*Принципы формирования психологической культуры личности.*  
В системе обучения, ориентированного на психологическое здоровье личности, заложены следующие основные принципы:

- принцип проблематизации обучения, направленный на осмысление взаимосвязи изучаемого материала с жизнедеятельностью

молодых людей и их будущей профессиональной деятельностью, на систематизацию новых знаний. Проблемное обучение — это исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом. Чрезмерное увлечение научными знаниями, носящими абстрактный характер, игнорирование практического значения учебного материала, отсутствие проблемности при его изложении и изучении приводят к развитию когнитивной беспомощности будущего специалиста, своего рода когнитивной патологии. Научные психологические знания и умения должны обеспечивать развитие личности и безопасность жизнедеятельности человека. Постановка сложных теоретических и практических вопросов, требующих изучения и разрешения, ответы на которые позволяют найти выход из противоречивых ситуаций, даёт внутренний импульс, способствует психическому развитию молодых людей в том случае, если проблема формулируется на основе потребностей общества, существующей жизненной проблемы, запросов науки и практики;

– принцип ведущей роли психологической культуры личности в формировании психологического здоровья будущего специалиста. Эффективная методика психологического образования должна строиться с учётом психологической преобразованности, личностной вовлечённости субъектов образования, которая реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах: интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании [4]. Психологическая преобразованность — это совокупность житейских психологических понятий и представлений, способов и умений психологического самопознания, самовоспитания и саморегуляции, приёмов межличностного взаимодействия, которые человек приобретает на основе жизненного опыта и усвоения несистематизированных психологических знаний. Интроспективное проецирование — это рефлексивный процесс соотнесения молодым человеком своих индивидуально-личностных психологических качеств, эмоциональных переживаний и волевых проявлений, особенностей познавательной деятельности с эталонно-нормативными описаниями, содержащимися в обсуждаемых на занятиях психологических параметрах индивидуальности; поиск своего истинного «Я». В результате такого самопознания появляется соревновательное стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию. Психотерапевтические ожидания — это стремление юношей и девушек по-

лучить в процессе изучения психологии ответы на вопросы, которые находятся в её компетенции, и конкретную психологическую помощь в сложных жизненных ситуациях. Педагог-психолог выступает не только в роли знатока-теоретика, сообщающего определённые знания, но и в роли профессионала-консультанта и психотерапевта. Психологические знания и умения призваны формировать не только психологическую грамотность учащейся молодёжи, но и психологическую компетентность, а также собственно психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции, условие психологического здоровья личности. Будущий специалист должен научиться действовать успешно в двух пространствах своего существования — внутриличностном и межличностном. Внутриличностное пространство — это внутренний мир человека, мир его помыслов и переживаний. Необходимо научить будущего специалиста пристально всматриваться в своё профессиональное «Я», отдавать себе отчёт в своих достоинствах и недостатках, во взаимоотношениях с окружающими. В целях интенсификации этого процесса, обогащения содержания профессионального самосознания у будущих и уже работающих специалистов важна аутодиагностика характеристик психологической культуры и психологического здоровья, которая предполагает постепенное углубление профессионально-личностной рефлексии. Обучение должно строиться как концептуализация психологического опыта субъектов. Познавательные процессы выступают в качестве внутренних пусковых механизмов и основного регулируемого компонента эмоциональных проявлений и поведения, позволяют индивиду проявлять независимость от автоматизмов душевного аппарата, обусловленных психофизиологическими процессами;

– принцип активизации здоровьесберегающей деятельности учащейся молодёжи на основе применения активных методов формирования психологической культуры личности.

Психологическая культура выполняет роль личностного когнитивно-мотивационного средства становления психологического здоровья. Активные методы обучения (проблемный, экспонирующий, практический, интерактивный, управляемая самостоятельная работа) предполагают высокий уровень активности учащейся молодёжи.

*Психологическая культура — условие психологического здоровья личности.* Основные функции психологической культуры: 1) репродуктивно-трансляционная (сохранение и передача следующим поколениям житейских и научных психологических знаний и умений); 2) конструктивно-адаптационная (обеспечение социальной адаптации, эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе собственного жизненного опыта, психологической преобразованности); 3) проектировочно-ориентационная (сознательное проектирование человеком своего жизненного пути); 4) регулятивная (обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля); 5) развивающая (активизация процессов самосовершенствования, саморазвития, самореализации); 6) гармонизирующе-профилактическая (создание целостной «Я-концепции», обеспечение полноценной духовной и душевной жизни); 7) продуктивная (обеспечение прогрессивных изменений, обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека) [5]. Они способствуют самоактуализации и самореализации личностного потенциала и, соответственно, улучшению психологического здоровья личности.

Психологическая культура призвана стать фундаментом психологической культуры личности. Психологическая культура личности — интегральное психологическое образование, включающее в себя психологические знания о своём «Я», своих индивидуально-личностных психологических качествах, об особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности, а также умения, направленные на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими, и определяющее деятельность самопознания и сознательную, целенаправленную работу личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главный «инструмент» педагогов-психологов, психотерапевтов — их психологическая культура личности и деятельность.

*Функции психологического здоровья личности как психологического средства.* Психологическое (духовное) здоровье личности — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность позитивных самоактуализационных характеристик, отражающих стремле-

ние человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала. Психологическое здоровье личности отличается от психического здоровья прежде всего философским смыслом: в первом случае это наиболее полное развитие личности, во втором — адаптация, модель условной психической нормы.

Основными функциями психологического здоровья личности в качестве психологического средства (изначальные и прижизненно формирующиеся психические функции и образования, служащие организации оптимального поведения по осуществлению потребностей, желаний и целей личности) являются: 1) рефлексивно-гармонизирующая (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии); 2) коммуникативно-гармонизирующая (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности); 3) психофизиологическая (обеспечение гармонии с миром природы); 4) актуализирующая (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни); 5) психокорректирующая (управление психической деятельностью в условиях стресса); 6) психосинтезирующая (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»). Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром (миром природы), миром общения (социальным миром, миром отношений индивидуума с другими людьми), собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск индивидуального смысла жизни.

Психологически здоровый человек — это не тот, кто не имеет проблем, а тот, кто знает, как их можно преодолеть, и пытается выйти из создавшейся сложной, конфликтной ситуации. Так, родительский миссионерский психологический характер будущего «ребёнка мечты» «выкликает» из коллективного, космического Разума соответствующую архетипную программу его онтогенетического развития, которая выполняет функцию морфогенетического

поля оплодотворённой яйцеклетки. Если такой «клик», «запрос» в ноосферу (коллективный, космический Разум) не поступал от будущих родителей, а их мысли и желания были направлены на получение удовольствия «здесь и сейчас», неизвестно, какими личностными характеристиками будет обладать их ребёнок в дальнейшем. К дефектам психолого-педагогического сопровождения ребёнка, формирующим в дальнейшем его психологию неудачника или манипулятора, можно отнести:

- ограничение эмоционального общения (отсутствие одного из родителей, замена грудного вскармливания новорождённого на искусственное и т. п.);

- ограничение двигательной активности (наличие манежа, ограничивающего движения ребёнка и «кодирующего» его на ограничение инициативы);

- ограничение условий и средств, влияющих на развитие операций мышления («если бы я не был мальчиком, мне нечем было бы играть в детстве», «не шуми», «не бегай», «не задавай глупых вопросов» и т. п.);

- инфантильная профессиональная ориентация (выбор профессии «в последний момент», «куда друг, туда и я») и т. п.

*Аутодиагностика психологического состояния на основе самоанализа внешней и внутренней картины здоровья и болезни.* Аутодиагностика психологического здоровья личности предусматривает анализ:

- общего впечатления о состоянии своего здоровья (интуитивного характера предвидения, чувствования, ощущения; экстрасенсорное восприятие; исходящие от человека излучения). Внешние проявления болезней часто имеют в своей основе первопричины душевного свойства (негативный образ мыслей, деструктивное поведение и соответствующая деятельность человека). Дух бессмертен, в основе наших ощущений соматопсихического характера — физиологические процессы, происходящие в нашем организме. Накопление вредных веществ в клетках организма проявляется повышением давления крови, другими симптомами неблагополучия, соответственно изменяется поведение, эмоциональное состояние человека. Он становится тревожным, эмоционально неустойчивым. Образно говоря, пока Вы чувствуете себя ребёнком — Вы здоровы. Как только Вы почувствовали себя взрослым — Вы «заболели». Тысячелетний опыт йоги называет первые признаки болезни — это

лень и вялость, увеличение потребности во сне, жестокость и недоброжелательность, тяга к тепловому комфорту, вкусовым суррогатам (соль, сахар, острые приправы), стимуляторам (чай, кофе и т. п.). Каждый человек рано или поздно накапливает свой собственный опыт предболезненных ощущений, интуитивного проникновения в ход работы своего внутреннего мира. Человек периодически находится в состоянии конфликта со своими желаниями, потребностями, инстинктами сознательного и бессознательного характера (причины — моральный запрет, обычаи и нравы общества, различное материальное благосостояние и т. п.), вызванного невозможностью их удовлетворения в полном объёме, т. е. находится в стадии предболезни, когда наблюдаются функциональные нарушения деятельности организма (неудовлетворённость, агрессия, головная боль, боли в области сердца и т. д.), субъективное неблагополучие, неудовлетворённость качеством жизни, но нет ещё самой болезни;

– проявлений познавательной, эмоциональной, двигательнo-волевой сфер психической деятельности, а также выявление их нарушений;

– результатов деятельности и поведения человека;

– отношения к самому себе, членам семьи, другим окружающим людям, природной среде;

– своих фантазий, ценностно-смысловых установок, общественных установок;

– физического состояния своего организма, его функциональных резервов здоровья;

– патофизиогномических признаков. «Наш внешний вид является результатом внутреннего душевного состояния. Жизнь и жизненный опыт человека отражены прежде всего на его лице. Здесь отчетливо проявляются ясность духа, чистота мыслей, все наши колебания и устремления» (Б. Имхов) [6]. Каждый сам может сделать выводы о состоянии своего здоровья, наследственной предрасположенности, изучая комбинации физиогномических признаков (внешний вид кожи, волос, тела; мимика, жестикуляция, почерк, походка и др.). С незапамятных времен люди стремятся на основании видимых внешних признаков сделать вывод о недоступном глазу внутреннем состоянии человека. Вследствие этого уже 5 000 лет назад Гермес Трисмегист смог сформулировать в своём труде

«Tabula Smaragdina» («Изумрудная доска») следующую мысль: «Что внутри, то и снаружи, что снаружи, то и внутри» [6, с. 88];

– сновидений. Подсознательная сфера самоактуализации личности представляет собой концентрированный личностно-трансперсональный потенциал. Данный потенциал архивирован, для него не существует привычной нам временной либо пространственной координаты. Изучение подсознательной сферы возможно при анализе сновидений, которые отражают различные сценарии, проекты прошлого, настоящего и возможного будущего (вещие сны) жизни человека. Известен вещий сон основателя Московского университета М. В. Ломоносова: «Последнюю ночь корабельного плавания не спал, в каюту не заходил. Так и стоял, так и ждал, скоро ли де всплывет русский берег... Но на рассвете вздремнул и увидел сон необыкновенный. Вижу, будто мой корабль огибает остров Моржевец, что в горле Белого моря. Вхожу в губу Глухую. Падают снег. На берегу карбас; в нем под снежною пеленою человеческое тело. Я рукою очистил снег с лица и... узнаю отца. Он испытно глядит на меня и вопрошает: “Дитяtko, ты на мня на Страшном Суде не будешь уличать, что я тебе встать на ноги не пособил?” И я будто отвечаю ему: “Нет, тагушка, не буду. А ты на меня Вечному Судии не явишь, что я тебя при старости лет бросил?” — “Нету твоей вины, дитяtko!””. И тут его накрыла метель. Это побережье Моржовца мы не раз навещали с отцом ради промысла. В Петербурге я поспешил разыскать своих земляков-двинян, весенних гостей столицы. Они уже стояли кораблями на Неве. Здесь встретило меня известие, что отцов корабль не вернулся прошлой осенью с промысла. Неведомо и то, на каких берегах погиб... Я немедля отправил на родину депешу, дабы искали в Глухой моржовецкой губе. Послал и деньги, потребные к расходу по сей экспедиции. Снаряженный из Архангельска гальот нашел останки отца моего в указанном мною месте. Понеже грунт явился кремнист, накрыли кости бревенчатым обрубцем» [8, с. 333]. Этот сон приснился первому русскому учёному-естествоиспытателю мирового значения в XVIII в.

А теперь открываем «Новейший психологический словарь» XXI в.: «Память — процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие повторное использование его в деятельности или возвращение в сферу сознания» [9]. Такое определение поня-

тия «память» — яркий пример ограниченности современных психологических знаний. Память конкретного человека является частью памяти всего человечества, ноосферы, разумного Космоса. Есть программа памяти, которая открывается по мере возможности; для этой программы не существует понятия «время». Этим можно объяснить возникновение вещих снов, научных «открытий», инсайта (прозрения), предсказаний прорицателей. Так, основные положения психоанализа (психический детерминизм, духовная структура личности) полностью совпадают с соответствующими положениями учения махасангхиков (ветвь буддизма), деятельностный подход в психологии А. Н. Леонтьева — с законом Кармы. Слово «Карма» в переводе с санскрита означает деяние. Карма (в широком смысле) — общая сумма совершённых каждым живым существом поступков и их последствий, определяющая характер его нового рождения, перевоплощения. В узком смысле — влияние совершённых действий на характер настоящего и последующего существования. Как известно, деятельность — это те действия и поступки человека, которые выводят его личность на новый, более высокий уровень организации. Ещё древнекитайский философ Сюнь-Цзы (ок. 313 — ок. 238 до н. э.) утверждал: «Человек по своей природе зол, его добродетельность порождается практической деятельностью» [10, с. 51]. Подобные аналогии прослеживаются довольно часто, если сравнивать знания из различных источников. Таким образом, психологическая культура представляет собой концептуализацию житейского, коллективного опыта, своего рода архив коллективного космического Разума.

В человеке заложена самораспаковывающаяся программа развития, в том числе трансперсональной памяти. Ключ доступа к этой программе у каждого человека свой (например, его мышлеобраз, определённая частота того или иного воздействия, определённая музыка, период сна и т. д.) и пути достижения результата развития разные. Необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что для понимания психических процессов настало время выйти за пределы интеллектуального гетто отдельного направления науки, объединить усилия специалистов в области психологии, медицины, биологии, антропологии, биофизики, биохимии и других научных направлений.

Таким образом, сновидения — это энергоинформационный канал взаимосвязи с прошлым, настоящим и будущим разумного

духовного мира, его источником знаний и программой развития. Сновидения — закодированный материал для самоанализа, способности к которому у людей разные, а также бестелесная модальность взаимосвязи с бестелесным разумным миром (ноосферой) — своего рода трансперсональным Интернетом духовного мира, окружающим планету Земля. Наряду с телесными модальностями (зрительной, слуховой, кинестетической), каждый человек от рождения обладает и бестелесной модальностью, механизмом и процессом восприятия ноосферы. В состоянии бодрствования доминируют телесные модальности, в состоянии сна их влияние снижается. Сновидения и являются примером проявления данной модальности. Толкование символов сновидений затруднено «перекодировкой», конфликтом невидимой волновой (духовной) и видимой (телом) материей. Человеческая система координат (время, пространство, пол, возраст, формула темперамента, культурно-исторические традиции и др.) не соответствует системе координат «Само», так как «Само» — универсальная космическая матрица жизни, а человек адаптирован к условиям жизни на планете Земля. Самоанализ сновидений — важное средство духовного поиска. Чем выше уровень культуры человека, тем больше внимания он уделяет анализу содержания своих снов как важному источнику информации;

– нового понимания себя и окружающего мира, стереотипов поведения и реагирования с целью самосовершенствования — создания более совершенного образа «Я», соотнесения с ним своих целей, поступков, результатов деятельности, что, в свою очередь, сопровождается рефлексией и корректировкой как результатов, так и самого процесса деятельности.

*Создание и выполнение индивидуальной программы самосовершенствования, самооздоровления.* Аутомониторинг здоровья означает систему самонаблюдений, самооценки и прогноза функциональных резервов здоровья. Система аутомониторинга здоровья позволяет:

– повышать субъектную функцию обучаемого в формировании сознательной мотивации, направленной на укрепление здоровья и являющейся одним из индикаторов психологического здоровья личности;

– развивать ценностный взгляд на качество образования в рамках личностно-ориентированной парадигмы и здоровьесберегающей образовательной практики, осуществляя профилактику сниже-

ния функциональных резервов здоровья человека в условиях напряжённого образовательного или производственного процесса;

- осуществлять психофизиологические исследования собственных резервов здоровья различных систем организма (дыхательной, сердечно-сосудистой, нервной), определение нормальной массы тела без специальных медицинских знаний и аппаратуры, а также затруднительной статистической обработки данных;

- создавать мотивацию самооздоровления, установку на самосовершенствование;

- проводить прогнозирование индивидуального оптимума учебной, производственной деятельности;

- проводить оздоровление через самообучение, формирование позитивного мышления и прогнозирование планируемой профессиональной деятельности;

- осуществить на практике индивидуальную превентивную деятельность, психическую саморегуляцию;

- развивать креативный подход к своему здоровью и повышению его резервов;

- учитывать соответствие физиологических возможностей организма и состояние его здоровья предъявляемым педагогическим, производственным требованиям;

- формулировать соответствующие выводы на основе аутомониторинга здоровья и составлять индивидуальный план самооздоровления на основе здоровьесберегающих психолого-педагогических технологий и биологических систем оздоровления.

Собственный опыт оздоровления — реальная практическая основа создания здоровьесберегающих технологий самооздоровления, а также здоровьесберегающих педагогических технологий.

*Здоровьесберегающая педагогическая технология* — способ планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования и повышения резервов здоровья участников педагогического взаимодействия. Педагогические технологии можно считать здоровьесберегающими, если в процессе их применения не наблюдается снижение функциональных резервов физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата и др.). Пози-

тивные здоровьесберегающие технологии позволяют создать условия для повышения резервов здоровья учащихся при уменьшении фактора учебной нагрузки и освобождении времени для проведения дополнительных самостоятельных занятий с использованием различных систем оздоровления. Адаптивно-компенсаторные здоровьесберегающие технологии не приводят к статистически достоверному снижению функциональных резервов здоровья в процессе обучения. Стрессорно-негативные педагогические технологии приводят к снижению показателей функциональных резервов физиологических систем организма, что должно подтверждаться статистически достоверными результатами психофизиологических исследований и аутомониторинга здоровья учащихся на протяжении учебного года. Сохранение здоровья учащейся молодёжи нужно рассматривать как социально-экономическую необходимость, учитывая затраты общества на подготовку современных специалистов, способных адаптироваться к новым экономическим реалиям, изменениям в профессиональной деятельности на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня знаний [11].

### **Заключение**

Психотерапия, ориентированная на психологическое здоровье личности, — «вечная» школа жизни и саморазвития. Такой предмет, как жизнь, в учреждениях образования не преподают. Её надо прожить как подобает современному образованному человеку. Психологическая культура через житейские и научные психологические знания о человеке призвана обеспечивать развитие личности на основе самопознания и самовоспитания, является важным условием психологического здоровья будущего специалиста.

Учитывая то, что современный этап развития общества сопровождается ростом насилия, преступности, наркомании, интеллектуальным растлением молодёжи лавиной порнографии и жестокости, хлынувшей через зарубежные средства массовой информации, следует предусмотреть создание психологической «вакцины» от психологического террора, имеющего цель превратить человека разумного в животное, живущее по законам дикой природы. Создание условий и средств обеспечения взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодёжи является актуальным для построения системы психотерапевтиче-

ской образовательной практики и включения показателей психологической культуры и психологического здоровья личности в оценку результатов образования.

### Список цитируемых источников

1. Селезнёв А. А.: 1) Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : моногр. Барановичи : РИО БарГУ, 2008. 158 с. ; 2) Психология здоровья : учеб.-метод. пособие. Барановичи : РИО БарГУ, 2006. 132 с. ; 3) Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самост. работы. Барановичи : РИО БарГУ, 2007. 303 с.

2. Селезнёв А. А.: 1) Подготовка будущих психологов на базе медицинского реабилитационного центра для детей с психоневрологическими заболеваниями // Психология и жизнь: традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст. Минск : БГПУ, 2010. С. 248—250 ; 2) Профилактика наркомании и вредных привычек (из опыта работы ГУСПМ «Дапамога») // Социальная работа с молодёжью в Брестской области (Документы. Опыт. Практика). Минск : Гос. ком. по делам молодёжи РБ, 2000. С. 30 ; 3) Системный анализ данных : учеб.-метод. пособие для самост. работы студентов. Барановичи : РИО БарГУ, 2009. 116 с.

3. Франкл В. Теория и терапия неврозов. СПб. : Речь, 2001. 234 с.

4. Коломинский Я. Л., Жеребцов С. Н. Социальная психология развития личности. Минск : Выш. шк., 2009. 336 с.

5. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2001. 471 с. ; Коломинский Я. Л., Жеребцов С. Н. Социальная психология развития личности. Минск : Выш. шк., 2009. 336 с. ; Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. СПб., 2004. 379 с. ; Селезнёв А. А. Соотношение структурно-содержательных компонентов психологической культуры и самоактуализации учащихся // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Барановичи : РИО БарГУ, 2013. Вып. 3. Ч. 1. С. 129—142.

6. Теппервайн К. Лицо — зеркало здоровья. Патофизиогномика для всех. СПб. : Питер, 1995. 192 с.

7. Селезнёв А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие. Барановичи : РИО БарГУ, 2006. 132 с.

8. Кузина С. В. Подсознание врет. Как изменить реальность с помощью сновидений. М. : Астрель, 2012. 384 с.

9. Там же. С. 359.

10. Ждан А. А. Жемчужины мысли. Минск : Современная школа, 2010. 864 с.

11. Селезнёв А. А. Здоровьесберегающая педагогическая технология // Психология общения. Энциклопедический словарь. М. : Когито-Центр, 2011. С. 284—285.

Материал поступил в редколлегию 05.10.2014 г.

Репозиторий БарГУ

*А. А. Селезнёв*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## СТАДИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема самоактуализации в соответствии с задачами самоопределения в тот или иной возрастной период развития личности. Представлены факторы, формирующие отличия психологического здоровья юношей и девушек. Приведены качественные характеристики психологического здоровья и нездоровья личности.

**Ключевые слова:** самоактуализация, характеристики самоактуализации.

Кантовское положение, что время и пространство суть необходимые формы нашего мышления, в настоящее время может под влиянием известных психоаналитических данных быть подвергнуто дискуссии. Мы установили, что бессознательные душевные процессы сами по себе находятся «вне времени».

*З. Фрейд*

Нормальный человек — это фикция, хотя и имеются определённые закономерности, носящие всеобщий характер.

*К. Г. Юнг*

### **Введение**

Самоактуализация как природно и социально обусловленное стремление человека к наиболее полной реализации личностного развития имеет свои стадии «развёртывания», своеобразной раскладки заложенной в нём онтогенетической программы. Очевидно, что психологическое здоровье ребёнка и взрослого человека различается, характеризуется активным процессом развития личности в соответствии с задачами самоопределения в тот или иной возрастной период [1].

## Основная часть

Проявления самоактуализации связаны с определёнными возрастными периодами развития личности: в раннем детстве (от 1 года до 3 лет) — это первые формы проявления самосознания, внешнее «Я-сам» — одно из новообразований раннего детства, проявляющееся в самостоятельных действиях ребёнка, связанное с развитием первичных форм самосознания; затем развитие самосознания дошкольника (от 3 до 6 (7) лет); развитие рефлексии в младшем школьном возрасте (процесс самопознания субъектом психических актов и состояний); рефлексия, самооценка и «Я-концепция» в подростковом возрасте (от 10 (11) до 13 (14) лет); личностное и профессиональное самоопределение в юношеском возрасте, самовоспитание; поиски себя в молодости (23 — около 30 лет); расцвет творческой активности и профессиональной деятельности (средняя зрелость: около 30 — около 40 лет); индивидуализация, самоактуализация в зрелости (около 40 — 55 лет); развитие личностной позиции в отношении смерти, деятельность самообслуживания как возможность сохранения самостоятельности и независимости в поздней зрелости. Понятие «психологическое здоровье личности» имеет обобщённую характеристику, в его основе лежит активный процесс самоопределения, отсутствие различного рода зависимостей, в том числе и от негативного влияния ближайшего окружения. Тем более важна актуализация «Само» в условиях деструктивного внешнего воздействия.

Отличия психологического здоровья юношей и девушек могут быть вызваны особенностями воспитания, основанными на тех или иных культурных традициях; различными предшествующими психологическими факторами (поддерживающие диспозиции — личностные конструкты, связанные с индивидуальными возможностями реагирования на трудности в оптимистической или пессимистической манере; поведенческие паттерны — поведенческий тип *C*, репрессивный личностный стиль, характеризующийся избеганием потенциальных повреждающих ситуаций, ведущих к сознательному конфликту или затруднённому опыту, вызывающему сложности, невозможностью выразить эмоции, особенно негативные, в открытой манере и др.; эмоциональные паттерны — фактор поведения *A*, деятельностно-эмоциональный комплекс, влияющий на

возникновение сердечно-сосудистых заболеваний, включающий следующие характеристики: 1) поведенческие позиции (амбициозность, агрессивность, компетентность, раздражительность); 2) специфическое поведение (мышечное напряжение, быстрый и эмоциональный стиль речи, убыстренный тип деятельности); 3) преобладающие эмоциональные ответы (раздражительность, враждебность, гнев) и др.; когнитивные факторы, факторы социальной поддержки, демографические переменные и др.) и передающими психологическими факторами (копинг, соблюдение здоровьесберегающих правил и приверженность им и др.), тесно связанными с биологическими, физико-химическими факторами организма человека (женского, ориентированного на продолжение рода, и мужского, ориентированного самой природой на поиск наиболее ценного генетического материала для продолжения рода и получения здорового потомства); современными общественными установками и др. Гендерные особенности требуют пристального изучения, причём группа исследователей должна состоять из экспертов как мужского, так и женского пола [2].

Наличие различных философских и психологических интерпретаций изучаемого феномена обуславливает применение интегративного подхода при построении рабочей модели психологического здоровья личности с учётом характеристики феномена в целом, поливариантности его интерпретаций и структурно-динамических аспектов. Очевидно, что создание универсальной модели психологического здоровья личности на современном этапе развития науки не представляется возможным. Рост культурного многообразия ценностных ориентаций, представлений людей о здоровье, здоровьесберегающих основах поведения приводит к более глубокому пониманию различий самовыражения и представлений о здоровье у разных индивидов.

Среди качественных характеристик психологического здоровья личности можно выделить следующие:

– компетентность во времени (способность субъекта переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть свою жизнь целостной). Следует обратить внимание на совпадение современного понимания характеристик

самоактуализации с описаниями положительных характеристик психики и поведения людей у мыслителей далекого от нас времени: «Знай время. Истинно велик тот человек, который сумел овладеть своим временем» (*Гесиод*) [3, с. 107]; «Пока мы откладываем жизнь, она проходит» (*Сенека*) [4]; «Душа помнит о прошедшем, зрит настоящее, предвидит будущее» (*Цицерон*) [5];

– внутренняя поддержка (относительная независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами; такие люди свободны в выборе, устойчивы по отношению к внешнему влиянию, это «изнутри направляемые» личности): «Совершенный человек всё ищет в себе, ничтожный — в других» (*Конфуций*) [6];

– наличие смысловой установки на ценности позитивной самоактуализации личности: «Что пользы человеку приобрести весь мир, а себя самого погубить?» (*Лука, гл. 9, ст. 25*) [7]; «Это очевидно, что мы рождены для деятельности» (*Цицерон*) [8];

– гибкость поведения: «Истинно просвещённый человек никогда не воюет» (*Лао-цзы*) [9];

– сензитивность (способность к самоотчёту в своих потребностях и чувствах, рефлексия их): «Если у вас есть возможность явить милосердие, не пропускайте вперёд даже учителя» (*Конфуций*) [10];

– спонтанность (способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства): «Истина сделает вас свободными» (*Иоанн, гл. 8, ст. 32*) [11];

– самоуважение (способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них): «Прежде всего не теряй самоуважения» (*Пифагор*) [12];

– самопринятие (степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним): «Счастлив не тот, кто таким кому-то кажется, а тот, кто таким себя чувствует» (*Публилий Сир*) [13];

– склонность субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную: «По своим природным задаткам люди друг другу близки, а по свои привычкам друг от друга далеки» (*Конфуций*) [14];

– синергия (способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей,

таких как игра и работа, телесное и духовное): «Если в человеке естество затмит воспитанность, получится дикарь, а если воспитанность затмит естество, получится знаток писаний. Лишь тот, в ком естество и воспитанность пребывают в равновесии, может считаться достойным мужем» (*Конфуций*) [15];

– способность индивида адекватно реагировать на раздражение, гнев и агрессивность: «Каждый может разозлиться — это легко, но разозлиться на того, кого нужно, и настолько, насколько нужно, и тогда, когда нужно, и по той причине, по которой нужно, и так, как нужно — это дано не каждому» (*Аристотель*) [16]; «Самое важное и самое трудное для мощного духа — это уметь сдерживать себя: пруд спокойно стоит в долине, но чтобы сдерживать его, необходимы горы» (*Аддисон*) [17];

– контактность (способность человека к быстрому установлению глубоких и эмоционально-насыщенных отношений с людьми, к субъект-субъектному общению): «Люди рождены, чтобы помогать друг другу, как рука помогает руке, нога помогает ноге и верхняя челюсть — нижней» (*Марк Аврелий*) [18];

– познавательные потребности (степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире): «Между человеком образованным и необразованным такая же разница, как между живым и мертвым» (*Аристотель*) [19];

– креативность (характеризует выраженность творческой направленности личности): «Достойный человек не идёт по следам других людей» (*Конфуций*) [20];

– средний уровень центрации на себе, социальный интерес, валеоинтенция и др. (данный список каждый человек может продолжить для себя сам): «Издревле есть у людей мудрые и прекрасные изречения; от них следует нам поучаться» (*Геродот*) [21].

Качественными характеристиками психологического нездоровья личности являются: несформированность характеристик позитивной самоактуализации; конформность, зависимость, фрустрация, депрессия, робость, неуверенность, подозрительность, негативизм, агрессивность, враждебность, жестокость, циничность, лживость, наличие этнической, культурной, религиозной нетерпимости, расовой неприязни, характеристик личности преступника, явления дезадаптации, дезинтеграции, дезиндивидуализации; когнитивная патология, беспомощность; моральная и эмоциональная ущерб-

ность; отсутствие мотивации, стремления к саморазвитию; низкий уровень валеоинтенции (доминирование житейских представлений о здоровье и болезни, отсутствие позитивного эмоционального отношения к развитию своего потенциала здоровья, отсутствие стратегии активного здоровьесберегающего поведения) и др. [22].

### **Заключение**

Выделение природно и социально обусловленных стадий «распаковки» самоактуализации личности и, соответственно, её характеристик имеет значение для разработки концепции психологического здоровья и обоснования психологического здоровья личности в качестве центрального понятия в профилактической психолого-педагогической деятельности.

Сопротивление природного начала самоактуализации личности «окультуриванию» в ходе педагогического взаимодействия обусловливает огромный размах различий психологических характеристик обучаемых, влияет на развитие психологической культуры личности, на результат формирующего обучения.

### **Список цитируемых источников**

1. Селезнёв А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие. Барановичи : РИО БарГУ, 2006. 132 с.
2. Селезнёв А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самост. работы. Барановичи : РИО БарГУ, 2007. 303 с.
3. Большая книга афоризмов / А. П. Кондрашов, И. И. Комарова. М. : РИПОЛ классик, 2007. 1216 с.
4. Там же. С. 267.
5. Там же. С. 285.
6. Там же. С. 33.
7. Там же. С. 82.
8. Там же. С. 289.
9. Там же. С. 45.
10. Там же. С. 42.
11. Там же. С. 83.
12. Там же. С. 142.
13. Там же. С. 242.
14. Там же. С. 33.
15. Там же. С. 35.
16. Там же. С. 97.
17. Там же. С. 324.

18. Там же. С. 172.

19. Там же. С.93.

20. Там же. С. 34.

21. Там же. С. 106.

22. Селезнёв А. А. Системный анализ данных : учеб.-метод. пособие для самост. работы студентов. Барановичи : РИО БарГУ, 2009. 116 с. ; Его же. Экспериментальная психология и системный анализ данных : практ. рук. для управляемой самостоят. работы студентов. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 157 с.

Материал поступил в редколлегию 02.10.2013 г.

УДК 37.015.31

*В. В. Семикин*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Российская Федерация

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** В статье представлены концептуальные основы системной модели психологической культуры как интегральной характеристики личности педагога-психолога. Выясняется роль психологической культуры в педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** психологическая культура личности, педагогическое взаимодействие.

### **Введение**

Образование — это основной механизм и животворный орган культуры, а учитель — главная фигура процесса воспроизводства и передачи культуры подрастающему поколению. Благодаря учителю совершается культурно-исторический процесс, осуществляется социализация и энкультурация детей и молодёжи, сохраняется живая связь времён.

В том необходимом объёме общечеловеческой культуры, который передаётся от учителей к детям, не последнее место должна занимать психологическая культура, отражающая основную сущность человека и включающая в себя содержание человеческих взаимоотношений, а также основные способы социального взаимодействия людей. Естественно, что в процессе социализации-энкультурации

участвуют не только школа и учителя, но также родители и вся социальная действительность, окружающая детей. Однако учитель и школа играют в этом процессе ведущую роль. «Образование представляет собой процесс трансляции культурно-оформленных образцов поведения и деятельности, а также устоявшихся форм общественной жизни. В связи с этим всё отчетливее видна зависимость развития отдельных стран от уровня и качества образования, культуры и квалификации их граждан» [1, с. 34]. Одним из важнейших путей и способов передачи психологической культуры, усвоения её элементов и свойств детьми является педагогическое взаимодействие. Причём передача психологической культуры в педагогическом взаимодействии может происходить как через целенаправленное обучение культуре психической деятельности и межличностного взаимодействия, так и в ходе стихийного научения этому.

### **Основная часть**

Деятельность педагога связана с передачей социального опыта и культуры, в том числе культуры межличностного взаимодействия, поэтому в своём поведении и профессиональной деятельности педагог должен постоянно демонстрировать социокультурные образцы в отношениях, стилях и способах поведения, содержании и смыслах социального взаимодействия и общения. Экстериоризация и репрезентирование своих личностных качеств, своего образа мышления и убеждений с необходимостью входят в содержание деятельности педагога. В процессе взаимодействия с учащимися учитель должен демонстрировать свои личностные ценности и смыслы, связанные с нравственными и социокультурными нормами, репрезентировать свои психологические знания и умственную культуру, умения адекватной социальной перцепции и рефлексии во взаимодействии с учащимися, богатство и красоту своего эмоционального мира, умение адекватно выражать свои чувства, управлять своими состояниями и различными поведенческими проявлениями, свою способность к саморегуляции во всех аспектах взаимодействия с окружающим миром, свою волю, основанную на нравственных императивах, свои коммуникативные умения. Все эти свойства педагога должны быть интегрированы социальным опытом, должны естественным образом «вырастать» из личного жизненного опыта. «Культурный опыт человечества не просто

передаётся воспитанникам через образование, педагогическую деятельность учителя, но опосредуется его личностью, преломляясь через индивидуальный опыт» [2, с. 187].

Дж. Равен с сотрудниками детально описывает работу целого ряда учителей, которые добиваются успеха в развитии компетентности учащихся [3]. При этом особое внимание он обращает на тех учителей, которые добиваются этого не только учебными средствами, но и своим поведением. Приведём яркий пример такого влияния учительницы начальных классов одной из школ Великобритании на своих учащихся. «Она делилась с учениками своими мыслями и чувствами, планами и ожиданиями, показывала свою заинтересованность в качестве работы, в новых идеях и достигнутых результатах. Она... демонстрировала ученикам своё умение предвидеть препятствия и находить обходные пути, своё эстетическое чутьё и чувство власти над судьбой. Она показывала ученикам, как извлекать пользу из любых доступных ресурсов — как объединять цели со средствами... Благодаря этому она успешно приобщала учеников к своим моральным ценностям и так демонстрировала эффективное, компетентное поведение, чтобы они могли воспроизводить его, причём не только внешнее поведение, но и целостную систему мыслей и чувств, лежащую в её основе» [4].

На наш взгляд, секрет успехов выдающихся отечественных педагогов, таких как А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, заключается в их высокой личной психологической культуре, а также в умелом и эффективном её использовании в своей педагогической деятельности, во взаимодействии со своими воспитанниками. Профессионализм этих мастеров педагогического дела базировался прежде всего на высокой человеческой культуре и обеспечивал им выполнение главной педагогической миссии — формирование в своих воспитанниках человеческой сущности.

С. П. Иванова полагает, что важным аспектом педагогического мастерства учителя является психологическая культура, проявляющаяся в соответствующем характере управления учебной деятельностью учащихся. «Выступая для ребёнка в роли персонификатора общечеловеческой культуры, учитель не просто становится посредником между культурой и ребёнком: превращение диалектики форм человеческой культуры в диалектику психического развития лично-

сти совершается в контексте совместно-разделённого действия учащегося с педагогом» [5, с. 144].

Подлинная психологическая культура предполагает субъект-субъектные отношения и основана на них, а это означает, что учитель не только уважает в ученике личность, но своей деятельностью создаёт такие условия, в которых ученик действительно становится субъектом своей учебной деятельности. Это обстоятельство выступает важнейшим фактором полноценного развития личности ребёнка. В связи с этим приведём следующее высказывание С. Л. Рубинштейна: «Всякая попытка воспитателя-учителя “внести” в ребёнка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребёнка по овладению ими, подрывает ...самые основы здорового умственного и нравственного развития ребёнка; воспитание его личностных свойств и качеств» [6, с. 191].

Психологическая культура меняет весь характер учебной деятельности учащихся. Как замечает Ш. А. Амонашвили, «учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в педагогическом процессе. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник легко и охотно принимает учебно-познавательную задачу. Школьник, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, начинает стремиться к решению более сложных учебно-познавательных задач» [7, с. 183].

Психологическая культура «работает» в самых разных аспектах деятельности учителя: при построении детских взаимоотношений, основанных на принципах гуманизма, диалогичности и сотрудничества; при построении детского коллектива, жизнь которого должна быть основана на принципах самостоятельности, творчества и демократизма. Психологическая культура составляет основную «ткань» безопасной, развивающей и культуросообразной образовательной среды. Именно эта культура может обеспечивать оптимальное и эффективное педагогическое взаимодействие, основанное на закономерностях субъект-субъектного и полисубъектного взаимодействия.

«Важным фактором, определяющим профессионально-личностную готовность учителя к организации полисубъектного взаимодейст-

вия в процессе обучения, становится уровень развития социально-ориентированного мышления, выводящего его в метасубъектную позицию по отношению к другим участникам образовательного процесса (учащимся, коллегам, учителям, родителям и др.). Показателем такого мышления являются рефлексивно-перцептивные способности к проектированию ситуаций межличностного взаимодействия, показывающие, в какой степени учитель ориентирован на субъектную сущность партнёров по взаимодействию и стремится реализовать её в процессе диалога» [8, с. 167].

Каким же образом психологическая культура входит в педагогическую деятельность? Мы полагаем, что элементы психологической культуры интегрированы в различные составляющие педагогической деятельности. Рассмотрим известную модель педагогической деятельности А. К. Марковой. В структуре деятельности учителя она выделяет следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные педагогические позиции и установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [9]. Если анализировать содержание каждой из перечисленных составляющих с позиций психологической культуры, то можно убедиться, что каждый компонент имплицитно содержит в себе её элементы. При рассмотрении содержания выделяемых А. К. Марковой 10 групп педагогических умений мы убеждаемся, что по крайней мере половина из них имеет непосредственное отношение к культуре психической деятельности, или психологической культуре.

Например, четвёртая группа умений — это приёмы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнеров по общению.

Пятая группа включает в себя умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности и возможностям её развития; умение «читать» и интерпретировать внутреннее состояние ученика по нюансам поведения; умение встать на его позицию; владение средствами невербального общения; владение средствами, усиливающими педагогическое воздействие; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку.

Шестая группа включает в себя умения управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; способность воспринимать позитивные возможности себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной «Я-концепции».

Седьмая группа умений состоит из способностей осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, максимально использовать всё положительное из своих природных данных, умение укреплять свои сильные стороны.

Девятая группа умений — это оценка учителем степени воспитуемости как таковой; умение по поведению распознавать, насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников; умение учителя увидеть личность ученика в целом — во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников [10].

Таким образом, в содержании рассмотренных групп педагогических умений мы обнаруживаем представленность элементов из следующих компонентов психологической культуры: когнитивного, рефлексивно-перцептивного, аффективного, волевого, коммуникативного, регулятивного и ценностно-смыслового, т. е. элементы психологической культуры органично входят в структуру и содержание педагогических умений педагога.

Мы не вполне согласны с позицией Н. И. Исаевой, которая полагает, что психологическая культура является параметром профессиональной культуры, остаётся постоянной в пределах последней, что для психологической культуры характерна независимость от изменений профессиональной культуры, от уровня овладения профессией и что «развитие профессиональной культуры на этапе адепта и на этапе самостоятельного осуществления профессиональной деятельности, проявляющееся в присвоении субъектом профессиональных норм и ценностей, в овладении новыми профессиональными технологиями, не означает развития психологической культуры» [11, с. 25]. Мы считаем, что психологическая культура является действительно самостоятельной базисной характеристикой личности, имеет место и вне профессиональной деятельности, может развиваться или не развиваться в процессе про-

фессиональной подготовки (в силу несовершенства системы этой подготовки), но профессиональное развитие педагога невозможно без становления психологической культуры в её составе. Более высокие уровни профессионального развития требуют и более высоких уровней психологической культуры. Иначе можно сказать, что профессионализм педагогов возрастает с опорой на психологическую культуру и соответствующие личностные свойства.

В свою очередь, свойства психологической культуры не врождённые и не возникают сами по себе, они формируются в социальном опыте, в человеческом общении, в деятельности, связанной с решением различных жизненных ситуаций, в том числе и педагогических.

В работе Е. Е. Смирновой осуществлялся поиск интегративных связей психологической культуры с ведущими характеристиками педагогической деятельности — профессионализмом и квалификацией. В результате ею были обнаружены специфические особенности психологической культуры по отношению к профессионально-педагогической деятельности и связи между ними. Кроме того, автор приходит к выводу, что психологическая культура педагогов, представляя собой аналитическую характеристику субъекта педагогической деятельности, находит своё непосредственное выражение в процессе решения профессиональных задач. Исходя из результатов своих исследований, Е. Е. Смирнова даёт определение психологической культуры педагога как «интегративной характеристики профессионализма и квалификации, представляющих собой динамичное единство психологических ценностей, компетентности и рефлексии, направленных на сознательное регулирование процесса освоения, трансляции и создания культуросозидающих образцов поведения, в основе которых лежат психологические законы развития личности и общества» [12, с. 161].

В этом определении Е. Е. Смирнова повторяет методологическую ошибку Л. С. Колмогоровой, включая в структуру психологической культуры компетентность [13], поскольку психологическая компетентность — это качественно определённый уровень культуры, имеющий свои критерии сформированности и качественное своеобразие «проявления. В связи с этим мы полагаем, что следует различать понятия «специалист» и «профессионал». Понятию «специалист» следует поставить в соответствие понятие «компетентность» и, соответственно, психологическую компетентность.

Понятию «профессионал» соответствует, на наш взгляд, понятие «профессиональная культура» и, соответственно, «психологическая культура». Определённое подтверждение этой гипотезы мы находим у В. И. Слободчикова, Н. С. Глуханюк и И. Ф. Исаева. В своей работе Н. С. Глуханюк отмечает, что специалист — это подготовленный человек, «который обладает комплексом профессионально важных качеств. Его деятельность осуществляется, в основном, через воспроизведение полученных, присвоенных умений и способов выполнения действий в любых ситуациях. Профессионал же способен выходить за пределы собственной деятельности для её анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для характеристики человека как профессионала становятся “рефлексия” и “деятельностный способ существования”. Профессионал самостоятельно ориентируется на существующие культурные образцы и нормы, создаёт свою деятельность и себя как профессионала» [14, с. 5].

В связи с этим правомерно введение и использование понятия профессионально-педагогической культуры. Разрабатывая модель профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, И. Ф. Исаев исходит из следующих общих методологических посылок:

- профессионально-педагогическая культура представляет собой специфическое проектирование общей культуры в сферу педагогической деятельности;

- единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность;

- профессионально-педагогическая культура — это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов. Его интегративное свойство не сводимо к свойствам отдельных частей [15].

Автор определяет профессионально-педагогическую культуру как «меру и способ творческой самореализации личности педагога» [16]. В качестве основных составляющих профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаев выделяет:

- аксиологический компонент как совокупность педагогических ценностей;

- технологический компонент, который включает в себя способы и приёмы педагогической деятельности;

– личностно-творческий компонент как механизм овладения ею и её воплощения в творческом акте.

При детальном рассмотрении третьей составляющей мы обнаруживаем, что её состав формируется в основном из компонентов психологической культуры. Так, согласно И. Ф. Исаеву, такой её важнейший компонент, как профессиональное самосознание, обеспечивает психологический самоконтроль личности и выступает условием сознательного развития творческих сил и способностей. Другой компонент — саморегуляция, раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности, как инициативность, самостоятельность, ответственность, умение управлять своим эмоциональным состоянием, организовывать общение как творческий процесс. В этот состав входит также самопознание, самооценка, саморефлексия и самореализация. Кроме того, в своих разработках представлений о педагогической культуре И. Ф. Исаев ссылается на В. А. Сухомлинского, который подчёркивал важность такой её составляющей, как эмоциональная культура учителя, и считал, что основой становления высокой педагогической культуры является воспитание чувств учителя [17].

Психологическая культура как интегративная характеристика личности проявляется в личностных особенностях педагога в процессе его деятельности и сказывается на её характере. Основываясь на целом ряде исследований, В. А. Якунин приводит данные, которые свидетельствуют о том, что высокие достижения в педагогической деятельности имеют место у лиц, обладающих высоким уровнем интеллекта, большей общительностью и эмоциональностью, развитыми нравственными ценностями, адекватным восприятием себя и других, высокой требовательностью к себе и другим, более высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации, повышенной социальной и профессиональной активностью, а также новаторством и творчеством [18].

Психологическая культура, являясь внутренним качеством педагога, характеризует, с одной стороны, высокий уровень внутренней связности, согласованности его свойств как личности и как профессионала (субъекта деятельности), с другой стороны, обеспечивает связность личностных и профессиональных качеств со стилями поведения и успешностью педагогической деятельности, адекватностью и эффективностью в педагогическом взаимодействии.

Синтез деловых и личностных характеристик, проявляющийся в процессе педагогического взаимодействия у успешных учителей, способствует формированию индивидуального стиля их педагогической деятельности.

Н. С. Глуханюк, анализируя в своей работе различные подходы к пониманию профессионального самосознания и его роли в профессиональной деятельности, следующим образом описывает его структуру: «Разделяя мнение многих исследователей о трёхкомпонентной структуре самосознания, считаем правомерным выделение в структуре профессионального самосознания трёх уровней (индивидуального, личностного и социального) и трёх подструктур (когнитивной, аффективной и регулятивной)» [19].

В ходе исследования внутренней структуры связей профессионального самосознания педагогов в процессе их профессионализации ей удалось установить, что у большинства педагогов имеет место несформированность его регулятивного компонента, а также относительная независимость, несвязанность регулятивного и когнитивного компонентов. Отталкиваясь от этих результатов, Н. С. Глуханюк разрабатывает идею и модель аутопсихологической компетентности как личностного новообразования, которое обеспечивало бы высокий уровень развития профессионального самосознания и его функций в профессиональной деятельности. Опираясь на существующие исследования и определения этого феномена, она полагает, что в аутопсихологической компетентности акцентируются свойства педагога, позволяющие направлять его активность на понимание, принятие себя, выстраивание своей самооценки, осознание природы своего психического не столько на уровне априорного знания (когнитивный компонент самосознания), сколько на уровне проживания разных состояний, чувств, открытий в себе резервных возможностей. «Таковыми качествами могут выступать устойчивый интерес человека к себе; способность к интроспекции, к сенситивности по отношению к себе; целеустремлённость в процессе познания; умение познавать свой внутренний мир, а через него и мир других людей. Таким образом, аутопсихологическая компетентность рассматривается нами как свойство, способное стимулировать саморазвитие, самовоспитание, формирование профессиональной активности» [20].

В целом ряде исследований аутопсихологическая компетентность рассматривается как составная часть профессиональной компетентности. Так, Н. В. Кузьмина полагает, что аутопсихологическая компетентность состоит в осведомлённости педагога о способах профессионального самосовершенствования, о сильных и слабых сторонах личности и деятельности, о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда, и включает её в структуру профессионально-педагогической компетентности. По её мнению, последняя состоит из следующих пяти структурных элементов: профессиональной, методической, социально-психологической, дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентности [21].

На наш взгляд, последние три элемента возникают при искусственном разделении одного целостного компонента, который мы называем психологической компетентностью, и, по сути, они лишь различные аспекты единого феномена. Этот подход Н. В. Кузьминой сохраняет в своей работе и Н. С. Глуханюк, которая полагает, что психологическая компетентность заключается лишь в знании закономерностей проявления психики других людей как объектов.

Психологическая компетентность предполагает и с необходимостью включает в себя и общие психологические знания, и конкретное знание себя, и постижение внутреннего мира других людей, однако этим не исчерпывается. Но на основе знаний разворачивается целый комплекс взаимосвязанных умений социального взаимодействия. Это особенно важно для педагога.

В педагогическом взаимодействии невозможно разорвать субъект-субъектные и самосубъектные отношения. Это лишь две стороны одного, единого процесса педагогического взаимодействия, поэтому со стороны самосубъектных отношений психологическая компетентность проявляется как аутопсихологическая, а со стороны субъект-субъектных отношений — как социально-психологическая. Можно, конечно, задавать вопрос о том, насколько эти стороны согласованы или развиты. Кроме того, в данном подходе компетентность рассматривается как наивысший возможный уровень. Однако компетентность — это еще не культура. Компетентность не гарантирует субъект-субъектного характера педагогической деятельности.

Очень часто профессионально компетентные педагоги работают на уровне субъект-объектных отношений, исходя из принципов парадигмы воздействия, а не личностного взаимодействия. Компетентные педагоги могут успешно использовать манипулятивные технологии и при этом умело их скрывать, добиваясь своих педагогических целей в обучении учащихся. Компетентные педагоги могут не очень любить свою профессию и своих воспитанников, но при этом иметь высокоразвитые коммуникативные, рефлексивно-перцептивные, регулятивные умения, богатую эмоциональную сферу, сильную волю, хорошие знания детской психологии, высокую умственную культуру. Всё это может быть интегрировано в единую структуру психологической компетентности на основе развитой саморегуляции и соответствующего социального опыта. Однако принципиальное отличие педагога с высоким уровнем психологической культуры от просто компетентного педагога заключается в том, что все структурные элементы психологической культуры как особого психического образования человека интегрируются в целостную иерархическую систему благодаря стержневому ценностно-смысловому компоненту. Это значит, что такой педагог действительно по сути своей — нравственный человек, он действительно гуманист и действительно любит детей и ценит свою педагогическую деятельность. Благодаря этому все отдельные личностные структуры педагога-профессионала гармонично увязываются и выстраиваются в единую и согласованную вершинную психологическую структуру.

### **Заключение**

Таким образом, мы понимаем психологическую культуру педагога как психологическое новообразование, базовую составляющую его профессионально-педагогической культуры. В заключение можно дать следующее определение психологической культуры педагога — это многомерная интегративная характеристика его как личности и субъекта деятельности, которая выступает ядром структуры профессионально-важных качеств и обеспечивает высокий уровень безопасности, гуманности и успешности профессионально-педагогической деятельности, а также возможности самореализации.

## Список цитируемых источников

1. Бордовская Н. В. О характере взаимовлияния образования и культуры // Вестн. Сев.-Зап. отд-ния РАО: Образование и культура Северо-запада России, Культура. Образование. Искусство. 2000. № 5. С. 32—42.
2. Иванова С. П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде : учеб. пособие. Псков, 2001. 375 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
4. Там же. С. 210.
5. Иванова С. П. Современное образование и психологическая культура педагога : учеб. пособие. Псков, 1999. 563 с.
6. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М. : АН СССР. Ин-т философии, 1959. 354 с.
7. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 554 с.
8. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности : учеб. пособие. Псков, 2002. 331 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 190 с.
10. Там же.
11. Исаева Н. И. Профессиональная культура психолога образования. М. : Белгород, 2002. 235 с.
12. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. СПб. : 2004. 379 л.
13. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школ. психологов. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.
14. Глуханюк Н. С. Психология профессионального педагога. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 219 с.
15. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие. М. : Academia, 2002. 208 с.
16. Там же. С. 24.
17. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1981. Т. 3. 639 с.
18. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб. : Полиус, 1998. 639 с.
19. Глуханюк Н. С. Указ. соч. С. 83.
20. Там же. С. 107.
21. Семикин В. В. Указ. соч. С. 167.

Материал поступил в редколлегию 15.11.2012 г.

*К. С. Тристеня*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## СОЗДАНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОЙ СТОМАТОЛОГИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема создания психотерапевтической среды в детской стоматологии. Отмечается необходимость своевременного приобщения детей к стоматологической культуре, значимую роль в котором должны играть педагоги-психологи.

**Ключевые слова:** культура здоровья, психотерапевтическая среда, детская стоматология.

Нет ничего более ответственного и гуманного, чем создание дружелюбной и безопасной среды для маленьких посетителей стоматологической поликлиники.

*В. В. Бойко*

### **Введение**

Сохранение стоматологического здоровья детей является общегосударственной задачей, и мероприятия по её реализации проводятся как составляющая часть комплексной программы оздоровления населения страны. Здоровые зубы обеспечивают комфорт при общении, ведь синонимом красоты и благополучия человека является «голливудская» улыбка. Человек с дефектами зубных рядов лишается возможности употреблять ту пищу, которую он любит и которая ему нужна, у него страдает качество питания и постепенно развивается белковая и витаминная недостаточность. Красота и здоровье так взаимосвязаны в стоматологии, как ни в одной отрасли медицины [1, с. 195]. Трудно представить себе счастливого и удачливого человека с плохими зубами, с неприятной улыбкой. У ребёнка необходимо сформировать мотивацию к здоровому образу жизни, к сохранению собственного здоровья, в том числе здоровья зубов, предотвратить возникновение безответственного, негативного отношения к методам и средствам профилактики

и лечения стоматологических заболеваний. Для этого необходимо создание пространства социального партнёрства между всеми субъектами воспитательного процесса, включая педагогов и родителей. В публикациях последнего десятилетия активно изучаются причины безответственного отношения определённой части населения к состоянию своих зубов, необходимости своевременного посещения стоматолога. Установлено, что причиной этого часто является негативное отношение к стоматологическим вмешательствам из-за полученного физического дискомфорта во время лечения зубов, чаще всего в детстве [2].

### **Основная часть**

В специальной литературе принято различать два типа раздражителей, вызывающих физический дискомфорт: стимулы — материализованные источники неприятных ощущений, и триггеры — предвестники неприятных ощущений. Психический статус личности, психоэмоциональные особенности пациента являются побудителями воспоминаний и ассоциаций. Адекватность реакций на стимулы и триггеры зависит от психического статуса личности.

Эмоциональное равновесие личности может подвергаться отклонению от нормы под воздействием небрежного отношения врача к пациенту, неуверенности пациента в успехе лечения, болезненности манипуляций, даже резкого звука работающей стоматологической установки. Поэтому в любой ситуации, несущей эмоциональную нагрузку, активными сторонами тесного сотрудничества в вопросах создания психологического комфорта должны выступать и врач, и пациент. В стоматологических кабинетах, поликлиниках, клиниках должна создаваться психотерапевтическая среда. «Психотерапевтическая среда — это специально организованная система отношений между клиентами (дети, родители) и персоналом передней линии с целью упреждения и устранения негативных эмоциональных состояний клиентов (тревога, страх, беспокойство, недоверие, сомнение) и перевода этих состояний в благоприятные — чувство безопасности, спокойствие, уверенность, хорошее настроение» [3, с. 23].

В. В. Бойко отмечает, что функциональная роль психотерапевтической среды не ограничивается устранением негативных эмоциональных состояний детей, а состоит в преобразовании негатив-

ных состояний в позитивные. Это уже творческая задача для персонала, призванного создать достойный сервис для пациентов, и решать её необходимо комплексно. Начинать необходимо с экстерьера учреждения здравоохранения, продумать устройство внутреннего пространства для маленьких пациентов, организацию перехода от игры в холле к лечению в кабинете, обеспечить специальное оборудование кабинета, сервисное взаимодействие с маленьким пациентом и сопровождающими его лицами (родителями), поддержание сервисных отношений с ребёнком и родителями после лечения. Хорошо себя зарекомендовало использование специального датчика для осмотра полости рта, когда изображение выводится в увеличенном виде на экран и ребёнку позволяют вдоволь наиграться, рассматривая свои зубки «по телевизору». Во время следующего посещения ребёнок с удовольствием садится в стоматологическое кресло, где он «поснимает» свои зубки и покажет их на экране «телевизора». После лечения ребёнок получает в подарок игрушку, которая не боится лечить зубы, а родители — буклеты, книжки-раскраски или брошюры для родителей и детей. В группе компаний «Меди» г. Санкт-Петербурга родителям вручается памятка «Почему дети боятся лечить зубы?», а в Красноярске родители получают книжку-раскраску для детей с изложением правил приёма пищи, ухода за полостью рта. Практикуется проведение конкурсов рисунков детей, лучшие из которых размещаются на сайте клиники, тиражируются на салфетках, открытках. Родителям рекомендуется проигрывать дома «приём у стоматолога», формировать у ребёнка доверие к детскому стоматологу. В штат клиники вводят должность психолога, который проводит занятия для врачей, администраторов с разъяснениями особенностей психики детей разного возраста, алгоритма взаимодействия персонала с родителями до лечения, во время и после лечения ребёнка.

С 2003 г. проводились исследования факторов формирования негативного стоматологического опыта у детей и студентов педагогического факультета БарГУ [4].

При анкетировании было установлено, что 56,25% анкетированных студентов постоянно испытывают страх перед стоматологическим вмешательством. Иногда испытывают психологический дискомфорт при стоматологических вмешательствах 18,55% респондентов.

тов. На долю спокойно реагирующих на врачебные манипуляции приходится 25,2% испытуемых. Физический и психологический дискомфорт сформировался во время первого лечения зубов у 41,2% анкетированных, после первого визита к стоматологу — у 37,65%, после многократных посещений врача — у 7,05% испытуемых. У 14,1% анкетированных чувство боязни присутствует до лечения, во время врачебных манипуляций и даже при воспоминании о стоматологе [5].

На вопрос, проводил ли стоматолог психологическую подготовку до приёма, утвердительно ответили только 25,3% анкетированных, 6,25% испытуемых из-за стресса не могли определить, использовал ли врач какие-то психопрофилактические методы. 68,45% студентов уверены в отсутствии такой подготовки. Чувство неудовлетворённости лечением оставалось надолго у 62,5% студентов. В 37,2% случаев врач использовал словесные инструкции, в 50,3% — комплексные методы релаксации. И всё же большинству анкетированных студентов все меры со стороны врача казались безуспешными. Все анкетированные отметили, что сформировалась боязнь манипуляций стоматолога ещё в детстве. И больше всего боится пациент звука работающей стоматологической установки и вибрации бора в зубе, что названо всеми анкетированными самым неприятным моментом при посещении стоматолога [6].

Особое внимание у студентов вызвал вопрос о необходимости союза «врач—родители—ребёнок» и о степени его влияния на эффективность стоматологического лечения. Преобладающее большинство опрошенных (93,75%) респондентов убеждены в важности и необходимости тройственного союза как залога эффективности лечения и сохранения спокойствия ребёнка. Во время первого лечения физический и психологический дискомфорт сформировался у 42,4% испытуемых, что привело к резкому снижению мотивации к своевременному лечению зубов. Сознание ребёнка более чётко и бескомпромиссно запечатлевает все происходящие события и дифференцирует их на положительные и отрицательные. Закономерно формирование у части респондентов негативного стоматологического опыта с первого же посещения стоматолога. После многократных посещений стоматолога у 17,15% испытуемых окончательно сложился образ болезненности при стоматологическом вмешательстве, нецелесообразности манипуляций

стоматолога в их полости рта и неприязни к ним. При анкетировании родителей дошкольников установлено, что боязнь посещения стоматолога наблюдается у 12,75% детей, однако оказать им стоматологическую помощь удалось при острой зубной боли. У троих детей из 79 (3,75%) наблюдался непреодолимый страх перед стоматологическим вмешательством, потребовалось лечение зубов под наркозом [7].

На факультете педагогики и психологии БарГУ читается спецкурс «Стоматологические аспекты здоровья детей дошкольного возраста», студенты изучают симптомы при болезнях зубов, приёмы оказания доврачебной помощи при зубной боли, методы лечения и профилактики стоматологических заболеваний. Студенты получают информацию о безболезненных методах лечения в стоматологии, в том числе лечении кариеса зубов без употребления бора, о рефлекторных методах обезболивания и лечения, ART-технике (atraumatic restorative treatment). Выполнение процедуры не требует много времени, сложного оборудования и анестезии. Врач пользуется ручными инструментами, удаляя размягчённый дентин из полости зуба. Кариозная полость заполняется пломбировочным материалом одной порцией и придавливается пальцем врача для уплотнения, полного заполнения полости. Секрет успеха ART-техники — в свойствах пломбировочного материала. Используется стеклоиономерный цемент (СИЦ), в состав которого входит фтор, который всё время выделяется из пломбировочного материала, обеспечивая защиту тканей зуба в кариозной полости от дальнейшего развития кариеса. Химический состав СИЦ близок тканям зуба, поэтому происходит сцепление пломбы с тканями зуба, чем обеспечивается её длительная фиксация в кариозной полости.

Для безболезненного препарирования кариозной полости применяются стоматологические лазеры Er, Cr: YSGG и Er: YAG. Принцип действия лазера — удаление кальцийсодержащей биологической ткани путём поглощения энергии лазера мельчайшими частицами воды. Во время поглощения энергии лазера происходит мгновенное выпаривание воды, сопровождающееся увеличением её объёма (микровзрыв). В процессе микровзрывов происходит испарение (абляция) твёрдых тканей зуба, но не всех подряд, а тех участков, где больше содержание воды. В эмали зубов воды меньше, чем в дентине, а кариозный дентин содержит ещё большее количе-

ство влаги. Длительность импульсов очень короткая и ткани не нагреваются в отличие от препаровки турбинным наконечником.

Оригинальный метод безболезненного лечения кариеса зубов предложен группой учёных из университета Белфаста. Экспериментально они установили, что под действием озона в течение 20 секунд в кариозной полости погибает 99,9% микроорганизмов. Был создан аппарат «HealOzone» («лечебный озон»), имеющий высокочастотный электроразрядный генератор, образующий из кислорода воздуха озон. Образующийся озон поступает из камеры в специальный наконечник с колпачком, охватывающим поражённый кариесом зуб. Побывав под колпачком, порция озона возвращается в камеру, где преобразуется в кислород и поступает в окружающую среду. Процесс циркуляции и преобразований динамичный, порции озона поступают под колпачок со скоростью 300 циклов в минуту. Время воздействия на зуб определяется врачом и составляет от 10 до 60 секунд. Врач в заключение проводит сеанс реминерализующей терапии и аппликации на зубы специального раствора [8, с. 104]. Все манипуляции совершенно безболезненны, что соответствует главному требованию психотерапевтической среды в детской стоматологии.

### **Заключение**

Из вышеизложенного следует, что для улучшения стоматологического здоровья необходимы усилия не только специалистов, но и педагогов-психологов, а также общества в целом. Формирование доверительных отношений при первом посещении стоматолога — залог дальнейшего успешного сотрудничества, поэтому необходима психологическая подготовка ребёнка. Большую роль играет информированность населения о безболезненных методах лечения зубов.

В дошкольном возрасте важно не упустить нужный момент, оптимальное время естественного приобщения ребёнка к культуре здоровья. Педагоги-психологи обязаны принимать непосредственное участие в формировании культуры здоровья подрастающего поколения страны.

### **Список цитируемых источников**

1. Тристенъ К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей. Барановичи: РИО БарГУ, 2009. 280с.

2. Бойко В. В. Физический дискомфорт на приёме и негативный стоматологический опыт пациента // Институт Стоматологии. 2002. № 4. С. 7—12.
3. Бойко В. В. Психотерапевтическая среда детской клиники : ч. 1 // Институт Стоматологии. 2013. № 2. С. 23—25.
4. Пузыревич Н. Л. О формировании психологического дискомфорта после стоматологического вмешательства // Матер. Межд. науч.-практ. конф. «Содружество наук». Барановичи : БарГУ, 2005. С. 385—387.
5. Тристенъ К. С. Формирование позитивного отношения студентов к стоматологическим вмешательствам // Актуальные вопросы подготовки студентов гуманитарных вузов Республики Беларусь по основам медицинских знаний : матер. II Респ. науч.-практ. конф. Минск, БГПУ им. М. Танка, 2007. С. 69—70.
6. Тристенъ К. С. Изучение факторов формирования негативного стоматологического опыта в дошкольном возрасте // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : I Международный научно-практический семинар, 15—16 апр. 2010 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь. Барановичи : БарГУ, 2010. С. 168—171.
7. Тристенъ К. С. Факторы формирования негативного стоматологического опыта у детей // Стоматологический журнал. 2005. № 2. С. 53—54.
8. Тристенъ К. С. Стоматологические аспекты здоровья детей : учеб.-метод. пособие. Барановичи : БарГУ, 2011. 284 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2013 г.

УДК 159.937.5

*И. С. Фомина*

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме художественного восприятия как необходимого условия обеспечения эффективности эстетического воспитания. Раскрыт вопрос художественного восприятия как важнейшего аспекта развития эстетического сознания личности.

**Ключевые слова:** художественное восприятие, эстетическое сознание, психологические типы восприятия, катарсис, эстетические переживания.

### **Введение**

Одной из важнейших задач образования в XXI в. является создание условий для развития и самореализации личности, формирования поколений, которые способны саморазвиваться и самосо-

вершенствоваться в процессе всей жизни, создавать и укреплять ценности гражданского общества. Мы считаем, что наибольшие возможности для разрешения поставленной задачи даёт решение проблемы художественного восприятия в образовательном процессе, привлечение молодёжи к изучению великого наследия мира искусства, шедевров талантливых творцов современности. Необходимо отметить, что важным является привлечение не только молодёжи, но и будущих учителей. Внутренним «двигателем» самого существования, исторического развития и социально-значимого воздействия искусства признано его восприятие, которое представляет собой основное звено художественно-образовательной практики.

Будущие педагоги — учителя, специалисты дошкольного образования — своим примером должны заряжать воспитанников стремлением приближаться к эстетическим идеалам искусства, познанию красоты, идеальных форм художественной действительности, окружающей нас. Эстетическое восприятие даёт возможность привлечения детей к образному содержанию художественных произведений, реализации творческой деятельности слушателя, исполнителя, зрителя, художественного критика, педагога искусствоведческих дисциплин. Исходя из вышесказанного, развитие способности к художественному восприятию, как профессиональному, так и любительскому, является неотъемлемым аспектом обогащения художественной культуры общества и усовершенствования художественного образования [1, с. 101].

Одним из ресурсов получения творческого заряда для личности и поддержания её духовности служит чувственное, художественное восприятие, в котором проявляется внутренний мир человека, скрытые эмоции и переживания. Таким эмоциональным ресурсом мы определяем восприятие художественного образа, а именно способность человека превращать элемент реальности в единицу образа, основываясь на эмоциональности, открытости, креативности личности.

### **Основная часть**

Необходимо отметить, что проблема художественного восприятия была предметом научного анализа с концептуально разных взглядов. Определилось несколько теоретико-методологических аспектов. В литературе философского и социально-психологического направлений нашли отображение онтологическое содер-

жание, экзистенциально-этический и аксиологический аспекты утверждения личностью своей сущности, её гносеологический и методологический статус (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.).

Проблематику художественного восприятия исследовали эстетики, художники, искусствоведы. Все они отмечали возможность переживания эстетического удовольствия в процессе художественного восприятия. Представители математической эстетики искали источник эстетического удовольствия в пропорциях разных частей произведения искусства. Такой пропорцией, по их мнению, является золотое пересечение, про которое говорили ещё античные скульпторы.

Экспериментальная эстетика выдвинула формулу количественного соотношения между интенсивностью наших ощущений и силой раздражителей. Был проведён тщательный экспериментальный анализ эстетического значения разных линий, форм, цветов, их комбинаций. Представители этого направления пришли к выводу, что линия, форма, соотношение цветов существуют изолированно и приобретают для человека самостоятельное значение только тогда, когда он воспринимает их в определённой сложности, концепции, вызывая ряд ассоциаций.

Интерес вызывают исследования восприятия музыкальных произведений, которые показали, что музыка пробуждает в человеке огромное количество зрительных образов и ассоциаций. С. Н. Беляева-Экземплярская в статье «Про психологию восприятия музыки» пришла к выводу, что процесс восприятия произведений искусства (музыки) основывается на участии в нём двух факторов: прямого (восприятие содержания и строения произведения); непрямого (различные ассоциации, вызванные ходом развития произведения) [2]. Ассоциации различаются по тематике, которая зависит от интереса слушателей, их устремлений, жизненного опыта. Последовательное развитие этих ассоциаций происходит в соответствии с изменением выраженного в музыке эмоционального настроения, музыкальной мысли, определяется ходом динамики музыкального образа.

Значительный вклад в решение проблемы художественного восприятия литературного произведения внёс Л. С. Выготский.

В своей работе «Психология искусства» автор говорит о взаимосвязи восприятия и чувств, а также воображения [3, с. 237—238].

Особое значение имеют исследования восприятия театральных постановок и кинокартин М. П. Якобсона. В них акцентируется внимание на возрастных особенностях восприятия, анализируется влияние произведения (кинофильма с определённым сюжетом) на преодоление установок, стереотипов восприятия и т. д. [4].

Выделяют различные психологические типы восприятия:

- субъективный (восприятие характеризуется живым переживанием разного рода эмоций, наличием живых образов);
- объективный (высказывания касаются композиции картины, объединения предметов, игры света, соотношения цветов и т. д.);
- ассоциативный (восприятие картины вызывает множество разных ассоциаций, определённым образом связанных с характером картины);
- экспрессивный (зрители «вживаются» в картину, даже цвета наделяются экспрессивными качествами).

Названные типы восприятия могут быть отмечены и при восприятии произведений других видов искусства.

В контексте вышеуказанного В. П. Ягункова называет два психологических типа восприятия: первый характеризуется относительно переживанием наглядно-образных элементов в восприятии, для второго характерно переживание словесно-логического компонента [5].

Необходимо отметить, что ведущая роль в художественном восприятии принадлежит самому произведению: ценности его художественного содержания, круга идей и ощущений.

Высота полёта мысли в процессе постижения художественного образа зависит, во-первых, от воспринимающей личности, её отношения к жизни и людям, масштабности художественного мышления; во-вторых, от характера художественного образа, его идейной загрузки. На этой ступени восприятия «в характер осмысления и переживания того, что создал и выразил художник, может включаться весь мир моральных чувств человека» [6].

В процессе восприятия художественного произведения происходит его интерпретация. Каждая деталь произведения приобретает для реципиента особенное, символическое значение, помогает осознать содержание изображаемого. С точки зрения психологии,

художественная деталь выполняет функцию стимула (раздражителя), который влияет на наше сознание, актуализирует предыдущий жизненный и художественный опыт, вызывает определённый ассоциативный ряд, пробуждая чувства, оценивается, интерпретируется.

Важнейшим фактором восприятия являются условия, при которых происходит общение реципиента с произведением, а через него — с автором. В образовательном процессе доминирующее значение имеет учитель, который является посредником между искусством и учениками, «доверенным лицом» искусства на уроке. Он, рассказывая про художественное произведение, заряжает воспитанников своим отношением и тем самым влияет на них, пробуждает у них желание самостоятельно обратиться к произведению, войти в контакт с его автором, обозначить свою позицию в общении. Искусство позитивно влияет на учеников, вызывает ощущения, мысли, размышления о жизни, смоделированные в произведении. Можно с уверенностью заявить, что у учеников появляется желание самостоятельной эстетической деятельности и формируется потребность в выражении своих впечатлений от мира искусства, в его защите и пропаганде, в собственном художественной творчестве, в утверждении красоты в жизни.

Мы утверждаем, что наша установка восприятия опосредована всей нашей культурой. В ней содержится ожидание эмоций, предвидение определённого рода впечатлений, получения удовольствия от встречи с прекрасным. В случае отсутствия ожидаемых эмоций человек ощущает неудовлетворение, разочарование. Эмоции, которые мы получаем в процессе эстетического восприятия, кардинально отличаются от эмоций, рождаемых в обыденных жизненных обстоятельствах. Такие эмоции «переживаются в особенном контексте сознания» [7].

П. М. Якобсон указывает, что печаль, возмущение, возникающие при знакомстве с произведением искусства, окрашиваются иначе, нежели тогда, когда они возникают в контексте реальных человеческих отношений [8]. Но эстетические чувства могут возникать только при таких условиях, когда человек отдаётся впечатлению от созерцания творений искусства, готов сопереживать тому, что там изображено.

Важно отметить, что под воздействием эстетических чувств человек способен ощутить душевное очищение — катарсис.

## **Заключение**

Таким образом, художественное восприятие — вид художественной деятельности, направленный на целостное постижение художественного творения как эстетической ценности, которая сопровождается эстетическими переживаниями и ассоциативными представлениями. Этот сложный процесс имеет свои особенности, связанные с условным характером искусства и установкой на получение позитивных эмоций от общения с художественным произведением. Оно напрямую зависит от культуры реципиента, его эстетического опыта, личностных качеств и установок, условий восприятия самого художественного произведения.

Исходя из вышеизложенного, можем сделать вывод о том, что развитие у учителей и их воспитанников способности к художественному восприятию рассматривается современной психологией и педагогикой как необходимое условие обеспечения эффективности эстетического воспитания средствами искусства, подготовки к глубокому пониманию духовных ценностей, развитию эстетического сознания каждой личности.

## **Список цитируемых источников**

1. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. 360 с.
2. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки. М. : Русский книжник, 1924. С. 62.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М. : Лабиринт, 1997. 416 с.
4. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. : Искусство, 1964. С. 5—77.
5. Ягункова В. П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 320 с.
6. Беляева-Экземплярская С. Н. Указ. соч. С. 46.
7. Там же. С. 59.
8. Якобсон П. М. Указ. соч.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2014 г.

*Т. Е. Яценко*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ПЛАН РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность феномена девиктимизации с позиции субъектно-средового подхода. Раскрывается специфика применения девиктимизирующих, виктимизирующих, зависимых и игнорирующих коммуникативных интенций при реализации будущими педагогами различных групп социально-личностных компетенций в области девиктимизации учащихся. Приводятся результаты исследования интенционального плана речи будущих педагогов при взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися.

**Ключевые слова:** девиктимизация, социально-личностные компетенции, коммуникативные интенции.

### **Введение**

Компетентностный подход в системе образования актуализирует проблему подготовки будущих педагогов, способных не только модернизировать образовательную систему в направлении повышения качества её академической составляющей, но и создавать условия, позволяющие формировать у учащейся молодёжи качества, востребованные в современном динамическом обществе: мобильность, инициативность, креативность, самостоятельность, уверенность, коммуникабельность. Виктимность является личностным свойством, препятствующим формированию и проявлению в поведении перечисленных качеств. Согласно М. А. Одинцовой, виктимное поведение (поведение по типу жертвы) может сопровождаться рентной мотивацией, т. е. стремлением получить выгоду из своего положения жертвы в виде необоснованной помощи, поддержки со стороны других людей, минимизации требований, снисходительного отношения, завышения отметок и преувеличения реальных достижений [1].

Наибольшая уязвимость к виктимизирующим воздействиям и предрасположенность к формированию виктимности, освоению виктимной модели поведения характерны для учащихся подросткового возраста [2].

Виктимность учащихся подросткового возраста в образовательной среде влечёт за собой возникновение ряда социальных проблем: ревиктимизация, асоциальная реконструкция своих нарушенных личностных границ (психологическое насилие в отношении более слабых сверстников), социальная пассивность, изживенческие тенденции, манипуляция своим статусом жертвы, неконструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций (уход от решения проблемы, фантазирование, аддикции), конформизм, построение созависимых отношений.

Виктимное поведение, возникшее или получившее позитивное подкрепление в образовательной среде, со временем может приобретать генерализованный характер и транслироваться в различные системы отношений. Оно препятствует успешному прохождению учащимися подросткового кризиса: у них возникает инфантилизм вместо чувства взрослости, недифференцированность «Я» вместо личностной рефлексии, потребность в построении симбиотических отношений со взрослыми и сверстниками вместо потребности в автономии, убежденность в неспособности контролировать свою жизнь вместо осознания своей ответственности, размытость внешних границ «Я» (непонимание значимости своего «Я», отсутствие представления о своих интересах, ценностях, вкусах, идеалах и позволение перестраивать свой внутренний мир другим людям) вместо гибкости внешних границ «Я», позволяющей осуществлять фильтрацию внешних воздействий.

Отмеченные выше факторы убедительно свидетельствуют о необходимости подготовки будущих педагогов к взаимодействию с категорией виктимных учащихся в направлении их девиктимизации, что предусматривает формирование у будущих специалистов соответствующих социально-личностных компетенций.

### **Основная часть**

Феномен «девиктимизация» рассматривается нами в русле субъектно-средового подхода как совокупность устойчивых и последовательных социально-психологических воздействий учителя

в различных ситуациях педагогического взаимодействия, содействующих минимизации инструментального и неинструментального ролевого виктимного поведения учащихся, развитию у них личной суверенности и приобретению ими опыта успешного суверенного поведения.

Психологическая суверенность, согласно С. К. Нартовой-Бочавер, представляет собой способность личности контролировать, защищать и развивать своё психологическое пространство (чувства, взгляды, привычки, ценности, межличностные предпочтения, личное пространство, вещи), основанную на обобщённом опыте успешного автономного поведения [3]. Автор отмечает, что суверенность можно рассматривать как состояние границ психологического пространства, являющихся «инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека» [4, с. 140].

Социально-личностные компетенции (далее — СЛК) представляют собой внутренние, потенциальные, скрытые психологические образования, включающие знания, представления (когнитивный компонент), программы (алгоритмы) действий (функциональный компонент), системы ценностей и отношений (ценностный компонент), которые выявляются в компетентностях человека [5].

Один из параметров анализа функционального компонента СЛК педагогов в области девиктимизации учащихся — интенциональный план речи. Коммуникативная интенция — это намерение педагога осуществить воздействие через коммуникативный акт или с его помощью, определяющее выбор стратегий общения.

Целью нашего исследования стало выявление интенционального плана речи будущих педагогов при реализации СЛК в области девиктимизации учащихся.

Исследование предполагало решение следующих задач:

1. Выявить специфику интенционального плана речи будущих педагогов при реализации различных групп СЛК в области девиктимизации учащихся.

2. Определить преобладающие коммуникативные интенции во взаимодействии будущих педагогов с различными типами виктимных учащихся.

3. Установить вклад различных типов коммуникативных интенций в уровень сформированности у будущих педагогов СЛК в области девиктимизации учащихся.

Выборку исследования составили 77 студентов II курса педагогических специальностей БарГУ.

Определение уровня сформированности СЛК у будущих педагогов осуществлялось посредством применения разработанного нами опросника «СЛК педагогов в области девиктимизации учащихся», прошедшего психометрическую проверку.

Выявление коммуникативных интенций будущих педагогов осуществлялось посредством интент-анализа их ответов на разработанную нами проективную методику. Стимульный материал методики представлен в виде иллюстраций, на которых изображены ситуации взаимодействия педагога с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися. Обращение учащихся, обладающих ролевой виктимностью, к педагогу обозначено на изображении в виде прямой речи. Задача студентов состояла в формулировании своей реакции в ответ на обращение ученика (также в прямой речи). Всего студентам было предложено 30 ситуаций.

Интент-анализу были подвергнуты 18 ситуаций общения учителя с различными типами учащихся, обладающих ролевой виктимностью (по шесть ситуаций для каждого типа виктимных учеников). За основу была взята типология виктимных учащихся, разработанная М. А. Одинцовой: аутовиктимные (находятся в игровой роли жертвы, манипулируют своей беспомощностью и умеют располагать к себе), виктимные (находятся в социальной роли жертвы, являются изолированными в коллективе), гипервиктимные (находятся в позиции или статусе жертвы, проявляют агрессивное и враждебное отношение к тем, кто не удовлетворяет их требования в помощи).

Определение коммуникативных интенций студентов осуществлялось с помощью метода интент-анализа. Интент-анализ ориентирован на реконструкцию подтекста речи и выявление её глубинного психологического содержания: намерения, цель, мотив, косвенно проявляющиеся в словах [6].

Каждое высказывание студентов, обращённое к виктимным учащимся, являлось носителем одной или нескольких интенций, для идентификации которых нами были выделены их составляю-

щие с учётом техники изучения мотивационно-смысловых интенций, предложенной Г. З. Сураевой и М. С. Мышкиной [7]:

- субъекты действия, описываемого педагогом (виктимные учащиеся или другие — педагог, одноклассники, родители);

- люди или объекты, на которые направлено действие (на виктимного учащегося, на других субъектов взаимодействия, на педагога, на предметы);

- вид действия, описываемый педагогом (действия «разрушения», «избегания», «созидания», «получения»);

- локус контроля действия (лицо, которое несёт ответственность за результат действия).

На основании соотношения данных компонентов нами выделена типология коммуникативных интенций будущих педагогов: виктимизирующие, игнорирующие виктимность, зависимые, девиктимизирующие.

Результаты исследования показали, что для студентов характерны преимущественно низкий, а также средний уровни сформированности всех групп СЛК в области девиктимизации учащихся.

Результаты регрессионного анализа позволили определить коммуникативные интенции, которые вносят наиболее существенный вклад в уровень сформированности эмпирически выявленных нами групп СЛК будущих педагогов в области девиктимизации подростков.

В процессе реализации СЛК группы «Рефлексивное доверие» во взаимодействии с виктимными учащимися девиктимизирующие интенции присутствовали в речи будущих педагогов в незначительной степени ( $\beta$  равняется 1,37). Как следствие, будущие педагоги демонстрировали преимущественно низкий уровень СЛК, связанных с осуществлением эмоциональной и интеллектуальной поддержки, конструктивной критикой, проявлением оптимизма, построением конгруэнтной коммуникации в направлении содействия приобретению учащимися опыта суверенного поведения и преодолению ими виктимности.

Чем ниже был уровень сформированности данных СЛК, тем ниже оказалась частота встречаемости зависимых интенций ( $\beta$  равняется 1,42) и тем выше — частота встречаемости виктимизирующих интенций ( $\beta$  равняется  $-0,32$ ) в речи студентов. Зависимые интенции проявились в том, что будущие педагоги позволяли на-

рушать свои личностные границы учащимся с ролевой виктимностью: студенты проявляли к ним жалость, соглашались выполнить за них задание, позволяли им манипулировать своей виктимностью, выполняли их требования, демонстрировали доверие к их беспомощности. Виктимизирующие интенции нашли выражение в поощрении виктимного поведения учащихся (одобрение, похвала, принятие как должного и социально приемлемого), а также в побуждении к закреплению виктимной модели поведения: сообщения студентов о готовности принять на себя ответственность за решение проблем учащихся, подтверждение верности негативных представлений виктимных учащихся о себе и их беспомощности посредством предложения необоснованной помощи одноклассников.

В процессе общения с аутовиктимными учащимися в ситуациях, требующих проявления СЛК группы «Рефлексивное доверие», в речи будущих педагогов доминировали игнорирующие ( $\beta$  составляет  $-1,38$ ) и виктимизирующие интенции ( $\beta$  составляет  $-0,26$ ). Будущие педагоги игнорировали попытки манипулировать ими со стороны аутовиктимных учащихся, а также оставляли без внимания их сообщения и поступки, свидетельствующие о проявлениях виктимности: пессимизм учащихся, недоверие к своим возможностям, нечувствительность к себе, убежденность в своей бесперспективности, смирение с неудачами в учебной деятельности, акцент преимущественно на негативных аспектах своей деятельности. Но в то же время будущие педагоги усиливали виктимность аутовиктимных подростков через деструктивную критику, подчёркивание негативных сторон их личности, демонстрацию согласия с их представлением о своей беспомощности.

В общении с гипервиктимными учащимися у будущих педагогов преобладали игнорирующие интенции ( $\beta$  равняется  $-0,26$ ). Будущие педагоги не оказывали им должной интеллектуальной поддержки, не содействовали повышению оптимизма, не формировали у них уверенность в своих возможностях самостоятельно преодолеть трудности.

Таким образом, предикторами преимущественно низкого и среднего уровня сформированности у студентов СЛК группы «Рефлексивное доверие» выступили низкая частота девиктимизирующих воздействий во взаимодействии с виктимными учащимися, высокая частота игнорирующих коммуникативных интенций

с гипервиктимным и аутовиктимными учащимися, высокая частота виктимизирующих коммуникативных интенций с аутовиктимными и виктимными учащимися.

При взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися ( $\beta$  составляет  $-1,37$ ,  $-1,35$  и  $-0,27$  соответственно) в ситуациях, требующих применения СЛК группы «Медиативная самопрезентация», будущими педагогами часто использовались виктимизирующие воздействия. Студенты применяли принуждение, внушали учащимся с ролевой виктимностью их неспособность самостоятельно урегулировать конфликты со сверстниками, принимали на себя ответственность за обеспечение конструктивного отношения к ним одноклассников, часто формулировали отрицательные оценочные суждения.

Девиктимизирующие воздействия в незначительной степени были представлены в общении только с виктимными учащимися ( $\beta$  равняется  $0,51$ ), что может быть обусловлено наличием у будущих педагогов более отчётливых представлений о данной категории учащихся по сравнению с аутовиктимными и гипервиктимными.

Имела место прямая связь между уровнем сформированности СЛК группы «Медиативная самопрезентация» и частотой выраженности зависимых интенций в речи студентов, обращённой к виктимным ( $\beta$  равняется  $1,49$ ) и аутовиктимным ( $\beta$  равняется  $0,20$ ) учащимся. Будущие педагоги в процессе общения иногда позволяли данным учащимся манипулировать ими.

Игнорирующие интенции сказались на низком уровне проявления студентами СЛК группы «Медиативная самопрезентация» при взаимодействии с гипервиктимными учащимися ( $\beta$  составляет  $-0,23$ ). Будущие педагоги не были ориентированы на формирование у гипервиктимных учащихся навыков конструктивного урегулирования конфликтов, не осознавали значимости положительного оценивания данной категории учеников.

Таким образом, предикторами уровня сформированности у студентов СЛК группы «Медиативная самопрезентация» выступили высокая частота проявления виктимизирующих коммуникативных интенций, низкая частота зависимых коммуникативных интенций в общении с аутовиктимными и виктимными учащимися, незначительная представленность девиктимизирующих интенций в общении с виктимными учащимися.

Применение СЛК группы «Справедливость» сопровождалось появлением в речи будущих педагогов девиктимизирующих интенций только во взаимодействии с виктимными учащимися ( $\beta$  равняется  $-1,41$ ). Студенты сообщали им о своей требовательности, стремились к их справедливому поощрению и наказанию.

Преимущественно низкий уровень сформированности СЛК группы «Справедливость» студентов объясняется преобладанием в их высказываниях, обращённых к гипервиктимным учащимся, виктимизирующих и игнорирующих интенций ( $\beta$  составляет  $-0,24$  и  $-0,26$  соответственно). Будущие педагоги вместо предъявления обоснованных требований навязывали учащимся свои решения, позитивно подкрепляли их виктимное поведение, изменяли критерии поощрения и наказания с учетом их виктимности. Они не обращали внимания на обвинения со стороны гипервиктимных учащихся, их желание уйти от ответственности, пессимистическое настроение.

Чем ниже был уровень СЛК группы «Справедливость» будущих педагогов, тем меньшей оказалась частота появления в речи, обращенной к аутовиктимным учащимся, игнорирующих интенций ( $\beta$  равняется  $1,38$ ).

Таким образом, реализация студентами в педагогическом взаимодействии СЛК группы «Справедливость» не сопровождалась появлением девиктимизирующих интенций в обращениях к аутовиктимным и гипервиктимным учащимся.

Применение СЛК группы «Коммуникативная толерантность» во взаимодействии с виктимными, аутовиктимными и гипервиктимными учащимися ( $\beta$  составляет  $-0,50$ ,  $-0,42$  и  $-0,21$  соответственно) характеризовалось частым выражением в речи будущих педагогов виктимизирующих интенций. Они демонстрировали принятие виктимности учащихся, проявление коммуникативной открытости принимало характер изложения своих желаний и требований при игнорировании интересов учеников.

Девиктимизирующие интенции были представлены в речи будущих педагогов только во взаимодействии с виктимными учащимися. Однако имела место прямая связь частоты данных интенций с уровнем сформированности СЛК ( $\beta$  равняется  $0,62$ ), свидетельствующая о том, что будущие педагоги не часто сообщали учащимся о толерантном отношении к ним, своих мыслях и чувствах в форме, стимулирующей их к проявлению суверенности.

Реализация СЛК группы «Коммуникативная толерантность» характеризовалась появлением в речи будущих педагогов зависимых и игнорирующих интенций ( $\beta$  составляет 0,47 и 0,51 соответственно). Это выражалось в принятии будущими педагогами пассивности виктимных учащихся, их негативного представления о себе и стремления уйти от ответственности. Коммуникативная открытость проявлялась в предъявлении реакций, которых, по мнению студентов, от них ожидают виктимные учащиеся.

Предикторами преимущественно низкого уровня сформированности СЛК группы «Понимающая автономия» выступили невысокая частота проявления во взаимодействии с виктимными ( $\beta$  равняется 0,33) и гипервиктимными ( $\beta$  равняется 0,25) учащимися виктимизирующих коммуникативных интенций, а также игнорирующих коммуникативных интенций во взаимодействии с аутовиктимными учащимися ( $\beta$  равняется 0,47). Вербальные обращения будущих педагогов ориентировали виктимных и гипервиктимных учащихся на избегание неудач, проявление зависимости, на минимальное самораскрытие в педагогическом общении.

### **Заключение**

Результаты исследования показали, что в речи будущих педагогов во взаимодействии с виктимными учащимися чаще всего проявляются девиктимизирующие интенции, с аутовиктимными и гипервиктимными учащимися — виктимизирующие и игнорирующие виктимность интенции.

Будущие педагоги проявляют непоследовательность в выборе интенционального плана речи (выражение намерений, прямое или косвенное побуждение учащихся к определённым действиям). Подростки с ролевой виктимностью одновременно получают от них информацию как о целесообразности освоения суверенного, так и о допустимости виктимного поведения.

Таким образом, интенциональный план речи будущих педагогов при взаимодействии с учащимися, обладающими ролевой виктимностью не является компетентным, что существенно осложняет процесс девиктимизации последних.

### **Список цитированных источников**

1. Одинцова М. А. Механизмы психологической защиты подростков с установкой «жертва» // Вестник психологии образования. 2008. № 3. С. 67—72 ; Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. II. С. 309—314.
2. Одинцова М. А. Механизмы психологической защиты подростков с установкой «жертва» // Вестник психологии образования. 2008. № 3. С. 67—72 ; Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. II. С. 309—314 ; Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2005. 213 л. ; Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб, 2009. № 105. С. 159—165 ; Голубь М. С. Педагогическая профилактика насилия над виктимным подростком в условиях средней общеобразовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 2011. 233 л.
3. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М. : Прометей, 2005. 312 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16—31.
6. Ушакова Т. Н., Цепцова В. А., Алексеева К. И. Интент-анализ политических текстов // Психологический журнал. 1998, № 4. С. 140—153.
7. Сураева Г. З., Мышкина М. С. Изучение мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа ответов на незаконченные предложения Дж. Нюттена. Самара : Универс групп, 2007. 67 с.

Материал поступил в редколлегия 30.01.2015 г.

**ЧАСТЬ 2**  
***ПЕДАГОГИКА***

Репозиторий БарГУ

Репозиторий БарГУ

## ***ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ***

Современному обществу нужны специалисты-профессионалы, способные самостоятельно и компетентно принимать решения, готовые осознанно брать на себя ответственность за их осуществление, умеющие чётко определять цель своей деятельности, прогнозировать её достижения, анализировать её ход и результаты, извлекать уроки из возможных неудач и преодолевать трудности. Такие специалисты способны гибко адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, готовы к инновационной деятельности в различных её сферах. Зачастую, оказываясь в учреждении образования, молодой специалист на несколько лет проваливается в «яму адаптации». Причиной тому является низкая профессиональная мотивация при выборе профессии, преобладание в высшей школе гностического (знаниевого) подхода. В рамках данного подхода основной образовательной задачей считается формирование прочных научно-предметных знаний, что способствует подготовке специалистов узкого профиля, которым бывает трудно выйти за пределы своей предметной компетентности в силу убеждения в том, что стремление к целостному знанию не является залогом успешности в профессиональной деятельности.

В условиях возрастающей информационной динамики, глобализации и модернизации общества основой, дающей будущему специалисту возможность подняться к вершинам мастерства, стать конкурентоспособным, является педагогическая культура, которая формируется в процессе реализации инновационных подходов в подготовке будущих специалистов при условии приближения обучения к реальной профессиональной деятельности.

Один из таких подходов, отражённый в разнообразных по тематике статьях сборника, содержит модель подготовки будущих педагогов к решению актуальной для общества проблемы противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Кабинет ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, специальный курс по проблеме, видеоклуб «Аналитик» представляют собой действенные инновационные педагогические средства в спектре образовательных услуг для будущих социальных педагогов. Данные средства позволяют формировать у студентов целостное знание, обеспечивают их включение в атропо-практики, где происходит осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности и авторства собственных осмысленных действий.

Надеемся, что материалы вызовут интерес не только у исследователей, занимающихся проблемой формирования психолого-педагогической культуры, но и у практикующих педагогов, кому небезразлична судьба подготовки высококвалифицированных кадров. Представленная информация позволит существенно оптимизировать качество образовательного процесса.

*В. И. Козел*

*А. В. Басова*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ НАСИЛИЮ НАД НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ И ТОРГОВЛЕ ЛЮДЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

**Аннотация.** В статье рассмотрен сложившийся опыт подготовки специалистов к предупреждению насилия и эксплуатации несовершеннолетних в Республике Беларусь. Обобщены основания для модернизации содержательного обеспечения процесса подготовки социальных педагогов к профилактико-коррекционной работе с детьми — жертвами насилия. Дано описание локально-дисциплинарного, локально-междисциплинарного и целостного подходов подготовки социальных педагогов в решении данной проблемы. Представлены результаты диагностики осведомлённости будущих социальных педагогов БарГУ о проблемах противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** социальный педагог, подготовка будущих социальных педагогов, локально-дисциплинарный подход, локально-междисциплинарный подход, целостный подход, профилактика насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, план исследования, Кабинет ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, специальный курс.

### **Введение**

Предпринятые на государственном уровне нормативно-правовые меры по предупреждению и пресечению недостойного отношения к детям требуют формирования и развития широкого спектра социальных действий, обеспечивающих их защиту и оказание своевременной помощи.

Анализ практики подготовки будущих социальных педагогов позволил определить, что на данный момент профессиональная подготовка специалистов для решения задач преодоления торговли людьми и оказания помощи детям, пострадавшим от эксплуатации и насилия, осуществляется в Республике Беларусь на трёх уровнях:

- на уровне учреждения высшего профессионального образования;
- на уровне учреждения последипломного образования;
- на уровне общественных организаций.

## Основная часть

Анализ материалов республиканского круглого стола «Основные направления подготовки студентов вузов к работе по противодействию торговле несовершеннолетними» (Минск, 2012 г.), позволил прийти к заключению, что в ряде учреждений высшего образования (далее — УВО) Республики Беларусь определены подходы и начата работа по внедрению в учебные планы и программы подготовки специалистов социальной работы, социальных педагогов, педагогов-психологов, практических психологов образовательных компонентов, обеспечивающих готовность к работе по предупреждению торговли несовершеннолетними и оказанию им квалифицированной помощи [1]. В числе таких УВО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», «Могилёвский государственный университет им. А. А. Кулешова», «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», «Барановичский государственный университет», «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова».

Однако процесс подготовки специалистов в разных УВО, по мнению Е. А. Носовой, находится на различных этапах своего развития: в одних учреждениях — на этапе осмысления и проектирования образовательного процесса, в других — на этапе его реализации, рефлексии и оценки. Отличительной особенностью организационно-содержательных и процессуальных компонентов профессионального обучения специалистов в разных УВО является вариативность подходов. В настоящее время реализуются три основных подхода в подготовке специалистов обозначенной направленности: локально-дисциплинарный, локально-междисциплинарный, целостный.

В деятельности большинства УВО наиболее выражена стратегия локального внедрения отдельных тем в программы отдельных учебных дисциплин. Чаще всего это следующие дисциплины:

— «Основы виктимологии», «Социальная виктимология» (темы «Социально-психологические проблемы детей, пострадавших от торговли людьми», «Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от торговли людьми», «Междисциплинарный подход в восстановлении обычных жизненных связей ребёнка — жертвы торговли», «Социально-виктимологические проблемы эксплуатации и торговли людьми»);

– «Социально-педагогическая работа с семьёй» (темы «Защита прав и законных интересов детей в неблагополучных семьях», «Социально-педагогическая работа с лицами, подвергшимися домашнему насилию», «Нормативно-правовая база Республики Беларусь в области защиты и поддержки семьи и детства»);

– «Социально-педагогические и психологические службы» (темы «Социально-педагогическая и психологическая помощь и поддержка отдельным категориям граждан», «Деятельность негосударственных и добровольческих служб, оказывающих социально-педагогическую и психологическую помощь и поддержку»);

– «Охрана детства» (темы «Нормативно-правовая база Республики Беларусь в области защиты и поддержки семьи и детства», «Международные и национальные механизмы защиты детей от торговли, незаконного перемещения и эксплуатации»);

– «Технологии социально-педагогической деятельности» (тема «Формы и методы профилактической работы по предупреждению попадания детей в ситуации, приводящие к торговле людьми») и др.

При локально-междисциплинарном подходе определяется спектр последовательно осваиваемых студентами дисциплин и вводится содержание, направленное на поэтапное решение задач подготовки. Процесс подготовки направлен на решение следующих основных задач: 1) формирование необходимых знаний о проблеме торговли несовершеннолетними, путях, способах и формах её решения; 2) обучение эффективным стратегиям интервенции и организации превентивной работы по проблеме торговли людьми. Определены дисциплины, в рамках которых поэтапно реализуется содержание подготовки: 1) мотивационно-ценностный этап — дисциплина «Теория и практика социальной педагогики»; 2) деятельностно-ориентационный этап — дисциплины «Охрана детства», «Основы виктимологии»; 3) рефлексивно-оценочный этап — дисциплина «Технологии социально-педагогической деятельности» [2].

Целостный подход к подготовке специалистов по оказанию помощи детям, пострадавшим от эксплуатации и насилия, формируется под руководством В. И. Козел в БарГУ. Он реализуется в УВО через введение специального курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних» и предметную направленность на-

учно-исследовательской деятельности студентов, которая отражена в тематике курсовых и дипломных работ [3].

Существенное место в процессе подготовки специалистов в УВО отводится, по мнению учёных Н. А. Леонюк и Л. А. Силюк, формированию готовности к психосоциальной работе с жертвами насилия и эксплуатации. Для этого используются разнообразные формы и интерактивные методы организации учебной деятельности студентов по освоению необходимых компетенций (лекции-диалоги, семинары-тренинги, деловые игры, диспуты, инновационное проектирование, анализ конкретных ситуаций, просмотр и анализ видеоматериалов, методы развития критического мышления и др.) [4].

Значимое место в подготовке к противодействию торговле и оказанию помощи детям, пострадавшим от эксплуатации и насилия, В. И. Козел отводит научно-исследовательской и творческой деятельности студентов, что находит отражение в выступлениях на студенческих научных конференциях, организации и проведении просветительских и превентивных мероприятий, волонтерских акций [5]. В качестве важнейшего объекта превентивной работы О. К. Шульга рассматривает семью, с которой будущие специалисты должны умело взаимодействовать в направлении минимизации семейного неблагополучия.

На уровне последиplomного образования профессиональную подготовку специалистов по предупреждению торговли людьми и оказанию профессиональной помощи детям — жертвам насилия и эксплуатации осуществляют институты развития образования: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», ГУО «Минский городской институт развития образования», ГУО «Минский областной институт развития образования».

Целостный подход к решению проблемы подготовки в данном направлении успешно реализуется под руководством Е. В. Довгун в ГУО «Минский областной институт развития образования» в рамках образовательной программы «Торговля людьми и сексуальная эксплуатация детей как социально-педагогическая проблема 21 столетия». Программа даёт возможность различным категориям слушателей овладеть теоретическими знаниями в рамках проблемы, освоить проектирование обучающей системы на уроках и во внеклассной работе, анализ и прогнозирование результативности и эффективности образовательного процесса. При этом образовательное

содержание предлагается на разных уровнях его освоения, что обеспечивает постепенное повышение компетенций педагогов [6].

Системное видение проектирования учебного процесса по подготовке социальных педагогов к профилактико-коррекционной работе с детьми — жертвами насилия представлено Т. В. Нишиной (БрГУ). По мнению автора, основными направлениями конструирования процесса подготовки специалистов являются: 1) модернизация содержания учебных дисциплин и педагогических практик, введение дисциплин вузовского компонента и дисциплин по выбору студента; 2) создание интенсивно насыщенного организационно-процессуального обеспечения подготовки; 3) реализация включённости студентов в социально-полезную деятельность. В качестве оснований для модернизации содержательного обеспечения процесса подготовки социальных педагогов к профилактико-коррекционной работе с детьми — жертвами насилия выделяем ряд теоретических посылок:

- изучение возможностей содержания учебных программ: выделение блоков, разделов, тем, вопросов, их логическое выстраивание, т. е. обогащение содержания профессиональной подготовки студентов без введения дополнительных учебных курсов, углубление содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана;

- поэтапность в реализации подготовки будущих социальных педагогов к выделенному аспекту профессиональной деятельности (от пробуждения интереса к изучаемым проблемам до формирования готовности к оказанию социально-педагогической помощи детям — жертвам насилия);

- определение состава (перечня) компетенций, которыми должен обладать будущий специалист по вопросу защиты детей от насилия и противодействия торговле несовершеннолетними;

- разработка содержательного компонента учебных дисциплин на основе междисциплинарного подхода, что позволит устранить противоречие между фактическими знаниями студентов и неумением их использовать при переходе к изучению новой дисциплины;

- введение в учебный план профессионально ориентированного интегративного курса по выбору, который позволяет углубить знания студентов об особенностях детей-жертв, знакомит со спецификой профилактической, диагностической, коррекционной работы

педагога с детьми с учётом их возраста, потребностей семьи и конкретного ребёнка;

– включение в содержание педагогических практик заданий, позволяющих будущим специалистам приобретать необходимые умения и навыки в сфере предупреждения насилия по отношению к детям [7].

Таким образом, проведённый анализ статей учёных Беларуси, посвящённых деятельности учреждений образования по подготовке специалистов по противодействию торговле и оказанию помощи детям, пострадавшим от эксплуатации и насилия, позволил выделить следующие особенности осуществления данного процесса:

– в профессиональную подготовку специалистов для решения задач по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних включены как учреждения высшего профессионального образования, так и учреждения последиplomного образования;

– УВО находятся на разных уровнях осуществления подготовки специалистов к противодействию торговле людьми (осмысления и проектирования образовательного процесса, его реализации, рефлексии и оценки подготовки);

– процесс подготовки специалистов осуществляется на основе локально-дисциплинарного, локально-междисциплинарного и целостного подходов.

В деятельности большинства УВО Республики Беларусь на данном этапе их развития наиболее выражена стратегия локального внедрения отдельных тем в программы учебных дисциплин, однако вектор развития процесса подготовки специалистов по предупреждению торговли несовершеннолетними и помощи жертвам эксплуатации направлен в сторону целостной стратегии построения образовательного процесса.

На основании работ белорусских учёных В. И. Козел, Н. А. Леонюк, Е. А. Мурашко, Т. В. Ничишиной, Е. А. Носовой, Л. А. Силюк, Т. М. Степановой и др. целостная стратегия построения образовательного процесса будет успешно реализоваться при соблюдении следующих условий:

1) изменении содержания инвариантной (модернизация содержания учебных дисциплин и педагогических практик) и вариативной (введение дисциплин вузовского компонента, дисциплин по выбору студента) составляющих данного процесса;

2) создании интенсивно насыщенного организационно-процессуального обеспечения подготовки студентов к работе в области защиты детей от насилия и недостойного обращения, торговли детьми;

3) реализации включённости студентов в социально-полезную деятельность, позволяющую сформировать отношение студентов к конкретному направлению профессиональной деятельности, определиться в системе собственных профессиональных ожиданий и ценностей.

Таким образом, формирование в образовательном процессе УВО готовности студента к социально-педагогической работе с детьми — жертвами насилия следует рассматривать как неотъемлемый элемент современной общепрофессиональной подготовки, обусловленной социальным заказом и личностно-профессиональными потребностями специалиста. На протяжении всего периода обучения в УВО важно организовать последовательное, систематическое привлечение студентов к различным видам деятельности в области упреждения насилия в отношении детей, оказания помощи детям-жертвам, что будет способствовать формированию у будущих специалистов готовности к данному виду деятельности.

Настоящее исследование было посвящено выявлению уровня информированности (осведомлённости) студентов специальности «Социальная педагогика» о сложившейся в настоящее время ситуации в Республике Беларусь относительно проблемы насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

В исследовании участвовали студенты БарГУ, обучающиеся по специальностям «Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика» (ТС), «Начальное образование. Социальная педагогика» (НС), «Социальная педагогика» (СП). Общий объём респондентов составил 63 человека в возрасте от 18 до 23 лет. В количество респондентов, с которыми было проведено данное исследование, вошли следующие группы студентов: СП-11 (10 человек), НС-21 (11 человек), НС-31 (11 человек), ТС-41 (16 человек), ТС-51 (15 человек). Для студентов-респондентов была предложена анкета-опросник Е. Н. Волковой по изучению осведомлённости о проблеме насилия [8], анкета-опросник по изучению осведомлённости о проблеме торговли людьми (автор — М. П. Шруб) [9] и опросник для проведения беседы-интервью по проблемам торговли

людьми с целью детской порнографии (авторы — Л. И. Смагина, М. В. Пряхина) [10].

Остановимся подробнее на результатах определения уровня осведомлённости студентов I, IV, V курсов о проблеме насилия. Были опрошены студенты всех вышеуказанных групп. Однако нас интересовала динамика изменения уровня осведомлённости и выявление влияния специального курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних», проводимого в группе ТС-41, на уровень осведомлённости будущих социальных педагогов.

На основе обработки данных (ответов респондентов) были получены следующие результаты.

На вопрос «Какие из описанных ниже форм поведения могут рассматриваться, на Ваш взгляд, как насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку?» ответы респондентов группы СП-11 распределились следующим образом:

– из области отношений между ребёнком и родителем или другим лицом, осуществляющим уход, 100% респондентов отметили физическое наказание (шлёпанье, применение физического воздействия для коррекции поведения), эмоциональное насилие (унижение, оскорбление ребёнка), сексуальное насилие (инцест, сексуальная стимуляция, порнография и т. д.); 80% респондентов указали на физическое насилие (избиение, намеренный ожог и т. д.), злоупотребление родителями психоактивными веществами (алкоголь, наркотики). Всего два человека (20% опрошенных) назвали психологическое пренебрежение (неспособность предоставить эмоциональную поддержку, внимание);

– из области социальных условий, влияющих на безопасность ребёнка, 70% опрошенных нами студентов считают, что насилие над ребёнком со стороны других детей и детский труд можно идентифицировать с насилием и пренебрежением по отношению к детям; 40% респондентов идентифицируют понятие «насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку» с проживанием детей на улице и детоубийством;

– 80% опрошенных отмечают, что насилие и пренебрежение по отношению к детям осуществляется в приёмных и патронатных семьях, приютах для сирот и детских домах; 50% — в школах

и образовательных центрах, а также в психиатрических центрах, в милиции, СИЗО, колониях.

На вопрос «Какие из описанных ниже форм поведения могут рассматриваться, на Ваш взгляд, как насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку?» респонденты V курса (группа ТС-51) дали следующие ответы:

– из области отношений между ребёнком и родителем или другим лицом, осуществляющим уход, 93,33% респондентов отметили физическое насилие (избиение, намеренный ожог и др.) и эмоциональное насилие (унижение, оскорбление ребёнка); 80% обучающихся указали на сексуальное насилие (инцест, сексуальная стимуляция, порнография и др.); 60% опрошенных указали на злоупотребление родителями психоактивными веществами (алкоголь, наркотики). Равное количество опрошенных (53,33%) назвали такие формы поведения, как физическое наказание (шлёпанье, применение физического воздействия для коррекции поведения) и психологическое пренебрежение (неспособность предоставить эмоциональную поддержку, внимание);

– из области социальных условий, влияющих на безопасность ребёнка, 86,67% опрошенных нами студентов считают, что проживание детей на улице, так же как принуждение ребёнка к попрошайничеству (80%), и детоубийство (80%), можно идентифицировать с насилием и пренебрежением по отношению к детям; 93,33% респондентов отождествляют понятие «насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку» с насилием над ребёнком со стороны других детей; 40% студентов соотносят понятие «насилие и пренебрежение» по отношению к ребёнку с понятием «детский труд»;

– 80% опрошенных отмечают, что насилие и пренебрежение по отношению к детям осуществляется в приёмных и патронатных семьях, приютах для сирот и детских домах; 66,67% пятикурсников считают, что насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку осуществляется в школах и образовательных центрах, в центрах дневного пребывания детей; 62,65% — в милиции, СИЗО, колониях и в психиатрических учреждениях.

На вопрос «Какие из описанных ниже форм поведения могут рассматриваться, на Ваш взгляд, как насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку?» респонденты IV курса (группа ТС-41) дали следующие ответы:

– из области отношений между ребёнком и родителем или другим лицом, осуществляющим уход, 100% респондентов отметили физическое насилие (избиение, намеренный ожог и др.); 81,82% — сексуальное насилие (инцест, сексуальная стимуляция, порнография и др.); 75% респондентов указали на эмоциональное насилие (унижение, оскорбление ребёнка); 31,25% опрошенных указали на злоупотребление родителями психоактивными веществами (алкоголь, наркотики). 18,75% опрошенных назвали психологическое пренебрежение (неспособность предоставить эмоциональную поддержку, внимание); 68,75% респондентов указали на физическое наказание (шлёпанье, применение физического воздействия для коррекции поведения); неспособность (или отказ) обеспечить ребёнку медицинский уход (по причине религиозных убеждений) отметили 43,75% студентов;

– из области социальных условий, влияющих на безопасность ребёнка, 93,75% опрошенных нами студентов считают, что проживание детей на улице и принуждение ребёнка к попрошайничеству можно идентифицировать с насилием и пренебрежением по отношению к детям; 81,25% респондентов отождествляют понятие «насилие и пренебрежение по отношению к ребёнку» с детской проституцией, детоубийством и насилием над ребёнком со стороны других детей; 75% студентов соотносят понятие «насилие и пренебрежение» по отношению к ребёнку с понятием «детский труд»;

– 100% опрошенных отмечают, что насилие и пренебрежение по отношению к детям осуществляется в школах и образовательных центрах; 93,75% — в приёмных и патронатных семьях, приютах для сирот и детских домах; 62,65% — в психиатрических учреждениях; 56,25% — в центрах дневного пребывания детей, милиции, СИЗО, колониях.

Ниже представлены результаты оценки студентами изменения ситуации с насилием и пренебрежением по отношению к детям за последние 10 лет.

На вопрос «Существует ли в Вашей области, городе, районе какая-нибудь государственная организация (ведомство), которая ведет официальный учёт всех случаев насилия над детьми (например, есть ли общий реестр таких случаев, составляются ли ежегодные статистические отчёты)?» студентами I курса были даны следующие ответы: 40% респондентов наслышаны о существовании

такой организации (отвечающие назвали социально-педагогические и психологические службы и комиссии по делам несовершеннолетних), 60% никогда не слышали о такой организации. Из этого можно сделать вывод, что большинство первокурсников не имеют представления об организациях такого типа. Студентами группы ТС-51 были даны следующие ответы: 60% респондентов слышаны о существовании такой организации (отвечающие назвали социально-педагогические и психологические службы и комиссии по делам несовершеннолетних), 40% никогда не слышали о такой организации. Студентами IV курса были даны следующие ответы: 68,75% респондентов слышаны о существовании такой организации (отвечающие назвали социально-педагогические и психологические службы и комиссии по делам несовершеннолетних), 31,25% никогда не слышали о такой организации.

Отвечая на вопрос «Работа с каким видом насилия у работников специальных организаций по проблемам насилия над детьми занимает наибольшее количество рабочего времени?», 50% опрошенных студентов группы СП-11 отмечают работу с пострадавшими от психологического насилия детьми, 20% — с пострадавшими от физического и сексуального насилия, 10% указывают на такой вид насилия, как пренебрежение. 46,67% опрошенных студентов группы ТС-51 отмечают работу с детьми, пострадавшими от психологического насилия; 33,33% респондентов указали на работу с пострадавшими от физического насилия детьми; 31,25% считают, что наибольшую часть времени у работников специальных организаций по проблемам насилия над детьми занимает такой вид насилия, как сексуальное насилие; 6,67% определили детскую беспризорность и безнадзорность. 62,5% опрошенных студентов группы ТС-41 отмечают работу с детьми, пострадавшими от психологического насилия; 6,25% респондентов указали работу с пострадавшими от физического насилия детьми; 31,25% считают, что наибольшее количество рабочего времени у работников специальных организаций по проблемам насилия над детьми занимает сексуальное насилие.

На вопрос «Существуют ли в Вашей области, городе районе официальные законы или постановления относительно насилия и пренебрежения по отношению к детям (например, существует ли формальный набор процедур, выполнение которых предписывается

при выявлении случая насилия над ребёнком)» ответы студентов группы СП-11 распределились следующим образом:

– 60% считают, что такие законы или постановления существуют, но назвать их не смогли (для сравнения — 80% в группе ТС-51; 75% в группе ТС-41);

– 40% респондентов считают, что таких законов и постановлений не существует (для сравнения — 20% в группе ТС-51 и 25% в группе ТС-41).

Отвечая на вопрос «Укажите, какие услуги доступны для семей, которые нуждаются в услугах служб защиты детей, психолого-психиатрических центров поддержки семьи в результате выявления в семье случаев насилия и/или пренебрежения по отношению к детям. Для каждой доступной услуги укажите, какой процент семей (из числа нуждающихся в помощи) обслуживается существующими службами?», большая часть группы СП-11 определила, что многие услуги доступны для семей, нуждающихся в услугах служб защиты детей, социально-педагогических и психологических службах. 100% респондентов из группы СП-11 отметили следующие доступные услуги для таких семей: услуга «детские дома»; бесплатные услуги по уходу за детьми (детские сады); всеобщие (обязательные) медицинские осмотры детей. 90% опрошенных нами студентов указали в своих ответах доступность наркологической помощи для родителей и детей, универсальной системы домашних посещений для молодых родителей (патронажа). 80% респондентов отметили доступность услуги приёмных семей, кратковременной госпитализации в связи с психическими заболеваниями, услуги по бесплатному медицинскому лечению для всех детей.

Большинство респондентов указали следующие недоступные услуги: комплексное сопровождение случаев насилия; приюты для детей, переживших насилие; целевые посещения на дому для родителей групп риска (специализированный патронаж).

Большая часть группы ТС-51 определила, что многие услуги доступны для семей, нуждающихся в услугах служб защиты детей, социально-педагогических и психологических службах. Доминирующее большинство респондентов из группы ТС-51 отметили доступность практически всех вышеперечисленных услуг.

Отвечая на вопрос «Укажите, какие услуги доступны для семей, которые нуждаются в услугах служб защиты детей, психолого-психиатрических центров поддержки семьи в результате выявления в семье случаев насилия и/или пренебрежения по отношению к детям. Для каждой доступной услуги укажите, какой процент семей (из числа нуждающихся в помощи) обслуживается существующими службами?», большая часть группы ТС-41 определила, что многие услуги доступны для семей, нуждающихся в услугах служб защиты детей, социально-педагогических и психологических службах. Доминирующее большинство респондентов из группы ТС-41 отметили доступность практически всех вышеперечисленных услуг.

На задаваемый нами вопрос «В какой степени доступны обучающие мероприятия для специалистов, работающих в области профилактики насилия и обслуживания детей, подвергшихся насилию?» опрошенные студенты I курса дали следующие ответы: 40% респондентов считают, что существует много возможностей для обучения местных специалистов, а также что возможности для обучения есть, но они доступны только отдельным группам специалистов; всего 20% студентов отметили совсем немного возможностей для обучения.

На вопрос «Какой процент специалистов, предоставляющих услуги семьям, где есть проблема насилия или пренебрежения, проходил специальную подготовку по проблеме насилия над детьми?» ответы студентов группы СП-11 распределились следующим образом:

- большинство опрошенных респондентов (70%) считают, что 100%-ю подготовку проходят социальные педагоги, так как именно социальные педагоги по своему призванию обязаны оказывать помощь пострадавшим от разных видов насилия;

- 60% студентов выделили таких специалистов, как социальные работники, психологи, судьи, которые также должны проходить 100%-ю подготовку по предотвращению насилия над детьми;

- половина респондентов (50%) назвали профессию милиционера, который также обязан проходить специальную подготовку по данному вопросу;

- 10% отвечающих отметили такие профессии, как врачи и медицинские сёстры, которым необходимо проходить 100%-ю подготовку специальную подготовку, но зато 60% отметили, что врачи должны быть просвещены в незначительно меньшей степени — на 60—99%.

На вопрос «Какой процент специалистов, предоставляющих услуги семьям, где есть проблема насилия или пренебрежения, прошел специальную подготовку по проблеме насилия над детьми?» ответы студентов группы ТС-51 распределились следующим образом:

– всего 20% респондентов посчитали, что 100%-ю подготовку проходят врачи, психологи; 20% студентов посчитали, что люди этих специальностей должны проходить частичную подготовку по проблемам насилия. Однако 60% обучающихся указали, что частичную (60—99%) подготовку обязаны пройти психологи, а 46% студентов утверждают, что учителя должны быть подкованы по этому вопросу в такой же степени, как и психологи, — на 60—99%.

– 40% опрошенных при ответе указали профессию социального педагога (подготовка должна быть 100%-ой), так как именно социальные педагоги обязаны помогать при таких ситуациях пострадавшим от насилия детям;

– 40% обучающихся назвали профессию милиционера и судьи, которые также обязаны проходить специальную подготовку по данной проблеме (частичная подготовка — 60—99%).

На вопрос «Какой процент специалистов, предоставляющих услуги семьям, где есть проблема насилия или пренебрежения, прошел специальную подготовку по проблеме насилия над детьми?» ответы студентов группы ТС-41 распределились следующим образом:

– всего 18,75% респондентов посчитали, что 100%-ю подготовку проходят врачи, социальные работники, судьи; помимо этого 50% респондентов определили, что врачи и милиционеры должны пройти частичную (30—59%) подготовку по проблемам насилия и пренебрежения над детьми. Однако 31,25% обучающихся группы ТС-41 указали, что 100%-ю подготовку обязаны пройти психологи, а 50% студентов утверждают, что психологи должны быть подкованы в этом вопросе в незначительно меньшей степени — на 60—99%;

– 50% опрошенных при ответе указали профессию социального педагога, так как именно социальные педагоги обязаны помогать при таких ситуациях детям;

– более половины опрошенных назвали профессию учителя и судьи (62,5% и 50% соответственно), которые также обязаны проходить специальную подготовку по данной проблеме (частичная подготовка — 30—59%).

Таким образом, анкетирование студентов I, IV, V курсов показало, что ответы студентов I и V курсов практически не отличаются по уровню осведомлённости о сложившейся в настоящее время ситуации в Республике Беларусь относительно проблемы насилия и выше этот уровень у студентов IV курса.

По результатам исследования осведомлённости студентов группы СП-11 о проблемах торговли людьми было выявлено, что 68% респондентов знакомы с понятием «торговля людьми». Источниками данной информации студенты называют социальные ролики на телевидении (68%), Интернет (66%), газеты (41%), некоторые отмечают, что слышали об этом в школе от учителей (5%), от друзей и взрослых.

Студенты I курса считают, что в большей степени объектом торговли являются девушки (74%) и дети (25%). 96% респондентов полагают, что торговля людьми — это насилие над личностью, но есть позиция, когда это насилие отрицается, если человек участвует в этом сознательно (4%). Последствия торговли людьми осознаются как психологическая (63%) и физическая (14%) травма для человека-жертвы. Некоторые студенты отмечают такие последствия, как «сломанная жизнь», страх, рабство, уничтожение личности, потеря семьи, вероятность суицида. Не все студенты-первокурсники понимают, что данное явление имеет негативные последствия для общества: 42% респондентов уклонились от ответа, 16% выбрали ответ «не влияет».

Полученные данные свидетельствуют о том, что к моменту поступления в УВО у молодёжи не сформированы необходимые знания о данном явлении как о социально опасном, требующем кардинальных решений и мер на государственном уровне. В связи с этим возникает вопрос о расширении профессиональных компетенций социальных педагогов УВО.

Для того чтобы получить диагностическую информацию об уровне представлений будущих социальных педагогов о проблеме торговли людьми на завершающем этапе изучения дисциплин специальности, нами был проведён экспресс-опрос студентов V курса группы ТС-51.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что всем студентам старших курсов также знакомо понятие «торговля людьми», причём большая часть из них отметили ответ «знаю, что такое явление

существует» (62%) и меньшая часть указали, что «слышали о такой проблеме» (38%).

Преобладающими источниками информации о проблеме торговли людьми для студентов старших курсов являются в первую очередь Интернет, социальные ролики по телевидению, газеты. Будущие социальные педагоги группы ТС-41 указали, что источником информации о данной проблеме для них являются ещё и преподаватели кафедры педагогики. Однако все студенты отметили, что на кураторских часах данная проблема не затрагивалась.

На вопрос о том, кто является объектом торговли людьми в большей степени, студенты старших курсов были солидарны с мнением студентов-первокурсников и ответили, что прежде всего это девушки, затем подростки, дети. Юноши мужского пола и взрослое население (после 30 лет) были поставлены на последние места.

Что же касается мнений о том, каковы последствия торговли людьми для человека-жертвы, для государства и общества, а также для формирования безопасной среды жизнедеятельности подрастающего поколения, абсолютно все участники опроса отметили, что человек — жертва торговли людьми получает глубокую психологическую травму, «испытывает унижение», «теряет веру во всех», «разрушается здоровье», «человеку тяжело вернуться в реальный мир», «нарушены права человека», «у человека поломана судьба», «человек раздавлен морально и физически» и т. п. Что касается государства и общества в целом, то некоторые студенты отметили такие последствия, как «ущерб для экономики страны», «социальная напряжённость в обществе», «возникновение страха жить в таком государстве, где есть торговля людьми», «потеря граждан», формирование «больного общества», «недоверие к правоохранительным органам со стороны населения» и ряд других.

Большинство студентов как I, так и V курса не сумели дать содержательный ответ и оставили аспект влияния торговли людьми на формирование безопасной среды жизнедеятельности без должного внимания. Студенты группы ТС-41 отметили как следствие торговли людьми страх и чувство опасности у подрастающего поколения, необходимость информирования молодёжи, принятия государством определённых мер для защиты подрастающего поколения, таких как ограничение нелегальной работы за границей, открытие «горячих» телефонных линий, проведение обучения

молодёжи, чтобы молодые люди «могли разбираться в существующем рынке труда». С точки зрения данных студентов, жертвы торговли людьми нуждаются в реабилитации и социально-педагогической помощи, которую должны уметь оказывать социальные педагоги и другие специалисты «помогающих» профессий.

По результатам исследования осведомлённости студентов групп СП-11, ТС-51 о проблемах торговли людьми с целью детской порнографии были сделаны следующие выводы: студенты в основной массе имеют представление о таком асоциальном явлении, как детская порнография. Только два первокурсника не смогли чётко определить, что подразумевается под этим негативным явлением. По ответам респондентов, детская порнография — это «изображение сексуального характера с участием детей»; «использование детей в порнофильмах, распространение порнофильмов в Интернете, а также использование этих фильмов третьими лицами»; «обнажение ребёнка в целях получения сексуального удовольствия». Подавляющее большинство студентов не слышали ни в школе, где проходили педагогическую практику, ни от знакомых о случаях привлечения детей в производство порнографической продукции, зато все знают о распространении школьниками порнографических изображений среди учащихся. По вопросу об актуальности проблемы детской порнографии для Республики Беларусь, степени распространения этого негативного явления в нашей стране большинство опрошенных не осведомлены. Однако студенты понимают вред, наносимый несовершеннолетним, но не представляют, какой именно, не связывая данное явление с сексуальной эксплуатацией, сексуальным и физическим насилием, детской проституцией.

Все респонденты считают, что дети вовлекаются в изготовление и распространение порнографии чаще всего через Интернет и с помощью таких технических средств, как мобильные телефоны, фото-, видеокамеры. Помимо Интернета местом вовлечения несовершеннолетних в производство детской порнографии студенты считают улицу, дискотеки, учреждения образования. Отсутствует чёткое представление у респондентов и о способах вовлечения детей в производство порнографической продукции, о вербовщиках и сутенёрах. В группу риска, по их мнению, попадают только ребята из неблагополучных семей, употребляющие алкоголь и наркотики, так как их проще «заманить».

В отношении информированности студентов об ответственности за изготовление и распространение порнографической продукции мнения свидетельствуют об их неосведомлённости («знаю, что предусмотрена ответственность, но какая, не знаю»). Не меньшее затруднение вызвал вопрос о государственных программах по борьбе с детской порнографией (был назван Закон «О правах ребёнка»). При оценке эффективности профилактической работы с детской порнографией большинство опрошенных склонилось к тому, что эта деятельность пока ещё недостаточно результативна и ответственность за вовлечение несовершеннолетних в изготовление и распространение порнографической продукции следует возложить прежде всего на семью, учреждения образования, правоохранительные органы. 10% студентов считают, что профилактическую работу следует начинать уже в учреждениях дошкольного образования, примерно такое же количество выразило сомнение относительно необходимости работы с детьми моложе 15 лет. Остальные респонденты признают, что уберечь детей от негативного воздействия порнографической продукции в наше время при её доступности, распространённости и при современных технических средствах хранения и передачи информации невозможно. Следовательно, нельзя замалчивать и скрывать от детей и подростков сведения о сексуальности человека, интимных отношениях, а научить их критически воспринимать подобную информацию, помочь осознать себя как личность, полюбить своё тело, ответственно относиться к нему, равно как к личности и телу другого человека.

### **Заключение**

Проведённое исследование свидетельствует о том, что студенты учреждения высшего образования оценивают проблему насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних как актуальную, однако проблемным остаётся вопрос о формировании достаточного уровня компетенций по противодействию насилию, торговле людьми, по профилактике детской порнографии как следствия торговли людьми. Несколько выше уровень осведомлённости о проблемах студентов IV курса, что связано, по нашему мнению, с проведением в данной группе спецкурса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле

людьми и эксплуатации несовершеннолетних» (40 часов). Следовательно, задача системы профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов заключается в углублении содержания образования по проблемам насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних и технологиям социально-педагогической деятельности в аспекте профилактики данного явления и социальной реабилитации жертв торговли людьми.

### Список цитируемых источников

1. Основные направления подготовки студентов вузов к работе по противодействию торговле несовершеннолетними : сб. материалов респ. круглого стола, Минск, 4 окт. 2012 г. Минск : Белпринт, 2012. 100 с.
  2. Там же. С. 83—86.
  3. Козел В. И., Дегиль Н. И., Степанова Т. М. Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних: программа спецкурса. Барановичи : РИО БарГУ, 2013. 12 с.
  4. Основные направления подготовки студентов вузов к работе по противодействию торговле несовершеннолетними. С. 35—39.
  5. Там же. С. 24—27.
  6. Там же. С. 69—74.
  7. Там же. С. 7—10.
  8. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
  9. Шруб М. П., Тюрина Г. В. Торговля с целью трудовой эксплуатации: правовые и прикладные аспекты противодействия в Беларуси. Минск : Тесей, 2011. 178 с.
  10. Исследование по проблеме торговли людьми с целью детской порнографии / под общ. ред. Л. И. Смагиной, М. В. Пряхиной. Минск : Тесей, 2011. 74 с.
- Материал поступил в редколлегию 25.01.2015 г.

*А. В. Басова, В. И. Козел*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ НАСИЛИЮ, ТОРГОВЛЕ ЛЮДЬМИ И ЭКСПЛУАТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

**Аннотация.** В статье описана модель подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Дано обоснование целей и задач, принципов и этапов подготовки специалистов. Содержание этапов подготовки будущих социальных педагогов представлено инвариантной и вариативной частями. Отражены отдельные дополнения к учебным программам социально-педагогических дисциплин по проблеме противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, эффективные формы и методы взаимодействия с участниками образовательного процесса.

**Ключевые слова:** социальный педагог, подготовка будущих социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних; инвариантная часть подготовки будущих социальных педагогов; вариативная часть подготовки будущих социальных педагогов; принципы подготовки будущих социальных педагогов; этапы подготовки будущих социальных педагогов; методы и формы подготовки будущих социальных педагогов.

### **Введение**

Значимость социально-педагогической работы по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних признана в настоящее время во всём мире. Именно социальные педагоги в числе других специалистов, согласно законодательству, призваны оказывать первую помощь пострадавшему ребёнку. В связи с этим чрезвычайную актуальность приобретает формирование системы подготовки социальных педагогов, способных и умеющих решать проблемы как профилактики данного явления, так и реабилитации жертв торговли людьми. Однако изучение опыта подготовки социальных педагогов в системе профессионального педагогического образования показало, что данному вопросу уделяется недостаточное внимание.

## **Основная часть**

Одной из задач исследования является разработка модели подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. При проектировании данной модели учитывались ведущие положения компетентностного, аксиологического и системно-деятельностного подходов.

В широком смысле под моделями понимают искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления) [1, с. 29].

В педагогической науке модель предстаёт объектом, исследование которого служит средством для получения информации о другом объекте, оригинале.

Проанализировав сущность моделирования в педагогических исследованиях, мы конструируем нашу модель подготовки будущего социального педагога как систему элементов, отражающую структурную взаимосвязь отдельных блоков, направленную на эффективную реализацию задач профессиональной подготовки.

Традиционно в модели профессиональной подготовки выделяются целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты, находящиеся во взаимосвязи и обуславливающие функционирование друг друга.

При определении целей и содержания подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних мы исходили из анализа целевых установок современного педагогического образования и требований к социальному педагогу. Отбор содержания, форм и методов подготовки осуществлялся на основе анализа научной литературы по вопросам общей профессиональной подготовки социальных педагогов в учреждении высшего образования, целей и задач противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Так, в своём исследовании мы опирались на работы учёных Ю. А. Анташевой, С. А. Беличевой, В. М. Фокина, А. Гюгенбюль, Г. Л. Козловой, М. Л. Кинг, С. Н. Куровской, Н. К. Асановой, М. В. Шакуровой, утверждающих значимость средств профилактики данных явлений, а также работы Е. Н. Волковой, А. А. Маханько, Е. В. Молвик, Л. Б. Морозовой, А. В. Рутман,

И. А. Фурманова, С. В. Шашковой, содержащие рекомендации по взаимодействию с жертвами насилия, их реабилитации.

Анализ условий подготовки будущих социальных педагогов к решению проблем насилия и торговли людьми позволил прийти к выводу, что необходимо сделать акцент на обязательную подготовку, осуществление которой возможно, по мнению В. Н. Ефименко, в ходе изучения социально-педагогических дисциплин, курсов по выбору, дисциплин вузовского компонента, педагогической практики, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, внеаудиторной воспитательной работы в учреждении высшего образования [2]. Поэтому в содержание подготовки включили вариативные задания по практике, примерную тематику курсовых и дипломных работ, изучение курса соответствующей тематики по выбору.

В связи с этим модель подготовки студентов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних представлена инвариантной и вариативной частями. В работах исследователей В. Н. Белкиной, Ю. В. Сенько, В. А. Сластёнина, Л. М. Митиной обосновано наличие инвариантной и вариативной частей подготовки будущих учителей [3, с. 89].

Инвариантная часть подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних является обязательной для всех студентов и предусматривает изучение проблем в процессе освоения социально-педагогических дисциплин государственного образовательного стандарта, при выполнении ряда обязательных заданий по педагогической практике, через учебно-исследовательскую работу.

Вариативная часть ориентирована на особенности студентов, их потребности, интересы, склонности, уровень подготовленности и предполагает рассмотрение проблемы в процессе изучения курсов по выбору, добровольного участия в научной работе и выполнения исследовательских заданий наиболее заинтересованными студентами в период практики, участие во внеаудиторной работе.

При определении целей и задач модели подготовки будущих социальных педагогов мы учитывали:

- специфику насилия (в образовательной практике, в семье, торговля людьми и эксплуатация несовершеннолетних);
- специфику профилактики насилия над несовершеннолетними;

– возможности общеобразовательной школы как социального института в организации и осуществлении противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних;

– особенности подготовки социальных педагогов к организации данного процесса.

Таким образом, целями подготовки будущих специалистов к данному виду деятельности явились:

– формирование у студентов знаний о сущности насилия, причинах его возникновения, последствиях;

– формирование у студентов знаний о сущности, механизмах, формах и методах противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних в условиях общеобразовательной школы;

– формирование у студентов умений в области осуществления противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних в условиях общеобразовательной школы (овладение методикой организации и осуществления профилактики);

– формирование у студентов гуманистической направленности, толерантности, эмпатийности, развитие эмоциональной саморегуляции, коммуникабельности, ответственности [4].

В соответствии с обозначенными целями и задачами определены принципы процесса подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних в условиях общеобразовательной школы, к которым мы относим прежде всего основные общепедагогические и общедидактические принципы (научности и доступности, связи теории с практикой, единства обучения и воспитания, систематичности и последовательности), а также разработанные в качестве требований к построению системы педагогического образования принципы вариативности, личностной ориентированности и гибкости подготовки, открытости подготовки, принципы опережающей практики и стимулирования исследовательской деятельности студентов [5].

Принцип вариативности, личностной ориентированности и гибкости предполагает реализацию студентом права выбора образовательного маршрута подготовки и возможности его «перестраивания» в зависимости от интересов, потребностей, особенностей субъектов образовательной среды, профессиональной направленности, уровня подготовленности студентов. В соответствии с этим

студенту должны предлагаться различные средства подготовки: курсы по выбору, научно-исследовательская и творческая деятельность, внеаудиторная работа, различные задания по направлению данной профессиональной деятельности в процессе прохождения педагогической практики.

Принцип открытости подготовки предполагает ориентацию участников данного процесса на диалог с различными субъектами организации противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних (органы МВД, социально-педагогические службы учреждений образования, общественные организации), на усвоение отечественного и зарубежного опыта в сфере противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Принцип опережающей практики направлен на осознание студентами собственной готовности и способности к работе по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних как важнейшего средства их профессионального самоопределения.

Принцип стимулирования исследовательской деятельности студентов предусматривает привлечение студентов с первого курса к научным исследованиям феномена насилия в целях формирования у них интереса к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, глубокого осмысления изучаемой проблемы, развития их аналитического и творческого мышления.

Определённые нами целевые ориентиры, принципы подготовки студентов дали основания для определения содержательного компонента модели подготовки будущих социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Под содержанием подготовки мы понимаем систему специальных знаний и опыта по проблеме, которыми студенты овладевают в процессе обучения при разных видах деятельности (учебной, учебно-практической, исследовательской). Содержание подготовки социальных педагогов должно строиться с учётом следующих положений:

– основываться на междисциплинарном подходе, включать необходимые сведения из различных областей наук (педагогике, психологии, социальной педагогике, социологии, юриспруденции);

– учитывать современные подходы к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, перспективы развития государственной политики в решении данной проблемы;

– предполагать корректировку и дополнение с учётом новейших социально-педагогических исследований в этом направлении, программ, методических рекомендаций по организации противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних;

– предусматривать преемственность в предметной подготовке;

– обеспечивать оптимальное соотношение теоретического обучения и практической деятельности;

– иметь инвариантную и вариативную части, строиться концентрически, распределяться по всем курсам обучения в учреждении высшего образования и реализовываться через систему учебных занятий, практическую работу, исследовательскую и внеаудиторную деятельность [6].

Анализ государственного образовательного стандарта по специальности «Социальная педагогика» и содержания учебных программ по образовательным областям показывает, что в дисциплинах «Теория и практика социальной педагогики», «Социально-педагогическая работа с семьёй», «Социально-педагогические и психологические службы», «Охрана детства», «Технологии социально-педагогической деятельности» имеются темы, при изучении которых возможно рассмотрение сущности противодействия насилию над несовершеннолетними в условиях общеобразовательной школы как особого вида деятельности социального педагога. Включение в содержание названных дисциплин отдельных вопросов, касающихся противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, не противоречит направленности курсов (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Дополнения к учебным программам социально-педагогических дисциплин по проблеме противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних

Дисциплина	Тема занятия	Дополнительные вопросы к рассмотрению
Теория и практика социальной педагогики	Педагогика ненасилия как основа социально-педагогической деятельности	Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от торговли людьми. Междисциплинарный подход к восстановлению обычных жизненных связей ребёнка — жертвы торговли и эксплуатации
Социально-педагогическая работа с семьёй	Защита прав и законных интересов детей в неблагополучных семьях. Социально-педагогическая работа с лицами, подвергшимися домашнему насилию. Нормативно-правовая база Республики Беларусь в области защиты и поддержки семьи и детства	Особенности современной семьи и проблемы семейного насилия. Факторы риска насилия в семье. Виды насилия в семье и основные направления корректирующих вмешательств. Формы и методы профилактики насилия над несовершеннолетними в семье
Социально-педагогические и психологические службы	Социально-педагогическая и психологическая поддержка отдельных категорий граждан. Деятельность негосударственных и добровольческих служб, оказывающих социально-педагогическую и психологическую помощь и поддержку	Социальная защита и реабилитация жертв торговли людьми. Национальный механизм борьбы с торговлей людьми. Виды помощи, предоставляемой негосударственными и добровольческими службами детям-жертвам торговли и эксплуатации
Охрана детства	Нормативно-правовая база Республики Беларусь в области защиты и поддержки семьи и детства	Международные и национальные механизмы защиты детей от торговли, незаконного перемещения и эксплуатации
Технологии социально-педагогической деятельности	Диагностика в социально-педагогическом процессе	Диагностика насилия в семье, учреждении образования

Углубленному рассмотрению обозначенной проблемы способствует курс по выбору «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних», изучение которого предусмотрено вариативной частью подготовки. Данный курс разработан В. И. Козел, Н. И. Дегиль, Т. М. Степановой на кафедре педагогики в БарГУ.

Среди педагогических средств подготовки наиболее эффективными являются лекции проблемного изложения, бинарные лекции, лекции-конференции, рефлексивные семинары и семинары генерации идей, социально-педагогические тренинги, анализ конкретных ситуаций и ситуаций познавательного затруднения, деловые игры и т. д. В процессе подготовки социальных педагогов активные формы и методы (эвристические методы, метод целеполагания, нормотворчества, конструирования правил, мозговой штурм и др.) должны занимать ведущее место, так как они позволяют обеспечить субъектную позицию студентов, развивать их творческие способности, формировать профессиональную компетентность.

Таким образом, реализация содержания исследуемого процесса будет способствовать формированию специалиста, способного анализировать причины попадания несовершеннолетних в ситуации, приводящие к насилию, торговле людьми и эксплуатации; социально-психологические проблемы детей, пострадавших от насилия, торговли людьми и эксплуатации; самостоятельно приобретать и применять на практике необходимые знания по предотвращению насилия; взаимодействовать с детьми, подвергшимися торговле, эксплуатации и насилию; оказывать практическую социально-педагогическую помощь семье, несовершеннолетним, пережившим насилие; организовывать профилактическую деятельность с несовершеннолетними в открытом социуме по предотвращению насилия, торговли людьми и эксплуатации; использовать различные источники информации для работы с несовершеннолетними.

Опираясь на исследования Е. Б. Кириченко, А. А. Погодина, Л. Б. Розова, И. Г. Харисова и др., посвящённые подготовке специалистов, мы определили следующие этапы подготовки студентов:

- 1) мотивирование и формирование установки на осуществление противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних;

- 2) формирование компетентности в данной области деятельности;
- 3) интенсификация самостоятельной практической деятельности студентов [7].

На первом этапе предполагается разъяснение значимости и ценности жизни каждого человека, а также такого особого вида деятельности социального педагога как противодействие насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. На этапе предусмотрено проведение встреч с работающими в данном направлении социальными педагогами, представителями общественных организаций, сотрудниками МВД; проведение дискуссий, бесед, «круглых столов», показ фото- и видеоматериалов.

Инвариантная часть содержания профессиональной подготовки социальных педагогов к решению проблем насилия над несовершеннолетними предполагает реализацию целевых установок этапа в процессе изучения дисциплины «Введение в социально-педагогическую профессию», при участии студентов в конференциях и семинарах по данной проблеме.

Вариативная часть содержания профессиональной подготовки социальных педагогов во время прохождения учебной практики включает написание рефератов по соответствующей тематике, анализ деятельности социальных педагогов и оказание им помощи в данном направлении работы, непосредственное участие в мероприятиях.

Одним из важнейших средств формирования мотивации является вовлечение студентов в социально-значимую деятельность, так как именно в ней синтезируются учебно-практическая и добровольческая деятельность. Так, использование в подготовке социальных педагогов студенческого форум-театра по данной проблеме будет способствовать развитию у студентов способности наблюдать, анализировать причины проявления насилия, способы противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Форум-театр позволяет студентам делать осознанный выбор, получать знания для решения многих проблем защиты детей от насилия и эксплуатации, формировать умения рефлексировать собственную деятельность.

На втором этапе подготовки у студентов должна быть сформирована система специальных знаний, умений и навыков в области организации противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Инвариантная часть предусматривает формирование компетентности в процессе изучения дополнительных вопросов в социально-педагогических дисциплинах по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, ознакомления с опытом деятельности социальных педагогов школ, проведения конференций, семинаров по обобщению практики противодействия, написание курсовых и дипломных работ по проблеме.

Вариативную часть на данном этапе составляют курсы по выбору, участие в научно-практических конференциях, проектах, студенческих конкурсах, кружках с результатами собственных исследований. На данном этапе реализуются принципы сотворчества и сотрудничества между студентами и преподавателями, практической и рефлексивной направленности деятельности, оптимального сочетания традиционных, активных, эвристических методов и форм подготовки.

Процесс подготовки включает учебно-практическую, внеаудиторную и исследовательскую деятельность, имеет комплексный и системный характер и направлен на формирование профессиональной компетентности по данному виду деятельности.

При осуществлении процесса подготовки будущих специалистов на этом этапе целесообразно привлечение к проведению учебных занятий специалистов (психологов, юристов, социальных педагогов); создание условий для активного включения студентов в различные формы обучения (самостоятельная подготовка лекций для студентов младших курсов, выступления перед педагогами школ с докладами по результатам собственных исследований, выступление перед родителями на родительских собраниях, подготовка и проведение лекториев для родителей, книжных выставок по вопросам воспитания детей, выполнение исследовательских проектов и др.); организация научно-исследовательской деятельности, которая реализуется в процессе написания творческих работ, рефератов, курсовых и дипломных работ по проблемам предотвращения насилия над детьми.

На третьем этапе подготовки осуществляется практическая работа студентов по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Реализация целевых установок этого этапа обязывает использовать только те средства, которые создают условия для интенсификации

самостоятельной деятельности студентов, и к которым мы в первую очередь относим социально-педагогическую практику и научно-исследовательскую работу студентов, где преподаватель выступает в роли консультанта.

При этом инвариантная часть подготовки предполагает анализ работы школы (или деятельности социального педагога) по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних и представление результатов деятельности на итоговой конференции по практике.

Вариативная часть подготовки предусматривает изучение курса по выбору, организацию на практике деятельности по решению проблемы, разработку и защиту авторских проектов. Студенты-практиканты составляют индивидуальные программы по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних, активно организуют работу в школе по психолого-педагогическому просвещению родителей и детей, на основе выполненной работы оформляют выпускные квалификационные работы. На этапе самостоятельной практической деятельности у студентов возникает необходимость осмысления личной ответственности за организованную ими работу, уровня собственной подготовленности и возможных перспектив её дальнейшего развития.

Определение условий, принципов, содержания и этапов подготовки будущих социальных педагогов к противодействию насилию, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних позволило создать содержательно-процессуальную модель подготовки, результатом внедрения которой в образовательный процесс учреждения высшего образования явится подготовленность будущих социальных педагогов к осуществлению противодействия насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Как показывает опыт, в процедуру проектирования организационно-процессуального обеспечения подготовки студентов к профилактике насилия в отношении детей целесообразно включать постановку целей, задач, разработку структуры занятия, материально-технического обеспечения и способов обратной связи (контроль успешности обучения); отбор методов и форм проведения занятий, таких как лекция-диалог, лекция вдвоём, лекция с ошибками, семинар-игра, деловые игры, диспуты, решение социально-педагогических задач по обозначенной проблеме, тематические

семинары, защита докладов и презентация проектов, имитационные игры, метод «case-study» («анализ конкретных ситуаций»), просмотр видеоматериалов, раскрывающих особенности работы социального педагога с детьми-жертвами (тактика разговора, манера поведения) и прочие; проектирование системы внеаудиторной и самостоятельной работы студентов (акции, фестивали, социальные проекты, семинары, конференции и др.).

Включение студентов в социально-полезную деятельность (в качестве наблюдателей, исполнителей, организаторов процесса) повышает их внутреннюю и социальную активность, уровень информированности о проблеме, влияет на мотивацию и систему жизненных ценностей будущих специалистов. Для подготовки их к профилактической работе с детьми-жертвами эффективны различные формы занятий (конференции, «круглые столы», диспуты, разработки проектов, социальных реклам с целью привлечения внимания общественности к проблеме семейного и других форм насилия в отношении детей по соответствующей тематике: «Детство без насилия», «Рабство и современность», «Насилие: жертвы и свидетели» и др.).

### **Заключение**

Реализация модели исследуемого процесса будет способствовать формированию специалиста, способного решать актуальную для общества проблему противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

### **Список цитируемых источников**

1. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : уч. пособ. для высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 288 с.
2. Там же.
3. Ефименко В. Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей: дис. ... канд. педагог. наук : 13. 00. 08. Ярославль, 2007. 202 с.
4. Междисциплинарный подход в противодействии торговле несовершеннолетними : практ. пособие / Т. М. Степанова [и др.]. Минск : Белстан, 2009. 48 с. ; Междисциплинарный подход в противодействии торговле несовершеннолетними : практ. пособие / Т. М. Степанова [и др.]. Минск : Белстан, 2011. 88 с. ; Помощь детям, пострадавшим от насилия: рабочая книга / Е. Н. Волкова [и др.]. Минск : Белстан, 2010. 176 с. ; Основные направления подготовки студентов

вузов к работе по противодействию торговле несовершеннолетними : сб. материалов респ. круглого стола, Минск, 4 окт. 2012 г. Минск : Белпринт, 2012. 100 с.

5. Ефименко В. Н. Указ. соч. С. 93.

6. Басова А. В. Содержание подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних // Содружество наук. Барановичи 2014 : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. Кн. 1. С. 17—19.

7. Басова А. В. Этапы подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. Кн. 1. С. 36—38.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2015 г.

УДК 37.036.5

*Е. В. Довнар*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **К ВОПРОСУ О ПРОТИВОДЕЙСТВИИ НАСИЛИЮ НАД НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В СЕМЬЕ**

**Аннотация.** В статье представлены материалы, раскрывающие сущность феномена «насилие над несовершеннолетними в семье», рассмотрены виды насилия, ближайшие и отдалённые последствия жестокого обращения с детьми и невнимательного отношения к ним, влияние насилия на формирование личности ребёнка, а также приведены результаты исследования видов и уровня недостойного обращения с несовершеннолетними в семье и некоторые последствия данного явления. Рассмотрен отдельный аспект профилактической деятельности — информационно-просветительская работа социального педагога с самими несовершеннолетними, их родителями и учителями в направлении противодействия насилию.

**Ключевые слова:** насилие, несовершеннолетний, насилие в семье, виды насилия над несовершеннолетними в семье, факторы риска применения различных видов насилия, последствия насилия над несовершеннолетними в семье, диагностика, социальный педагог, информационно-просветительская работа, программа.

### **Введение**

В последние годы проблема насилия над несовершеннолетними в семье становится для современных обществ всё более актуальной. Угрозы, преследующие детей самого разного возраста, приобретают

острый и масштабный характер. В большей степени распространению насилия над детьми способствует то, что общество в целом не готово открыто обсуждать эту проблему, а профессиональное сообщество в недостаточной степени располагает современными технологиями предупреждения насилия и оказания помощи пострадавшим детям. Имеющиеся на сегодня исследования проблемы насилия в отношении детей, а также пренебрежения правами и нуждами детей являются монодисциплинарными и не дают полного представления о типах, видах и уровне распространения недостойного обращения с детьми в Республике Беларусь. В общественном сознании и средствах массовой информации проблемы насилия представлены в очень усечённой и трансформированной форме «ужасов отдельного случая» [1].

### **Основная часть**

Представления о том, что насилие имеет место только в социально неблагополучных семьях, современные исследователи считают несостоятельным мифом общественного сознания. Насилие происходит в любых слоях и категориях населения, независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов.

Насилие над ребёнком нарушает его естественные права, закреплённые законом. На международном и национальном уровне принято множество специальных актов, посвящённых правам ребёнка. Основным актом является Конвенция о правах ребёнка (Нью-Йорк, 1989 г.), состоящая из 54 статей. Права, входящие в Конвенцию, распространяются на всех детей.

Большой вклад в проблему изучения психологии насилия внесли З. Фрейд, Э. Фромм и многие другие. Наряду с исследованием насилия активно исследуется понятие «ненасилие», появились новые научные направления — педагогика ненасилия (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов), психология ненасилия (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл).

В отечественной общественно-политической лексике термин «ненасилие» закрепился с конца 80-х гг. XX в. Наше время внесло существенные изменения в традиционное понимание насилия и ненасилия. Различные аспекты насилия над детьми затрагиваются в работах Н. К. Асановой, М. А. Догадиной, Л. О. Пережогина,

С. В. Ильиной и др. Сущность профилактики насилия над детьми и технологии её осуществления раскрываются в работах М. А. Беляевой, М. Н. Бессоновой, Г. В. Латышева, М. Ф. Черкасовой и др. [2].

Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований и их важности в решении насущных задач профилактики семейного насилия над несовершеннолетними следует отметить, что разработка научно обоснованной системы профилактики является одной из малоисследованных проблем социальной работы.

Когда говорят о насилии по отношению к детям, часто употребляют термин «жестокое обращение с детьми».

Жестокое обращение с детьми — это умышленное или неосторожное обращение или действия со стороны родителей, лиц их заменяющих или других людей, которые привели к травмам, нарушению в развитии, смерти ребёнка либо угрожают его правам и благополучию.

Факты насилия по отношению к детям, совершённые преступниками-маньяками, становятся достоянием гласности и потрясают воображение общественности. Но такие случаи, когда насилие совершает посторонний и незнакомый ребёнку человек, составляют лишь небольшой процент преступлений. Большая часть насильственных действий совершается членами семьи и близкими родственниками детей: родителями, старшими братьями или сёстрами, дядями и тётями.

Насилие может иметь вид физического, эмоционального и вербального, психического и сексуального принуждения.

Физическое насилие — преднамеренное или неосторожное нанесение травм ребёнку, которое вызывает нарушение физического или психического здоровья или отставание в развитии.

Эмоциональное насилие — длительное, периодическое или постоянное воздействие родителей или других взрослых на ребёнка, приводящее к формированию у ребёнка патологических черт характера или нарушению психического развития.

Сексуальное насилие — вовлечение ребёнка в действие с сексуальной окраской в целях получения взрослыми сексуального удовлетворения или материальной выгоды.

Пренебрежение нуждами ребёнка — неспособность родителей или лиц, их заменяющих, удовлетворять основные нужды

и потребности ребёнка в пище, одежде, жилье, медицинской помощи, воспитании, образовании и т. д.

Существуют несколько основных подходов к объяснению причин жестокого обращения с детьми.

Медико-психологический (психиатрический) подход рассматривает жестокое обращение с ребёнком, исходя из личностных особенностей и семейной истории родителей. Предположение, что родители, жестоко обращающиеся с детьми, больны и требуют лечения, не подтвердилось. Единственным фактом, который удалось установить, заключается в том, что многие взрослые, проявлявшие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению.

Нет однозначного объяснения, почему жестокое обращение передаётся из поколения в поколение. Один из возможных механизмов этого — воспроизводство ролевых моделей родителей, с которыми ребёнок сталкивался в детстве. Другой механизм формируется при попытке родителя, в детстве страдавшего от жестокости, общаться с ребёнком противоположным (по отношению к собственным родителям) способом. И в этом случае родитель ориентируется не на конкретного ребёнка с его особенностями и потребностями, а на свои представления о том, как нужно его воспитывать, что приводит (когда ребёнок не отвечает этим представлениям) к попыткам втиснуть его насильно в определённые рамки. Иногда родители, пережившие в семье жестокость, склонны вытеснять и подавлять нормальные негативные эмоции, которые могут возникнуть во взаимодействии с детьми. Накопление таких переживаний в определённых условиях может приводить к мало контролируемым вспышкам агрессии в адрес ребёнка.

Социологические объяснения принимают во внимание прежде всего влияние социальных факторов на жестокое обращение с ребёнком. К ним относятся культ силового метода решения проблем, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания и тому подобные общественные представления, с одной стороны, и социально-экономические проблемы: бедность, безработица или внезапная потеря работы, скученность, социальная изоляция, приводящие к нарастанию эмоционального напряжения и неудовлетворённости собой, окружающими, жизнью вообще, — с другой.

Ситуационные объяснения придают значение при объяснении случаев жестокого обращения сочетанию определённых обстоятельств в микросреде: особенностям поведения ребёнка, несоответствию ребёнка ожиданиям родителей, нарушению отношений в семье и т. п.

Основные факторы риска применения различных видов насилия по отношению к ребёнку Е. Н. Волкова разделяет на несколько групп.

Факторы риска, связанные с особенностями семьи в целом:

- семьи с низким материальным уровнем жизни, для которых характерны систематическая неспособность или нежелание родителей обеспечить основные потребности ребёнка в пище, одежде, медицинском уходе и т. д.;

- многодетные семьи. Здесь имеет место материальный фактор (материальный уровень жизни таких семей, как правило, не очень высок). В данной ситуации важно оценить осознанность многодетности, так как нередко многодетность является следствием отсутствия планирования рождаемости и асоциального образа жизни матери. В такой семье родители, как правило, оказываются неспособными обеспечить детям полноценную жизнь;

- неполные или конфликтные семьи. Тяжёлая, напряжённая обстановка в семье, нереализованность ожиданий женщины от брака и др. могут негативно сказываться на отношении к ребёнку и способам взаимодействия с ним;

- семьи, где есть усыновлённые дети. Особенно в случае, если есть свои родные дети: здесь учитывается тот факт, что существует много мотивов для установления попечительства, например, получение материальных дотаций. При других мотивах усыновления ребёнка нередко оказывается, что особенности и поведение усыновлённого ребёнка не соответствуют ожиданиям. Такого рода семья, как правило, не является благоприятной средой для развития ребёнка, и по отношению к нему со стороны приёмных родителей может совершаться насилие. В семьях, где применяются особенно жестокие наказания, как правило, плохо распределяются семейные роли. Вся власть либо концентрируется у одного из родителей, либо отмечается хаотическое распределение ролей.

Факторы риска, связанные со здоровьем родителей:

- алкоголизм одного или обоих родителей. В таких семьях если не физическому, то психическому состоянию ребёнка наносится вред.

Статус родителей низкий, деньги спускаются, ребёнок обделён и т. д. В семьях, где оба родителя злоупотребляют алкоголем, дети зачастую беспрерывно подвергаются как физическому, так и эмоциональному насилию, и сам образ их жизни становится фактором насилия. Не смотря на это, часто существует эмоциональная привязанность ребёнка к таким родителям;

- умственная отсталость родителей откладывает отпечаток на личность ребёнка;

- душевные заболевания (шизофрения, депрессивные заболевания) — нарушения эмоциональности, при которых человек не может нормально эмоционально контактировать с окружающими, в том числе с ребёнком. Психиатрический диагноз неравноценен лишению родительских прав, однако такие родители нуждаются в психологической и социальной поддержке.

Факторы риска, связанные с личностными и характерологическими особенностями родителей, а также с родительскими установками (раздражительность, агрессивность, сниженный уровень самоконтроля, стремление к доминированию, повышенный уровень раздражительности, неуверенность в собственных силах, неадекватная самооценка, нереалистично высокий уровень ожиданий по отношению к ребёнку, неоправданные ожидания родителей родившегося ребёнка, недовольство его физическими (включая пол) и интеллектуальными возможностями, способностями и т. п.), могут увеличивать риск применения наказаний. Искажённое восприятие ребёнка, страх того, что ребёнок «испортится»; преувеличение ценности физических наказаний. Для некоторых родителей такой стиль обращения с детьми укладывается в представление о правильном воспитании на основании собственного детского опыта, связанного с насилием. Родители, которые в детстве сами подвергались физическому или эмоциональному насилию, значительно чаще склонны жестоко наказывать своих детей.

Кроме того, родители бывают не готовы к поведению детей в подростковом возрасте, и им бывает трудно не применять в этот период насилие.

Значимым фактором применения насилия по отношению к ребёнку является переживаемый родителем стресс. Стресс, фрустрация становятся предпосылками к агрессии взрослого по отношению

к ребёнку и являются одной из причин применения физических наказаний.

Некоторые особенности поведения детей также могут провоцировать наказания. Факторы риска, связанные с особенностями ребёнка:

- гиперкинетический синдром — чрезмерная подвижность, сниженная способность к концентрации внимания. Такое поведение «изматывает» родителя и он начинает физически наказывать ребёнка. В случаях, когда нарушение поведения ребёнка обусловлено другими причинами, физическое насилие усугубляет проблему;
- нелюбимый или нежеланный ребёнок. Например, дети, родившиеся в результате изнасилования, случайных нежелательных связей;
- физические и психические отклонения ребёнка. Дети с физическими и умственными аномалиями чаще оказываются объектами жестокого обращения [3, с. 75—79].

Впервые проблему психологических и личностных последствий для ребёнка — жертвы насилия начали разрабатывать представители аналитической психологии (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни). В своих работах они выделяют отдалённые и ближайшие последствия насилия над ребёнком. Среди исследователей мы особо выделяем работы Ю. М. Орлова и его последователей Т. Н. Васильева и С. М. Бондаренко, которые считают, что в результате эмоционального потрясения от совершённого насилия и неоднократных воспоминаний и переживаний у ребёнка формируется особое патогенное мышление, которое характеризуется следующими признаками: агрессия, страх, чувство вины и страха, жажда мщения. А. А. Реан и Я. Л. Коломинский считают, что в результате акта агрессии происходит разрушение существовавшей у ребёнка «Я-концепции» и формирование негативной самооценки [4].

Интересным и достаточно распространённым является определение насилия, данное Е. Н. Волковой. В качестве отличительного признака выделяются личностные нарушения, которые находят отражение в разных формах нездоровья [5].

Жестокое отношение к ребёнку, его отвержение в грубой или явной форме и последствия такого отношения живут в виде психотравматических переживаний и трансформируются сначала в комплекс жертвы, а затем в агрессию или аутоагрессию.

Различают ближайшие и отдалённые последствия жестокого обращения и невнимательного отношения к детям.

К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения, а также рвота, головные боли, потеря сознания, кровоизлияние в глазные яблоки, характерные для синдрома сотрясения, развивающегося у маленьких детей, которых сильно трясут. К ближайшим последствиям относятся также острые психические нарушения в ответ на любой вид насилия. Эти реакции могут проявляться в виде ответной агрессии, возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия. Однако в обоих случаях ребёнок охвачен острейшим переживанием страха, тревоги и гнева. У детей старшего возраста возможно развитие тяжелой депрессии с чувством собственной ущербности, неполноценности.

Среди отдалённых последствий жестокого обращения с детьми выделяются нарушения физического и психического развития ребёнка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия. У большинства детей, живущий в семьях, в которых применяются тяжелые физические наказания, эмоциональное или другие виды насилия, имеются признаки задержки физического и нервно-психического развития.

Дети, пережившие любой вид насилия, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе, и др. Решение своих проблем дети — жертвы насилия часто находят в криминальной, асоциальной среде, а это часто сопряжено с формированием у них пристрастия к алкоголю, наркотикам, они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия. Таким образом, ребёнок, явившийся жертвой жестокого обращения, не усваивает норм социально-положительных отношений в общении с людьми, не может в дальнейшем должным образом приспособиться к жизни, создать семью, жестоко относится к своим детям, легко решается на применение насилия к другим людям, доведённый до крайней степени унижения, превращается из жертвы в преступника.

Внедрение моделей противодействия насилию над несовершеннолетними требуют совершенствования системы социальной профилактики на базе учреждений образования. Важной составляющей работы

по противодействию насилию над несовершеннолетними является диагностика проблемы насилия над несовершеннолетними в семье.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение видов и уровня недостойного обращения с несовершеннолетними в семье и некоторых последствий данного явления.

Исследование было проведено в ГУО «Средняя школа № 7 г. Барановичи» в младших и старших классах: 3 «А» класс (22 человека) и 3 «Б» класс (23 человека) (возраст испытуемых составил 9-10 лет); 9 «А» класс (20 человек) и 9 «Б» класс (22 человека) (возраст испытуемых составил 15-16 лет).

Представим результаты изучения видов физического насилия над младшими школьниками (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Виды наказаний обучающихся за непослушание

Когда ты не слушаешься родителей, они:	3 «А», %	3 «Б», %
Кричат	54,5	34,8
Обзывают	4,5	—
Ругаются нецензурными словами	4,5	4,3
Объясняют, в чём не прав	59,1	65,2
Обижаются	9,1	17,4
Дают подзатыльник	18,2	13
Не обращают на тебя внимания	4,5	—
Пугают ремнём	13,6	26,1
Могут ударить, избить	4,5	—

Как видно из данных таблицы, в семьях присутствуют случаи физического насилия над детьми (подзатыльники, удары, побои ремнем). Так, в результате опроса было выявлено 17 случаев насилия над детьми (из 45 опрошенных).

Таким образом, можно говорить о том, что проблема насилия в семье может быть диагностирована на базе общеобразовательной школы, которая обязана не только оказать разностороннюю помощь ребёнку — жертве насилия, но и заниматься профилактикой насилия в семье.

Мы также выявили частоту проявления физического насилия над детьми (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Частота наказаний обучающихся за непослушание

Если родители бьют, как часто это происходит?	3 «А», %	3 «Б», %
Каждый день	4,5	—
Несколько раз в неделю	9,1	—
Иногда	27,3	47,8

Данные свидетельствуют о том, что ученики 3 «Б» класса, ответив, что их «бьют нечасто», всё же указали на случаи физического насилия в семье. Анкетирование младших школьников также позволило выявить, насколько жестоки родители по отношению к своим детям. На вопрос «По какой части тела и каким предметом тебя бьют родители?» были получены следующие ответы: «по затылку рукой», «по голове рукой» (многократно), «куда попало ремнём», «по нижней части спины рукой» (многократно), «по нижней части спины ремнём» (многократно), «по рукам», «по спине, плечу рукой», «ремнём», «скакалкой» и др. Опрос показал, что родители многократно и по различным частям тела бьют детей, не опасаясь причинить им физические увечья, нанести психологическую травму. Случается, что дети подвергаются насилию из-за плохого настроения или неприятностей у родителей, однако чаще всего мамы и папы находят повод для наказания среди проступков ребёнка (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Проступки, за которые ребёнок подвергается физическому наказанию

Проступок	3 «А», %	3 «Б», %
Украл деньги	50	26,1
Взял без спроса чужую вещь	54,5	43,5
Прогулял без уважительной причины занятия в школе	50	30,4
Подрался в школе	27,3	26,1
Ругался нецензурными словами	40,9	30,4
Получил плохую отметку в школе	31,8	30,4
Сказал неправду родителям	36,4	43,5
Не выполнил домашнее задание	40,9	26,1
Отдал свои вещи друзьям	27,3	21,7
Не хотел кушать	18,2	30,4
Долго сидел перед телевизором, компьютером	31,8	34,8

Как видно из данных таблицы, наиболее жёстко наказывают детей за такие проступки, как кража, использование чужой вещи без разрешения, прогул, нецензурная брань, нежелание учиться.

Наше исследование младших школьников было также направлено на выявление их знаний о том, куда и к кому можно обратиться за помощью и советом (таблица 4).

Т а б л и ц а 4 — Обращение обучающихся за помощью

Есть ли у тебя друг, с которым ты можешь поделиться переживаниями?	3 «А», %	3 «Б», %
Да	50	69,9
Нет	50	30,1
Знаешь ли ты, куда можно обратиться за помощью и советом?		
Да	63,6	87
Нет	36,4	13

Среди вариантов, куда можно обратиться за помощью и советом, в обоих классах преобладали такие варианты, как «к маме», «к папе», «к родителям», «к друзьям». Встречаются и варианты «к учительнице», «в милицию». Отрицательным фактом, на наш взгляд, является то, что не все дети имеют близких друзей, знают, с кем поговорить в случае неприятностей. Это указывает и на то, что родители уделяют недостаточно внимания формированию дружеских отношений со своим ребёнком.

Однако необходимо отметить, что несмотря на довольно большой процент детей, подвергающихся насилию в семье, существует ещё шанс исправить отношения родителей со своим ребёнком, так как большинство младших школьников на вопрос «Как часто у тебя возникает желание обнять, поцеловать родителей?» дали ответ «каждый день» (86,4% — 3 «А», 78,3% — 3 «Б»).

Как уже отмечалось выше, кроме физического насилия, над детьми также может осуществляться психологическое, сексуальное и другие виды насилия. Мы считаем целесообразным провести выявление случаев таких видов насилия среди старших школьников (таблица 5).

Какие формы насилия наиболее часто проявляются?	9 «А», %	9 «Б», %
Физическое	15	—
Психологическое	50	9,1
Сексуальное	—	—
Экономическое	5	4,5
Пренебрежительное	15	—

Из таблицы видно, что старшеклассники подвергаются различным видам насилия, кроме сексуального. Это можно объяснить тем, что по сравнению с другими формами насилия, сексуальное насилие является наиболее редким. Также отметим, что подростки довольно часто проявляют поведение, которое провоцирует родителей на поступки, которые не являются нормой в семье. Подросток также склонен воспринимать всё гипертрофированно. Поэтому данные, представленные выше, могут быть не совсем точными. На благополучие анкетизируемых семей указывает то, что на вопрос «Какие отношения у тебя с родителями» почти все участники опроса ответили «мои родители — мои друзья» (45% в 9 «А» и 31,8% в 9 «Б») и «хорошие отношения» (50% в 9 «А» и 68,2% в 9 «Б»).

Исследование методов воспитания родителями старших школьников также дало только положительный результат. Так, были получены ответы:

- «объясняют, как надо поступать в той или иной ситуации» (9 «А» — 90%, 9 «Б» — 81,8%);
- «хвалят тебя, когда ты заслуживаешь» (9 «А» — 65%, 9 «Б» — 72,7%);
- «обещают награду за хорошие поступки» (9 «А» — 25%, 9 «Б» — 22,7%).

Важным представляется исследование отношений испытуемых к насилию (таблица 6).

Т а б л и ц а 6 — Реакция старшеклассников на различные формы насилия

Отношение к насилию	9 «А», %	9 «Б», %
Возмущение	20	27,3
Равнодушие	10	4,5
Переживание	5	—
Обида	—	—
Считают насилие допустимым	—	—
Пытаются что-то предпринять	15	—
Уход из дома	—	—
Дают сдачу	—	9,1

Анкетирование свидетельствует о наличии различных реакций на проявление насилия: определённые действия (возмущение, переживание, протест) и равнодушие. Однако мы считаем, что равнодушие является защитной реакцией на проявление насильственных действий со стороны родителей и в то же время не является решением проблемы, так как замалчивание проблем приводит только к их усугублению.

Однако не каждый ребёнок знает правильные пути решения проблем в своей семье, поэтому он должен получить своевременную и квалифицированную психологическую помощь. На выявление того, знают или нет старшеклассники, где можно получить такую помощь, также был направлен наш опрос. Данные показали, что существенная часть детей не знает, где получить помощь при насилии (70% в 9 «А», 76,4% в 9 «Б»).

Наше исследование демонстрирует, что не все школьники осведомлены о тех организациях, в которых им могут помочь справиться с определёнными проблемами.

Необходимо отметить, что, на наш взгляд, данные анкетирования являются более достоверными в младших классах, так как им не свойственно обманывать, скрывать истинный ход событий, защищать своё личное пространство.

Таким образом, результаты анкетирования младших и старших школьников на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Барановичи» показали актуальность работы по выявлению случаев насилия над детьми, проведения работы по профилактике насилия над несовершеннолетними.

Непоправимый вред, который наносит несовершеннолетнему насилие, вызывает необходимость принятия мер социальной профилактики. Одной из таких мер является проведение информационно-просветительской работы социальным педагогом с родителями, учителями и самими школьниками. Однако, как показывает практика, простое информирование обучающихся о возможных ситуациях насилия и способах их избегания без вовлечения их самих, родителей и педагогов в активное взаимодействие по профилактике ситуаций насилия малоэффективно. Поскольку насилие и жестокое обращение с детьми как феномен социальной жизни современного общества представляет собой комплексную проблему, то из этого следует, что необходим комплексный подход и к организации информационно-просветительской работы, а именно: диагностика психоэмоциональной среды и мотивационно-образовательная работа с администрацией, консультативно-образовательная работа с родителями и педагогическими кадрами; консультативно-коррекционная и информационно-образовательная работа с несовершеннолетними; мероприятия, направленные на сплочение школьного сообщества [6].

При организации профилактики необходимо учитывать два основных содержательных направления: работу с потенциальными агрессорами и работу с потенциальными жертвами. Третьим направлением должна стать деятельность по формированию комфортной психоэмоциональной среды образовательного учреждения, которая включает систему взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. При этом социальный педагог выполняет специфические функции:

- методическую, просветительскую и организационно-контролирующую — по отношению к педагогам;
- просветительскую и коррекционно-профилактическую — по отношению к учащимся и родителям [6].

Основными направлениями информационно-просветительской работы социального педагога по противодействию насилию над несовершеннолетними в семье становятся:

- помощь родителям в развитии навыков по воспитанию ответственных и самостоятельных детей, без применения насилия;
- улучшение взаимоотношений «родитель—ребёнок» и обучение родителей адекватным методам поддержания дисциплины;

– материальная поддержка семьи, патронат и контрольные акции служб социальной защиты и социального обеспечения;

– проведение групп психологической взаимопомощи и поддержки, индивидуальных консультаций, проведение образовательных программ, направленных на развитие знаний о ребёнке и повышение родительской культуры.

Проведённая нами информационно-просветительская работа по противодействию насилию над несовершеннолетними включала программу семинаров для учителей по противодействию насилию над несовершеннолетними, социально-правозащитную программу для старшеклассников «Защити меня», родительское собрание «Воспитание ненасилием в семье», родительский дискуссионный клуб «Как уберечь подростка от насилия».

Основной целью социально-правозащитной программы для старшеклассников «Защити меня» стала работа по профилактике насилия среди несовершеннолетних, повышению их юридической грамотности и распространению полученных знаний среди сверстников, оказанию помощи несовершеннолетним, находящимся в тяжёлой жизненной ситуации и под угрозой жестокого обращения.

Особую значимость представляет родительское собрание «Воспитание ненасилием в семье», а также родительский дискуссионный клуб «Как уберечь подростка от насилия». Целью первого стало актуализировать проблему насилия в семейном воспитании, побудить родителей к тому, чтобы они задумались о стиле взаимоотношений со своими детьми; показать родителям, преимущества ненасильственных методов семейного воспитания; информировать о средствах построения гуманных взаимоотношений с детьми в семье. Дискуссионный клуб решал следующие задачи: показать родителям на примере статистики актуальность обсуждаемой проблемы; обсудить с родителями возможные пути выхода из трудных жизненных ситуаций. Родителям предлагалась следующая информация для обсуждения: статистика обсуждаемой проблемы; анализ мнения родителей по проблеме насилия; возможные пути предупреждения насилия по отношению к детям.

### **Заключение**

Результаты проведённой работы свидетельствуют не только об улучшении показателей осведомлённости участников образовательного процесса в решении проблемы насилия над несовершенно-

нолетними в семье, но и уменьшении случаев проявления насилия, что позволяет считать информационно-просветительскую работу действенным средством профилактики.

#### Список цитируемых источников

1. Кинг М. Л. Философия ненасилия: шесть принципов // Антология ненасилия. М. : Бостон, 1991. 123 с.
2. Макарова Н. И. Проблемы насилия-ненасилия в отечественном образовании (социально-философский анализ) : дис. ... канд. философ. наук : 09. 00. 11. Новосибирск, 2003. 190 с.
3. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
4. Там же.
5. Лаптева В. Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем защищённости от психологического насилия в образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 13. СПб., 2010. 149 с.
6. Силюк Л. А. Специфика подготовки студентов к информационно-просветительской работе по противодействию торговле несовершеннолетними // Основные направления подготовки студентов вузов к работе по противодействию торговле несовершеннолетними : сб. материалов респ. круглого стола, Минск, 4 окт. 2012 г. Минск : Белстан, 2012. С. 26—30.
7. Ефименко В. Н. Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей : дис. ... канд. педагог. наук : 13. 00. 08. Ярославль, 2007. 202 с.

Материал поступил в редколлегию 22.01.2015 г.

УДК 378.13: 811

*Н. А. Егорова*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО АУТЕНТИЧНОГО КИНОТЕКСТА В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ НОСИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Рассмотрена профессионально-педагогическая ментальность как основа педагогической культуры учителя. Акцентируется внимание на изучении зарубежной профессионально-педагогической ментальности. Обоснована текстуальная природа ментальности и необходимость изучения иноязычной профессио-

нальной культуры педагога на основе информационного пространства аутентичных кинотекстов.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая культура, профессионально-педагогическая ментальность, педагогический социум, информационное пространство текста, аутентичный кинотекст.

## **Введение**

Культура профессиональной деятельности органично взаимосвязана с ментальностью общества и менталитетом деятеля (личности). Культурно-преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет субъекту выйти за рамки конкретной ситуации, включая её в более широкий контекст общественно-исторического бытия, формируя менталитет субъекта деятельности. Ментальность социума (интегрально понимаемое общество — исторически сложившееся и социально-генетически обусловленное объединение людей, групп и сообществ, которые могут различаться по тем или иным признакам), отражающая общественно-правовой, культурный, духовно-нравственный, экономический и государственный уклад данной человеческой общности, активно и содержательно оказывает влияние на саму деятельность его членов. Единицей бытия ментальности как основы профессиональной культуры и деятельности является смысл. При формировании новых смысловых элементов меняется ментально-информационный континуум социума, т. е. происходит деформация ментальных стереотипов.

Ментальность, язык и культура взаимообусловлены, а следовательно, ментальная основа любого социума во многом текстуальна и существует в рамках культуры как семантической формации в информационном пространстве текстов. Тексты выступают средством познания культуры, в том числе профессионально-педагогической. Аутентичные кинотексты как разновидность текстов позволяют зафиксировать различия в педагогической картине мира представителей различных педагогических социумов как носителей определённой ментальности, обозначить индивидуальность профессиональной культуры конкретного социума [1].

Проблема компаративного анализа педагогической ментальности представителей различных культур, национальной принадлежности на основе информационного пространства аутентичных кинотекстов практически не разработана в психолого-педагогической науке. Использование потенциала аутентичных кинотекстов

находит отражение в лингвопрагматике, когнитивной лингвистике, теории информации, лингвистике текста и методике преподавания иностранного языка в целях изучения и организации коммуникативных процессов. Поэтому в данной работе нами была предпринята попытка раскрытия специфики профессионально-педагогической ментальности посредством англоязычного кинотекста, изучение которого даёт системное представление о зарубежной педагогической культуре (субкультуре).

### **Основная часть**

Для изучения профессионально-педагогической ментальности носителей английского языка нами был проведён анализ 160 аутентичных кинотекстов (педагогических ситуаций), связанных с педагогической деятельностью за рубежом, в которых мы прослеживали речевое выражение ментальности педагогов разных возрастов, полов, этнической принадлежности, интересов, хобби, уровня образованности, использовавших разные методы в процессе обучения, т. е. задачей нашего исследования являлось определение специфики педагогической ментальности в США и Великобритании [2].

В первую очередь, английские и американские учителя (89%) ярко демонстрируют такое качество, как педагогический артистизм, выражающееся в способности воплощать мысли и переживания в образе, поведении, в принятии себя как личности, склонности к осознанию себя носителями позитивных, социально значимых характеристик, уверенности в себе и значимости своего дела, высокой степени совпадения личных и профессиональных интересов, желании постоянно совершенствоваться. Речь артистичного педагога эмоциональна, остроумна и образна, что достигается использованием различных стилистических приёмов, таких как метафора, аллегория и др.

Активность личности близка по степени выраженности к вышеуказанному качеству (87% преподавателей). Это качество проявляется в решении задач, интегрирует в себе социальную инициативу, стремление достичь поставленных целей, интерес ко всему новому и необычному. Чуть меньше выражена сверхнормативная активность (67%), предполагающая осуществление деятельности, которая не является строго обязательной, не входит в должностные обязанности. Стремление вникнуть в суть различных вопросов, при-

нять участие, попробовать себя на самых трудных участках работы, не сулящих наград или материальной выгоды, — всё это свидетельствует о готовности личности к инновационной деятельности. Речь активного учителя эмоциональна и побуждает к действию.

Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к своей профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Процент выраженности педагогической направленности личности у наблюдаемых преподавателей, получающих положительную оценку от учащихся, также высок — 85%. Проявление педагогической направленности заключается в наличии в первую очередь интереса к педагогической профессии, что находит своё выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

Эмоциональная устойчивость имеет выраженность у 78% наблюдаемых педагогов. Данное качество характеризует степень противостояния личности стрессам, психическому напряжению, пессимистическому настроению, раздражительности в различных затруднительных педагогических ситуациях, а именно выдержку, самообладание, способность длительно переносить неблагоприятные психические воздействия. Основным показателем эмоциональной устойчивости педагогов выступает уровень психической уравновешенности, а также продуктивность их работы, взаимоотношения с учащимися и коллегами в стрессовых ситуациях. Речь учителя, обладающего сдержанностью, негромкая и лишённая ярко выраженных эмоций.

Одним из важных личностных качеств педагога в анализируемых англоязычных кинотекстах, особенно американских, является толерантность, обусловленная в первую очередь расовыми и социальными различиями между учащимися, которые ведут к напряжённой атмосфере в классе. Обладатели этого качества личности (69% учителей) использовали в своей педагогической деятельности такие типы взаимодействия, как диалог, сотрудничество, опека. Им присущ высокий уровень эмпатии, чувство партнёрства, умение принять ученика таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, а также умение адекватно «принимать» (оценивать) свою личность. Это качество личности педагога способствует спокойному освоению любых знаний

и занятий, корректному и бесконфликтному участию в любой коммуникации, уважению между всеми субъектами образовательного процесса.

В последнее столетие в большинстве наблюдаемых нами педагогических ситуаций отсутствуют какие-либо наказания за плохое поведение. Поэтому дети хорошо осознают свою безнаказанность и, как следствие, не проявляют должного уважения ни друг к другу, ни к преподавателям. Поэтому следующее, наиболее выраженное качество педагога в изучаемых нами фильмах — это требовательность (67% педагогов). Шкала измеряет отношение личности к себе и другим людям. Требовательный педагог придерживается правил, которые считает для себя важными. Он способен к целенаправленной деятельности и умеет побудить других к достижению поставленных целей и задач. Его отличают строгость, умение настоять на своём, решительность и неспособность идти на компромисс в ущерб учебно-воспитательному процессу. Однако следует отметить, что значение такого качества личности педагога, как требовательность, в последние годы отходит на второй план, так как более важным методом поддержания дисциплины и достижения целей и задач обучения становится использование нестандартных подходов к обучению в целях непрерывного поддержания интереса учащихся к изучаемому предмету.

Наиболее частым стилем педагогического общения является сотрудничество, определяющее демократический характер, обладателями которого являются 47% наблюдаемых учителей. Педагогидемократы ориентированы на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Данный стиль педагогического общения выражается во взаимоприятии и взаимоориентации. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Для наблюдаемых педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся и адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. Также педагог-демократ стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует усло-

вия для самореализации, что создаёт возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Под профессионально важными качествами понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её усвоения. От сформированности профессионально важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности. Говоря о качествах личности педагога, необходимо охарактеризовать также и педагогически нежелательные качества. Проанализировав речевое и неречевое поведение педагогов, получавших негативную оценку со стороны учащихся, мы выявили соотношение нежелательных качеств педагога-профессионала.

Ригидность наблюдаемых нами педагогов является самым нежелательным качеством, которое выражает неготовность к изменениям программы действия в соответствии с ситуационными требованиями. Это качество наблюдалось у 91% отрицательно воспринимаемых учителей. Зарубежные исследователи выделяют такую существенную черту ригидности, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций. В ситуации решения мыслительных задач этот феномен выражается в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку. В поведенческом плане ригидность выступает как недостаточная адаптивность поведения. Согласно данным нашего анализа, эта фиксированная форма поведения находит проявление зачастую в стрессовой ситуации. Также ригидные учителя обычно авторитарны и очень консервативны в своих взглядах, привязанностях и привычках, что препятствует успешному овладению педагогической деятельностью и в конечном итоге негативно влияет на психическое здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации. Речь учителя несколько механическая и сдержанная, зачастую лишённая образности.

Качеством авторитарности обладают 72% учителей, имеющих отрицательную оценку от учащихся. Для этого процента педагогов характерно стремление к власти, а также желание доминировать над учениками, добиваться от них подчинения пользуясь силой. Применение силы варьируется от использования мускульной (в крайних случаях) до завуалированной, натягивающей на себя

маску чужого авторитета. Все промежуточные виды авторитарности, так или иначе, являются давлением, посягающим на свободу выбора ученика. Средством авторитарного педагога часто является манипуляция другим человеком, управление им с помощью рычагов вины и страха. В этом случае происходит игнорирование интересов ученика, скрытое воздействие с опорой на стереотипы и автоматизмы, что ведёт к низкой инициативности и слабой активности. Авторитарность педагога проявляется и в его речи, которая отличается громким, раскатистым голосом.

Такой противоречивой характеристикой личности, как демонстративность, в негативном её проявлении обладают 55% учителей, имеющих отрицательную оценку. Следует отметить, что известная способность «работать на публику» учителю профессионально необходима, так как учитель, способный ярко и эмоционально излагать предмет, быть искренне увлечённым своим предметом и увлекать слушателей, является самым результативным педагогом. Тем не менее, когда демонстративность начинает определять стиль поведения, это снижает качество педагогической деятельности, становясь средством самоутверждения. Достаточный уровень проявления демонстративности говорит о склонности данных учителей к театральным эффектам, артистизму и позёрству. Ими движет, как правило, стремление к лидерству, доминированию, потребность в признании, одобрении. Такой учитель демонстрирует активные попытки восстановить контроль над ситуацией, используя средства привлечения внимания не к предмету, а к своей персоне, что не могут не чувствовать ученики, у которых созревает внутренний конфликт с педагогом, имеющим данное качество. Речь демонстративного учителя так же эмоциональна и образна, как и у артистичного педагога, однако в силу, возможно, отсутствия чувства меры слегка наиграна.

Ещё одной исследуемой нами характеристикой учителей в англоязычных художественных фильмах является система взаимоотношений «учитель—ученик», которая проявляется в стиле педагогического общения. В стиле педагогического общения, в свою очередь, находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога, а также особенности учащихся [3]. Будучи категорией социально

и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Наблюдение показало, что 31% учителей используют авторитарный стиль общения с учащимися, для которого характерна позиция педагога единолично решать все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося в отдельности. Данный стиль педагогического общения выражается в стремлении учителя определять положения и цели взаимодействия, исходя из собственных установок, а также субъективно оценивать результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при авторитарном подходе к воспитанию, когда ученики не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характерен для 22% наблюдаемых педагогов и выражается в стремлении минимально включаться в деятельность, что объясняется желанием снять с себя ответственность за её результаты. Педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализуется в тактике невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами школы и учащихся. Вследствие подобной тактики отсутствует контроль деятельности школьников и динамики развития их личности. Также характеристиками учителей с попустительским стилем педагогического общения являются отчуждённое отношение, отсутствие доверия, явная обособленность, демонстративное подчёркивание своего доминирующего положения.

Наблюдение показало, что учителя чаще всего имеют смешанные стили общения. Педагог-демократ, например, не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приёмы авторитарного стиля общения. Как показал анализ, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития.

Общими жизненными и педагогическими убеждениями и взглядами педагога, которые служат ориентирами его деятельности, являются ценностные ориентации. Уровень ценностных ориентаций педагога проявляется в отношении к деятельности и её месту и значению в его жизни. По уровню ценностных ориентаций педагога можно судить, насколько профессиональная деятельность «погружена» в сферу личностных смыслов педагога. Следует заметить, что выявление целостной картины ценностных ориентаций педагогов в англоязычных кинотекстах не представляется возможным по причине недостаточности речевого материала для анализа данной характеристики менталитета учителя. Однако проведённый анализ позволил выявить, что 32 учителя, представленные в англоязычных художественных фильмах, ориентированы в равной мере на семью (76%), а также саморазвитие и самореализацию в профессии (82%).

Личностное проявляется в профессиональном через ценностные ориентации и установки личности, которые как раскрывают, так и маскируют проявление индивидуальных особенностей учителей. Педагогические установки формируются под влиянием общего отношения педагога к различным сторонам жизни, самому себе, людям, деятельности. Они связаны с мировосприятием педагога, его жизненными смыслами. Мы остановились на базовых социальных установках педагога — своеобразных личностных центрированиях, иерархии, соподчинении интересов педагога в образовательной среде. Проанализировав социальные установки наблюдаемых учителей, мы можем отметить следующие тенденции:

1) 34% педагогов проявляют такие социальные установки, как сосредоточенность на себе, своих переживаниях, мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников («Я-центрирование»). У некоторых педагогов это стремление к самоутверждению, признанию со стороны детей гиперболизировано. Классические заявления-переживания педагогов этой группы: «они меня не любят», «они мне не благодарны»;

2) одной из решающих по значимости социальных установок для 24% педагогов являются мнения, оценки директора, завуча, «начальства» (центрирование на администрации). Типичные высказывания: «А что скажет или подумает обо мне руководитель?»;

3) приоритетное значение оценки коллег, действия в интересах её поддержания или улучшения, конформизм, характерные мысли

(«А что обо мне скажут, подумают в коллективе?») характерны для 11% наблюдаемых педагогов;

4) ориентация на оценки родителей воспитанников (центрация на родителях) характеризует 32% педагогов, особенно в ситуации платного обучения, специализированных и частных образовательных учреждений;

5) сосредоточенность на содержании и способах своей деятельности (центрация на методике) проявляют 36% педагогов. Хотя «методоцентрические» учителя могут быть творческими, в ядре их творчества не воспитанник, а средство;

6) приоритетный интерес к развитию воспитанника, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям (центрация на воспитаннике, гуманистическая центрация) имеют 69% педагогов в англоязычных художественных фильмах. Педагоги с такой центрацией наиболее соответствуют сути педагогической профессии.

Таким образом, к наиболее частым профессиональным социальным установкам относится приоритетный интерес к развитию воспитанника, также частыми социальными установками являются методическая составляющая педагогической деятельности, «Я-центрация», значимость мнения родителей учащихся и начальства, для небольшого количества педагогов также приоритетное место занимает оценка их коллег по работе.

### **Заключение**

Единицей бытия профессионально-педагогической культуры является смысл, при формировании которого меняется ментально-информационный контент педагогического социума и происходит трансформация ментальных стереотипов в виде процесса унификации способа мировосприятия и миропонимания в контексте деятельности. Контекстуальность (текстуальность) педагогической культуры проявляется в информационном пространстве текстов. Аутентичные кинотексты как разновидность текстов выступают одним из средств изучения профессионально-педагогической ментальности как когнитивно-культурной характеристики представителей иноязычного педагогического социума. Изучение ментальной модели учителя — носителя иностранного языка необходимо для понимания образовательных процессов, происходящих в педа-

гогическом социуме за рубежом, заимствования и транспозиции положительного педагогического опыта.

### Список цитируемых источников

1. Егорова Н. А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста. Барановичи : БарГУ, 2012. 352 с. ; Её же. Анализ профессионально-ориентированных аутентичных текстов = Analysing Professionally-oriented Authentic Texts. Барановичи : РИО БарГУ, 2011. 91 с.

2. Егорова Н. А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста. Барановичи : БарГУ, 2012. 352 с.

3. Егорова Н. А. Фреймовая структура педагогического дискурса // Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов : матеріали IV Міжнарод. науч.-практ. конф., Ніжин, 19—20 червня 2014 г. Ніжин : ПП М. М. Лисенко, 2014. С. 13—14.

Материал поступил в редколлегию 16.01.2015 г.

УДК 375.6: 37.013.77

*Н. А. Егорова, И. Е. Гребенко*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

**Аннотация.** Рассмотрена необходимость организации работы с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Акцентировано внимание на изучении сущности педагогического сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Выявлены содержание, цели, педагогические условия и методы педагогического сопровождения детей с данными особенностями развития.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивности, развитие ученика, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, педагогические условия.

### Введение

Чрезмерная двигательная активность, непоседливость, импульсивность, неумение сосредоточиться на выполнении одного дела —

все эти признаки характеризуют гиперактивное поведение. Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе, так как на уроке они постоянно заняты своими делами, их трудно удержать на месте, заставить выслушать задание и, тем более, выполнить его до конца. Часто такие дети становятся инициаторами ссор и драк, поскольку не только очень подвижны, но и часто неловки и неуклюжи, толкают, роняют окружающие предметы, а в силу своей импульсивности не всегда могут конструктивно разрешить возникшую ситуацию. Но самая главная проблема не в том, что гиперактивный ребёнок создаёт проблемы для окружающих детей и взрослых, а в возможных последствиях заболевания для самого ребёнка и в социальных девиациях, которые могут усиливаться неподготовленностью педагога к работе с данной группой детей.

По данным разных авторов, гиперактивное поведение встречается довольно часто: от 2 до 20% учащихся характеризуются чрезмерной подвижностью. Исходя из этого, интерес к данной проблеме усиливается, поскольку если 8—10 лет назад таких детей в классе было по одному или два человека, то сейчас — до пяти человек и более. Также следует подчеркнуть особенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее — СДВГ). Во-первых, ярче всего он проявляется у детей в возрасте от 6 до 12 лет, и, во-вторых, у мальчиков он встречается в 7—9 раз чаще, чем у девочек. Очень часто у детей, отличающихся гиперактивным поведением, возникают сложности в усвоении учебного материала, и многие педагоги ошибочно мотивируют это недостаточным интеллектом. Однако в большинстве случаев результаты психологического исследования доказывают, что уровень интеллекта таких детей соответствует возрастной норме. При всех существующих проблемах поведения интеллектуальные функции гиперактивного ребёнка не нарушены, и такие дети могут успешно осваивать программу общеобразовательной школы при условии соответствия требований школьной среды возможностям ребёнка. Однако сама система обучения в школе, особенно на первых этапах, является психотравмирующей и приводящей к возникновению у гиперактивных детей дезадаптивных состояний [1].

Таким образом, актуальность нашего исследования выражена в существующих противоречиях: 1) между фактом наличия учащихся с СДВГ в школах и отсутствием планомерной, целенаправленной

работы по обеспечению условий педагогического сопровождения данных учащихся; 2) между потребностью педагогов в информации об особенностях проявлений у детей признаков СДВГ и отсутствием методических разработок по данному вопросу.

### **Основная часть**

Цель нашего исследования состоит в выявлении педагогических условий, обеспечивающих педагогическое сопровождение учащихся с СДВГ. Для этого рассмотрим различные подходы к трактовке понятия «педагогическое сопровождение» в научной литературе. Современное понимание процесса сопровождения развития личности многогранно, однако анализ различных взглядов на данное понятие показал, что основной целью сопровождения является оказание индивидууму помощи, необходимой для его успешной социализации, сохранения индивидуальности в сложном меняющемся мире.

Проблемой организации психолого-педагогического сопровождения, определением его содержания занимались следующие исследователи: М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фруммин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская и др.

Толчком к возникновению в нашем обществе идеи педагогического сопровождения послужили идеи гуманизации образования. Всестороннее исследование отношения к понятию «воспитание» в отечественной педагогике позволило учёным сделать вывод о том, что только в 90-е гг. XX в. появилось достаточно понятное теоретическое осмысление воспитания в широком смысле как процесса социализации личности. На фоне нового теоретического подхода к понятию «воспитание», олицетворяющего новое, гуманистическое, личностно-ориентированное воспитание, стали появляться такие понятия, как «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение».

В процессе изучения психолого-педагогической литературы нами было установлено, что авторы по-разному трактуют понятие «педагогическое сопровождение», зачастую отождествляя его с понятием «педагогическая поддержка». Введение термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического

эксперимента; замена его классическими — помощь, поддержка или обеспечение — не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма педагогического сопровождения, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы.

При анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребёнка является не только он сам, но и его родители и педагоги. По мнению Н. М. Борытко, если педагогическая поддержка предусматривает определение интересов воспитанника, выявление способов преодоления затруднений в совместной деятельности педагога и воспитанника, то педагогическое сопровождение предполагает инициативу воспитанника в выборе оптимальных решений по выходу из проблемной ситуации. Задача педагога в этом случае — создать и развить разносторонние условия для возможности принятия воспитанником лучшего разрешения возникшего затруднения [2].

В современную отечественную педагогику понятие «педагогическая поддержка» ввёл О. С. Газман. В 1995 г. он представил основные концептуальные положения о педагогической поддержке, определяя её как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором» [3].

М. В. Бывшева подчеркивает, что именно понятие «педагогическая поддержка», которое наиболее полно отвечает гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, стало исходным для появления нового термина «педагогическое сопровождение».

Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании

ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»), следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. Исходя из этого, Л. М. Шипицына, М. А. Жданова, Е. И. Казакова под сопровождением понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [4].

Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребёнка в каждом конкретном случае выступает и сам ребёнок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребёнка. С. И. Ожегов даёт следующее определение: «Сопровождать — следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [5].

В рамках нашего исследования под педагогическим сопровождением учащихся с СДВГ мы понимаем специально-организованную целенаправленную профессиональную деятельность сопровождающего, направленную на создание благоприятных психолого-педагогических условий, необходимых для успешного обучения учащихся.

Сопровождение как процесс и социально-психологический феномен рассматривается исследователями в качестве деятельности (целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка), метода (обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора), технологии (последовательное выполнение чётко определённых

ных действий), взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого.

Анализ существующих подходов к организации работы с детьми с СДВГ позволил нам выделить три взаимосвязанных направления сопровождающей деятельности педагога в школе:

- осуществление анализа учебной среды школы с учётом тех требований, которые она предъявляет к возможностям ребёнка и уровню его развития; систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребёнка и динамики его развития в процессе школьного обучения;

- определение психологических и педагогических критериев эффективности обучения и развития школьника и создание социально-психологических условий для развития его личности и успешного обучения;

- создание специальных социально-психологических условий детям, имеющим проблемы в развитии, обеспечивающих максимальный эффект развития в данной обстановке.

Реализация данных компонентов должна быть направлена на достижение цели сопровождения — создание в рамках объективно данной ребёнку среды условий для его максимального в данной ситуации личностного развития.

Условиями педагогического сопровождения выступают: 1) предупреждение возникновения проблем развития ребёнка; 2) помощь (содействие) ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями), в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других; 3) психологическое обеспечение образовательных программ; 4) развитие психологической культуры учащихся, родителей, педагогов.

Нами были выделены следующие методы психолого-педагогического сопровождения: 1) профилактика; 2) диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)); 3) консультирование (индивидуальное и групповое); 4) развивающая работа (индивидуальная и групповая); 5) коррекционная работа (индивидуальная и групповая); 6) психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической

компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей); 6) экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

Основными принципами сопровождения ребёнка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются: 1) рекомендательный характер советов сопровождающего; 2) приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребёнка»); 3) непрерывность сопровождения; 4) мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения; 5) стремление к автономизации.

Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребёнка в решении актуальных для его развития проблем, именно поэтому логика сопровождения диктует необходимость отказа от «законодательных» решений, все решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер. Ответственность за решение проблемы остаётся за ребёнком, его родителями или лицами, их заменяющими, педагогами, близким окружением. Очевидно, что если одна из сторон «субъектного четырёхугольника» не может принимать участие в принятии решения (например, из-за отсутствия у ребёнка родителей или некомпетентности окружения), то функции этой стороны принимают на себя другие носители проблемы. Чем более компетентен в решении своих проблем ребёнок, тем больше прав на окончательное решение должно быть именно у него. Приоритет полномочий решения здесь может быть определён в следующей последовательности: ребёнок и его родители, педагоги, окружение. На разных стадиях развития проблемы специалисты системы сопровождения могут стремиться дополнить своими советами «неработающие» элементы системы.

Принцип «на стороне ребёнка» повторяет название известной монографии Ф. Дальто (1985 г.), в нём отражено базовое противоречие метода сопровождения. Очевидно, что виновником любой проблемной ситуации развития ребёнка выступает не только социальное окружение или природный генотип ребёнка, но и особенности его личности: в проблемных ситуациях ребёнок часто бывает не прав. Кажется бы, справедливость требует объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что на стороне взрослых их

жизненный опыт, многочисленные возможности независимой самореализации, множество социальных структур и организаций. Очень часто на стороне ребёнка только он сам и специалист системы сопровождения, который призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребёнка.

Ребёнку должно быть гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребёнка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

Принцип мультидисциплинарности требует согласованной работы команды специалистов, проповедующих единые ценности, включённых в единую организационную модель и владеющих единой системой методов.

Одним из самых сложнореализуемых принципов является стремление к автономизации. С одной стороны, автономность центра выступает гарантом защиты от административного давления со стороны руководства или педагогов школы на рекомендации центра. Ни для кого не секрет, что педагоги часто именно в стремлении избавиться от неудобного ребёнка обращаются за консультацией в центр и бывают серьёзно раздосадованы, если их требования не удовлетворяются специалистами. С другой стороны, сотрудники независимого, автономного центра оказываются недостаточно информированными о реальной жизни школы, им труднее установить контакт с педагогами по сравнению с сотрудниками службы, которые являются членами педагогического коллектива.

Поэтому в практике наиболее часто имеет место модель, для которой характерно наряду с крупными независимыми Центрами сопровождения создавать в учреждениях образования службы или группы сопровождения. В состав последних могут входить самые разные педагогические работники школы или детского дома: воспитатели, классные руководители, социальные педагоги, педагоги-организаторы, учителя, объединённые в группу по принципу осуществления деятельности общего или тематического сопровождения учащихся или психолого-педагогического консилиума.

## **Заключение**

Таким образом, педагогическое сопровождение учащихся с СДВГ отражает сложную систему выстраивания педагогом-профессионалом эффективного взаимодействия с ребёнком, имеющим особенности психического развития в процессе обучения. Выявленные педагогические условия, обеспечивающие педагогическое сопровождение учащихся с СДВГ, направлены на оказание ученику помощи, необходимой для его успешной адаптации, сохранения индивидуальности в сложном меняющемся мире и успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения и социализации.

## **Список цитируемых источников**

1. Егорова Н.А. Организация педагогического общения в школе = Organising Pedagogical Communication at School. Барановичи : РИО БарГУ, 2011. 63 с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Мирос, 2002. 296 с.
4. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : ИТИ Технологии, 2003. 944 с.

Материал поступил в редколлегию 20.01.2015 г.

УДК 372.8

*Т. В. Казакевич*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЁННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрен анализ работы учителей трудового обучения по выявлению и развитию одарённых школьников. Обобщены основания для пре-

образования содержательного обеспечения школьного предмета «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» в аспекте развития одарённости школьников в процессе их трудовой и технологической подготовки. Дано разъяснение стратегиям организации и осуществления трудового обучения одарённых школьников. Представлены результаты диагностики осведомлённости учителей трудового обучения образовательных учреждений г. Барановичи о стратегиях организации и осуществления обучения, которые содействуют более полному раскрытию их потенциальных задатков одарённых школьников.

**Ключевые слова:** учитель трудового обучения, признаки одарённости, выявление и развитие одарённых школьников, стратегия организации процесса трудового обучения, актуализация внутренних мотивов.

## **Введение**

Изменение социально-экономических и политических условий, ориентация на принципы рыночной экономики вызывают необходимость соответствующих преобразований в деятельности социальных институтов общества, в том числе качественно нового подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Подготовить молодёжь к реалиям окружающего мира, к самостоятельному труду, профессиональному самоопределению и овладению различными профессиями призвана вся система общего образования, и, в первую очередь, её важнейшая составляющая — система технологической подготовки школьников.

Технологическая подготовка учащихся осуществляется не только в процессе их трудового обучения, но и при изучении основ наук в рамках естественных учебных дисциплин школьного курса. В связи с этим особую актуальность приобретает необходимость создания условий для взаимодействия данных направлений в содержании, формах и методах обучения в образовательных учреждениях. По нашему мнению, выявление совокупности политехнических знаний, лежащих в основе технических и технологических процессов в рамках всего школьного курса, создаёт необходимые условия для формирования у учащихся способностей переноса знаний из области теоретического познания в сферу их практического применения.

## **Основная часть**

Понятие «технологическая подготовка школьников» трактуется нами как процесс формирования совокупности компетенций технологической направленности, которые были получены ими в ходе

освоения образовательной области «Технология». Она осуществляется в рамках школьного курса по трудовому обучению и предполагает расширение политехнического кругозора школьников, развитие их творческих способностей, формирование их технологической культуры. Реализация трудовой и технологической подготовки школьников осуществляется в неразрывной связи с процессами трудового воспитания, формирования трудолюбия и уважения к труду, профориентации школьников и подготовке их к будущей трудовой жизни. Технологическая подготовка является сложным полиструктурным и полифункциональным процессом, в котором складываются оптимальные условия для самореализации школьников [1]. Самореализация учащихся неразрывно связана с проявлением их задатков и способностей в деятельности технологической направленности.

Государственная политика в сфере образования указывает на необходимость развития творческих возможностей одарённых детей, которые в дальнейшем станут носителями ведущих идей общественного прогресса. Активный поиск и развитие одарённых детей и талантливой молодёжи должен стать одним из основных направлений современного технологического образования.

Считаем необходимым обозначить трактовку используемых в данном исследовании основных категорий.

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одарённый школьник — это школьник, который выделяется яркими и очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Признаки одарённости — это те особенности развития индивида, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий.

В процессе исследования заявленной проблемы нами были изучены основные типы одарённости школьников:

– высокая норма развития (обеспечивается созданием благоприятных условий);

– особо одарённые дети (резкое интеллектуальное опережение сверстников на фоне отставания в социальном и эмоциональном развитии) [2].

Понимание и выявление типологии одарённости — это первый и необходимый шаг на пути организации работы с одарёнными учащимися для оказания им действенной помощи в самообнаружении, развитии и реализации своих незаурядных возможностей. При осуществлении диагностического этапа работы с одарёнными школьниками необходимо также учитывать подтипы интеллектуальной одарённости, встречающиеся в педагогической практике:

- проявление общих умственных способностей;
- проявление учениками незаурядных творческих возможностей буквально в любой деятельности, за которую они берутся;
- нестандартное видение реализации творческой деятельности проявляется достаточно ярко лишь в одной сфере;
- эмоциональные лидеры (их мнение является во многих случаях решающим);
- лидеры действия (умеют принимать решения, определяют цели и направление движения по их достижению).

Существенную значимость для нашего аспекта рассмотрения проблемы имеют школьники, относящиеся к типу особо одарённых детей, которые проявляют незаурядные способности в технологической деятельности через нестандартное видение способов её осуществления, в том числе через творчество и изобретательность. При организации технологического образования школьников педагогу следует учитывать их способности, выявленные в смежных учебной и внеучебной сферах деятельности. Создание условий для их более глубоко и ярко проявления является одной из задач трудовой подготовки подрастающего поколения.

Предполагаем, что деятельность школьника в процессе трудового обучения способствует наибольшему раскрытию их художественной одарённости в силу характерных для данной учебной дисциплины содержания и видов трудовой деятельности. Художественная одарённость применительно к процессу технологической подготовки школьников, согласно результатам наших социологических исследований, способствует продуктивности реализации трудового обучения. В силу данных обстоятельств её выявление или прогнозирование считаем необходимым при определении объ-

ектов трудовой деятельности в рамках учебной дисциплины «Трудовое обучение. Обслуживающий труд». Согласно результатам осуществлённого нами анализа литературы, художественную одарённость можно определить приблизительно и лишь в том состоянии, в котором она способна себя проявить в настоящий момент [3]. По нашему убеждению, своевременное выявление художественной одарённости, в свою очередь, оказывает существенное влияние на продуктивность реализации процесса трудовой и технологической подготовки школьников. Этому содействует актуализация их внутренних мотивов к переносу и совершенствованию известных способов деятельности в сферу технологического преобразования окружающей действительности [4].

Таким образом, процедура учёта или выявления художественной одарённости школьников в процессе их трудового обучения является необходимым компонентом деятельности педагога. При осуществлении им данной процедуры необходимо учитывать, что наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями художественной одарённости является особая система ценностей (система личностных приоритетов), важнейшее место в которой занимает творческая деятельность.

Творческая деятельность школьников в процессе их трудового обучения является продуктивной формой трудовой подготовки, направленной на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом. Решение педагогических задач образования технологической направленности при взаимодействии с одарёнными школьниками предполагает отказ от готовых рецептов, педагогических шаблонов, стандартов. На основании анализа литературных источников, опыта собственной педагогической практики считаем достаточно эффективным в данном направлении использование методов и форм парного и коллективного обучения [5].

Процесс коллективного решения учащимися стоящих перед ними учебных задач технологической направленности обеспечивает развитие способности понимать и учитывать позицию другого человека, наличие у него особой точки зрения и его возможные интеллектуальные трудности. При осуществлении взаимообучения

осваивается не только исполнительская, но и контрольно-оценочная часть совместного действия (традиционно закреплена за учителем), а также происходит становление самостоятельности школьника в познании и деятельности (как в технологической, так и в учебной). Считаем необходимым отметить, что позиция педагога в данном случае predetermined положением принципа паритетного соуправления образовательным процессом трудовой и технологической подготовки школьников.

В рамках данной позиции на занятиях трудового обучения учитель может руководствоваться следующими типами стратегии организации и осуществления трудового обучения одарённых школьников:

1. Стратегия ускорения позволяет учесть потребности и возможности категории учащихся, отличающихся высокой нормой развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащённому и в той или иной мере углублённому учебному содержанию. Применительно к занятиям в мастерских по предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» реализация данной стратегии предполагает обязательную разработку комплекса дидактических средств информационно-технологического характера. Педагог может предлагать их одарённым школьникам для осуществления индивидуальной самостоятельной работы на фоне фронтально работающего класса.

2. Стратегия углубления в трудовом обучении эффективна по отношению к школьникам, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности технологической направленности и характеризуются как практикоориентированные в обучении. Предполагается организация более глубокого изучения школьником тем или областей технологического знания в самостоятельно-консультационном режиме. Для реализации стратегии данного типа в содержании процесса технологической подготовки школьников имеются все необходимые предпосылки: полиструктурность реализуемых видов учебной деятельности технологического характера, преемственность в последовательности их изучения в возрастном аспекте. Разнообразие используемых способов и приёмов работы обеспечивается конструированием их учащимися на основе стандартных, которые входят в конкретную производственную или

ремесленно-бытовую технологию. Данная стратегия стимулирует развитие одарённых индивидов-практиков до уровня изобретательства.

3. Стратегия обогащения трудового обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения, чем предусмотренное типовой программой. Оно предполагает выход за рамки изучения тем занятий за счёт установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами при разработке творческого проекта. Использование стратегии данного типа в трудовом обучении школьников достаточно широко распространено. В опыте его реализации педагогами отмечается ряд положительных результатов: формирование высокого уровня компетентности школьника в соответствующей области знания, продуктивность её реализации в непосредственной технологической деятельности по осуществлению проекта, оригинальность и креативность полученного продукта проектной деятельности.

4. Стратегия проблематизации трудового обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся через представление учебного содержания как совокупности затруднений в изучаемых технологических процессах. Школьники ставятся в рефлексивную позицию поиска новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению производственных и ремесленно-бытовых технологий. Акцент в обучении в этом случае смещается на самостоятельность в познании и саморазвитие обучающегося. Необходимость использования оригинальных объяснений, пересмотра имеющихся технологических и технических сведений предполагает привлечение различных областей знаний и приводит к развитию рефлексивного сознания индивида. Реализация данного типа стратегии в трудовом обучении (и не только в трудовом) достаточно трудоёмка и требует определённого уровня развития профессиональных компетенций педагога. Разработка дидактического обеспечения в форме кейса проблем изучаемых в трудовом обучении видов профессиональной деятельности является обязательным условием её реализации.

Использование в трудовой и технологической подготовке школьников представленных выше стратегий организации и осуществления их обучения содействует более полному раскрытию их потенциальных задатков, что существенно облегчает процесс вы-

явления их одарённости и определения её типа. Независимо от рассуждений на тему, что все дети одарены от природы способностями, следует учитывать, что не у всех школьников их природные задатки развиты до уровня одарённости. Отсутствие у учителя компетентности в данном вопросе не только снижает эффективность осуществления трудового обучения, но и негативно сказывается на развитии воспитанников.

Учителя Барановичского региона (119 респондентов) приняли участие в социологическом опросе по заявленной проблеме. Респонденты единодушны во мнении, что наличие отличий от общепринятых норм у одарённых детей предполагает необходимость разных систем работы с ними. Остановимся подробнее на результатах исследования:

- 82% опрошенных заявили о недостаточно развитом психолого-педагогическом уровне подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении;

- 97% респондентов высказали своё мнение о том, что имеет место неадекватная оценка личностных качеств одарённых школьников;

- 54% участника опроса акцентировали своё мнение на том, что творческое мышление одарённого ребёнка в образовательном процессе рассматривается не только как отклонение от нормы, но и как негативное явление.

По результатам осуществлённого опроса было определено проблемное поле исследования и принято решение о необходимости проведения консалтинга для школьных учителей по данной проблеме.

Перед проведением консалтинга школьных учителей по проблеме выявления одарённых детей им было предложено составить списки одарённых, по их мнению, школьников. В консалтинге были задействованы педагоги 23 учреждений образования г. Барановичи, которые работали с возрастным контингентом 5—6 классов (764 школьника). В предоставленном школьными педагогами списке первоначально было указано 94 школьника. Существенную помощь в реализации данного этапа консалтинговой деятельности оказали студенты, обучающиеся по специальности «Практическая психология. Трудовое обучение». К учителям трудового обучения на данном этапе консалтинга присоединились другие учителя-предметники, работающие с данным контингентом школьников.

После обучающей части консалтинга, где были рассмотрены и обсуждены известные типы и подтипы одарённости, участникам вновь было предложено составить списки одарённых учащихся. Их состав снизился до 64% от первоначально составленного списка и составил 60 школьников.

Выявление одарённости посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможно в принципе. Поэтому вместо одномоментного отбора одарённых детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одарённых детей в процессе их обучения. В связи с этим мы посчитали целесообразным использовать консалтинг для отбора инструментов выявления одарённости школьника и определения её типа. Было решено задействовать широкий спектр разнообразных методов: от простого педагогического наблюдения до специально разработанных, стандартизированных и валидизированных тестов, а также игровых учебных и тренинговых заданий (тест Кеттелла, тесты Айзенка — вычислительный, вербальный и визуально-пространственный, тест «Структура интеллекта» Амтхауэра, тест Равена, тест Биннета, методика Е. П. Торренса, опросник креативности Рензулли и др). Нами была оказана консультативная помощь учителям трудового обучения по их освоению и использованию.

Проведённые нами мероприятия способствовали формированию мнения учителей, что в основном к одарённым ими были отнесены школьники высокой нормы развития, у которых в силу благоприятных условий достаточно полно и ярко развились обычные от природы способности. Из первоначально составленного списка на данном этапе исследования в составе одарённых осталось только 9% школьников (8 человек). Они были квалифицированы педагогами как особо одарённые, которые нуждаются в помощи педагогов в вопросах установления нормальной коммуникации со сверстниками. Детальный анализ по уточнению качественного состава данного списка выявил, что в него вошли в своём большинстве школьники с заметной, ярко выраженной, весьма устойчивой системой интересов к определённой, любимой деятельности. Если эти интересы носят более общий, менее определённый характер, то можно говорить о широкой познавательной потребности ученика, которая довольно часто отмечается у интеллектуально одарённых школьников.

Однако после участия в дальнейших мероприятиях консалтинга учителя пришли к выводу, что не следует исключать возможность наличия одарённости индивида не в одной сфере деятельности. Было сформировано мнение, что может иметь место проявление одарённости школьников в смежных областях деятельности при высоком уровне развития их способностей по переносу компетенций и компетентностей. Данные обстоятельства привели к пересмотру (в третий раз) списка одарённых школьников и уточнению его в составе 14 человек.

В процессе проведения консалтинга школьных учителей особый у них интерес вызвало такое явление, как лидерская одарённость школьников. Обсуждение данного явления заставило учителей пересмотреть первоначально составленные списки одарённых школьников в четвёртый раз. Они существенно пополнились учениками, которые по признанию учителей числились в составе недисциплинированных. В итоге первоначальный список, включающий 94 участника, был откорректирован до 22 человек. По итогам осуществления данного этапа консалтинговой деятельности, четвёртый вариант первоначального списка одарённых школьников вновь претерпел существенные изменения и не совпадал с ним по количеству и персоналиям.

Участники консалтинга были единодушны во мнении, что компетенции педагогов по типам одарённости школьников помогают правильно оценить их образовательные возможности, правильно ориентировать в отношении будущей профессии. Педагог должен всегда понимать относительность самого явления яркой одарённости, его условности и во многих случаях только возрастного временного характера. Не владея компетенциями в данной сфере, педагоги некоторые виды одарённости могут просто не заметить, принимая своеобразие умственной и творческой деятельности школьника за его недисциплинированность или даже странности.

### **Заключение**

Представленные выше тезисы, позволяют нам констатировать, что в процессе трудовой и технологической подготовки школьников существуют реальные условия и предпосылки для выявления одарённости: полиструктурность содержания и вариативность реализуемых способов учебной деятельности. Возможности использо-

вания выявленных у школьников способностей высокого уровня в конкретном виде изучаемой производственной или ремесленно-бытовой технологии позволяют повысить продуктивность её освоения за счёт стимулирования внутренних процессов личности. Данные обстоятельства позволяют нам сделать выводы о необходимости признания процедуры выявления типа и вида одарённости школьников в качестве обязательного компонента процесса реализации их технологической подготовки, который существенно повышает её качественный и количественный состав.

#### **Список цитируемых источников**

1. Лукашя З. В. Процесс трудовой подготовки школьников : в 3 ч. Барановичи : РИО БарГУ, 2010. Ч.1. 112 с.
2. Мочалова Н. М. Одарённость и её развитие. Уфа, 2000. 198 с. ; Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб.: Питер, 2010. 2-е изд. 240 с.
3. Барышева Т. А. Креативный ребёнок. Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов н/Д : «Феникс», 2004. 415 с. ; Никитин А. А. Художественная одарённость. М. : Классика-XX1, 2010. 196 с. ; Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб.: Питер, 2010. 2-е изд. 240 с.
4. Лукашя З. В. Процесс трудовой подготовки школьников: системы и методы реализации процесса трудового обучения. Барановичи : РИО БарГУ, 2012. 170 с.
5. Лукашя З. В. Процесс трудовой подготовки школьников : в 3 ч. Барановичи : РИО БарГУ, 2010. Ч.1. 112 с. ; Её же. Лукашя З. В. Процесс трудовой подготовки школьников: системы и методы реализации процесса трудового обучения. Барановичи : РИО БарГУ, 2012. 170 с.

Материал поступил в редколлегию 18.01.2015 г.

УДК 37.036.5

*Г. Н. Казаручик*

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

### **ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье раскрываются методологические основы экологического образования дошкольников, обосновываются позиции философии эгоцентризма в развитии у детей нового эгоцентрического миропонимания. Автором представ-

лена модель процесса педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Раскрыта технология педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** антропоцентризм, педагогическая поддержка, ребёнок дошкольного возраста, технология, экологическая направленность личности, экологическое образование, эгоцентризм.

## **Введение**

Сложные и многообразные взаимоотношения общества и природы, их гармонизация волнуют сегодня всех людей, живущих на нашей планете. Во второй половине XX в. весьма отчётливо проявилась прогрессирующая мощь человеческого влияния на окружающую среду. Сегодня уже невозможно найти такой укромный уголок на Земле, где бы ни ощущалось (непосредственно и косвенно) влияние вездесущей природообразующей деятельности человека. Под угрозой находятся практически все естественные оболочки (сферы) нашей планеты, многие фундаментальные равновесия в биосфере Земли и даже за её пределами. Подрыв этих равновесий чреват необратимыми и пагубными для жизни на планете последствиями.

Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания [1]. В науке всё большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из сужающегося кольца глобальных проблем только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу.

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания — эгоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического, характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов.

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе

экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой [2].

На протяжении последних десяти лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в системе образования стереотипов, традиций, взглядов. Одновременно идёт интенсивный поиск новых способов функционирования и развития образовательных учреждений, путей изменения отношений между педагогами и воспитанниками. Это выражается прежде всего в процессах гуманизации, гуманитаризации, демократизации педагогического процесса, в смене содержания обучения и воспитания, созерцательной установки на деятельностную. Наложение «полей» новой экоцентрической парадигмы мировоззрения и новой образовательной стратегии образует «поле» экологического образования, целью которого является формирование экологичной личности. В социокультурном процессе, образовательных системах, деятельности педагогов появилась и актуализируется функция воспроизводства в личности, обществе ценностей новой экогуманитарной культуры, целостного мировоззрения, адекватно отражающего место человека в системе «природа—общество—человек» [3]. Однако изложенный подход, востребованный жизнью, пока ещё не реализован в должной мере в практической деятельности коллективов учреждений образования, включая и учреждения дошкольного образования, что и обусловило выбор темы исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать технологию педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание экологического образования детей дошкольного возраста с позиций новой философии образования с учётом перспективных мировых и отечественных психолого-педагогических тенденций, направленных на обеспечение гуманизации образовательного процесса.

2. Определить методологические основания педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

3. Разработать базовую содержательную модель процесса педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

4. Разработать и экспериментально апробировать технологию педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

Научная новизна:

1. Переосмыслены и актуализированы сущность и содержание экологического образования дошкольников с позиций новой философии образования с учётом перспективных мировых и отечественных психолого-педагогических тенденций, направленных на обеспечение гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса.

2. Разработана базовая модель процесса педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

3. Разработана и научно аргументирована технология педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста, позволяющая обеспечить расширение и углубление экологических представлений дошкольников, развитие эмоционально-чувственного восприятия детьми природы, приобщение дошкольников к экологически ориентированной деятельности.

### **Основная часть**

Методологическую основу исследования составляют идеи:

– ноосферы, провозглашающие единство мира, сохраняющиеся высшим разумом человека и его созидательной деятельностью (В. И. Вернадский, Э. Леруа, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул и др.);

– коэволюции, утверждающие взаимообусловленное изменение и взаимодействие систем, организмов, жизни природы и человечества и устойчивое их развитие (В. Г. Горшков, Р. С. Карпинская, И. К. Лисеев, Н. Н. Моисеев, А. П. Огурцов, А. Пиччеи, С. С. Степин, А. Д. Урсул и др.);

– диалектического развития природы, общества и человека, обусловленного законами борьбы противоположностей, отрицания отрицания, перехода количества в качество и др. (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов и др.).

Методы исследования: изучение и анализ философской, педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования; наблюдение; изучение продуктов деятельности

детей; индивидуальные беседы с детьми, педагогами и родителями; анкетирование; контент-анализ педагогической документации дошкольных учреждений. Педагогический эксперимент явился основным методом исследования. Проверка достоверности и надёжности результатов осуществлялась с помощью статистической обработки полученных данных — критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат).

В ходе исследования было установлено, что в содержании современного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. От сознания человека зависит рациональное использование разнообразных природных ресурсов, нынешнее и будущее состояние окружающей природной среды, сама возможность существования жизни на планете Земля. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая её как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека.

Как отмечает Г. Н. Каропа, антропоцентрическая парадигма ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества, существенно сужает сферу применения идей экологической этики, затрудняет достижение истинной междисциплинарности экологического образования. В целом она препятствует осуществлению личностных и социальных перемен с целью достижения долгосрочного устойчивого развития всего мирового сообщества. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического образования проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения («знания — ради знаний»), в определённом навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности [4].

Экоцентрическая парадигма, напротив, утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчёркивает её уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли — общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма провозглашает принцип самоуправления, саморегулирования и самоконтроля в природных и социальных системах Земли, поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообра-

разия, подчёркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического образования, создаёт благополучные условия для образования новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обозревать, анализировать и совершенствовать экологическое образование как единую систему, что является непременным условием его эффективной реализации.

Одновременно многими исследователями, в частности, Г. Н. Карпой, И. Т. Суравегиной констатируется тот факт, что экологическое образование остаётся малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического образования состоит именно в том, что новая образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического образования должны быть прежде всего изменены философия, цели, содержание педагогического процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Отметим, что в настоящее время меняется понятие гуманизма, который начинает осознаваться не только как форма отношений между людьми, но и как форма отношения общества к природе. В соответствии с экологической этикой жизнь и всё, что ей помогает и чем она воспроизводится, является абсолютной ценностью. Другими словами, человек выступает как ценность, если он участвует в воспроизводстве жизни [5]. Такая трансформация понятий способствует рождению новой экогуманной системы ценностей, учитывающей не только единство всех людей, но и их неразрывную связь с природой.

Суть требований принципа гуманизации в сочетании с принципом экологизации в педагогическом процессе заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений, процессов и прежде всего человека, его потребностей, интересов к анализу явлений как системы, включённой в более крупную систему —

триаду «природа—общество—человек», к изучению педагогических явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении. Экогуманизация образования изменяет характер педагогического процесса путём гармонизации, совершенствования связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами (воспитанниками, учащимися, педагогами).

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического образования, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «природа—общество—человек».

Дошкольный возраст — период, когда ребёнок только начинает осознавать своё место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не противоположные. К сожалению, многие исследования проведены в рамках одного направления, когда сам ребёнок рассматривается не как часть природы (что соответствует действительности), а в отрыве от неё, другими словами, в рамках антропоцентрической парадигмы. Ребёнка предполагается только знакомить с окружающей природой (о его личной природе речь не идет) вместо того, чтобы дать ему возможность углубить своё естественное единство с природой, глубже почувствовать близость к ней, научить жить в гармонии как с внешней природой, так и с собственным физическим «Я», что предполагает новая экоцентрическая парадигма. Добиться последнего можно только тогда, когда отношение ребёнка к природе не будет испорчено грубым прагматизмом, представлением о природе как о «кладовой» для человека.

Для этого необходимо правильное понимание сущности экологического образования детей дошкольного возраста, которое рассматривается нами как педагогический процесс, направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности. Результатом должно стать приобретение дошкольниками вы-

соконравственных личностных качеств, важнейшим из которых является экологическая образованность [6, с. 8—9].

Определение методологических оснований позволило разработать модель процесса педагогической поддержки развития экологической направленности личности дошкольника, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент определяет цели и задачи экологического образования детей дошкольного возраста. Цель экологического образования детей дошкольного возраста — развитие экологической культуры как важной части общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки. Это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, уважительным, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде. Задачи экологического образования — это задачи создания и реализации образовательной модели, при которой достигается определённый эффект — очевидные проявления начал экологической культуры у детей, готовящихся к поступлению в школу. Задачи экологического образования вытекают из изложенного выше определения понятия «экологическое образование дошкольников» и названы нами основными (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Задачи экологического образования детей дошкольного возраста

Основные задачи	Обеспечивающие задачи
1. Обогащение экологических представлений детей. 2. Развитие у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе. 3. Формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности.	1. Создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и приоритетности экологического образования. 2. Создание в учреждении дошкольного образования условий, обеспечивающих процесс экологического образования. 3. Систематическое повышение квалификации педагогов. 4. Совершенствование экологической пропаганды среди родителей.

Чтобы полноценно осуществлять экологическое развитие детей, система работы в учреждении дошкольного образования должна сочетаться с работой семьи в данном направлении, поскольку

именно семья даёт детям первый опыт взаимодействия с природой, приобщает к активной деятельности, показывает пример отношения к природным объектам. Поэтому для организации работы по экологическому образованию детей в русле педагогики развития необходимо создание детско-взрослого сообщества (педагоги—дети—родители).

Вопросы создания детско-взрослого сообщества необходимо рассматривать в тесной связи повышения экологической грамотности родителей с повышением квалификации самих педагогов, занимающихся этой проблемой, так как уровень их профессионального мастерства определяет отношение семьи к развитию экологической культуры детей, а в конечном итоге — к образовательному учреждению, педагогам и их требованиям. Это, в свою очередь требует создания в коллективе атмосферы значимости экологического образования и организации необходимых условий для его реализации. Выделенные положения позволили нам сформулировать вторую группу задач экологического образования детей дошкольного возраста (см. таблицу 1). Они названы обеспечивающими, так как их решение обеспечивает реализацию основных задач.

Сущность понятия «экологическое образование дошкольников», выделенные три основные задачи экологического образования определяют содержательный компонент экологического образования детей дошкольного возраста. В содержании экологического образования дошкольников выделяется три компонента: 1) познавательный; 2) эмоционально-ценностный; 3) деятельностный.

Расширение представлений детей о природе, о взаимодействии человека с ней позволяет ребёнку в дальнейшем осознать себя частью природы. В процессе освоения экологических знаний ребёнок начинает воспринимать себя мерой всех вещей, нравственным критерием природоохранного отношения, понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе.

Исследования Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой и др. показывают, что у дошкольников могут быть сформированы следующие экологические представления: 1) о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах; 2) о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой при-

роды); 3) о человеке как части природы; 4) о культуре поведения в природе [7, с. 3—14].

Процесс формирования экологических представлений у детей идёт от усвоения ими знаний об особенностях жизни конкретных организмов, отдельных связей и межвидовых отношений к установлению цепочки биоэкологических связей и на их основе — к освоению закономерностей функционирования различных природных сообществ; от знаний о человеке как части природы к пониманию взаимосвязи его с другими объектами природы, влияния их друг на друга.

Вместе с тем при всей важности познавательного развития ребёнка гармонизация его с миром природы невозможна без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами. Поэтому развитию эмоционально-ценностного отношения мы придаём большое значение. Важная роль эмоций в воспитании дошкольника объясняется особенностями его психического развития, так как нравственность воспитывается у ребёнка, по словам Гегеля, прежде всего как чувство. Кроме того, развитие именно в дошкольном возрасте ценностного отношения к живому имеет большое значение для становления экологически ориентированного, гуманистического мировоззрения подрастающего поколения. Опыт эмоциональных переживаний, как отмечает Н. С. Дежникова, позволяет детям более ответственно и бережно относиться к объектам природы и даёт возможность судить о подлинной нравственности в отношении к окружающему их миру [8].

Таким образом, процесс воспитания у детей ценностного отношения к живому может рассматриваться как последовательный переход от переживания ребёнком своего единства с природой (в младшем дошкольном возрасте) к осознанию этого единства и его выражения в доступной экологической деятельности, мотивированной сопереживанием и сочувствием (соответственно в среднем и старшем дошкольном возрасте).

На основании вышеизложенного можно заключить, что экологическое образование детей дошкольного возраста направлено на развитие у них качественно нового взаимодействия с миром природы. В основе такого взаимодействия лежат экологические знания и представления, в частности, представления о живом организме, о связях в природе и социуме, о многообразии ценностей

природы. Осваивая экологические знания, ребёнок начинает понимать необходимость экологически правильного отношения к природе. Через познание природы происходит обогащение духовного мира дошкольников, развитие их эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств. Эмоциональные переживания, связанные с познанием природы, обеспечивают становление мотивов экологически целесообразной деятельности детей и развитие способности соблюдать правила и нормы поведения в окружающем мире, расширяют созидательные возможности дошкольников в труде экологического содержания. В свою очередь, труд в природе способствует как углублению у детей экологических представлений, так и развитию эмпатии (сочувствия, сострадания, сопереживания живым существам), позволяет дошкольникам увидеть результат своей помощи живому, почувствовать радость дружеских контактов с миром природы. Поэтому экологическое образование дошкольников непременно предполагает обогащение их экологических представлений, развитие эмоций и чувств детей в процессе познания природы и включение их в деятельность экологического содержания.

Безусловно, процесс развития экологических ценностей сложен и проблематичен, поскольку зависит не только от содержания экологического образования в учреждении дошкольного образования, но и от реальной жизненной обстановки. Поэтому важно не давать детям рецептов поведения в природе, а постепенно, посредством заданий и вопросов подводить ребёнка к собственным выводам и заключениям.

Процессуальный компонент предполагает разработку программы и технологии педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста.

Результативный компонент предполагает разработку критериев экологической направленности дошкольников, методик, направленных на её определение и обработку результатов исследования.

Изучение теоретических оснований исследования проблемы экологического образования детей дошкольного возраста и практики работы учреждений дошкольного образования в этом направлении позволило разработать программу опытно-экспериментальной работы, включающую три этапа: констатирующий, преобразующий и контрольный.

В ходе исследования на констатирующем этапе была проведена диагностика экологической направленности детей дошкольного возраста. Обследованим были охвачены воспитанники учреждений дошкольного образования г. Бреста в количестве 341 человека. Из них 174 дошкольника входили в экспериментальные группы (далее — ЭГ) и 167 детей — в контрольные группы (далее — КГ).

Приступая к диагностике, мы выделили следующие критерии экологической направленности детей дошкольного возраста:

- 1) степень овладения дошкольниками экологическими представлениями;
- 2) характер отношения детей к природе;
- 3) степень овладения старшими дошкольниками трудовыми навыками и умениями по уходу за живыми объектами, а также характер мотивов деятельности детей.

Показателями степени освоенных детьми экологических представлений являются объём освоенных представлений и существенность освоенных представлений. Объём — это количественный показатель освоения представлений. Он отражает степень полноты освоения программы. Существенность освоения представлений — это качественный показатель, отражающий конкретность представлений дошкольников, умение выделить главное (существенное) в происходящих явлениях, природных объектах.

Для анализа характера отношения детей к природе использовались следующие показатели: 1) проявление детьми эстетических и нравственных чувств при взаимодействии с природой; 2) степень активности и устойчивости чувств.

Показатели освоения трудовых навыков и умений: 1) степень самостоятельности детей в труде; 2) владение способами ухода за растениями и животными.

Для диагностики экологической направленности нами были подобраны вопросы и задания для детей. При этом мы основывались на тех знаниях и представлениях, которые были ими усвоены ранее. С учётом возрастных особенностей детей, чтобы не вызвать их утомления и получить объективные результаты, вопросы и задания давались в несколько этапов. Всего нами было организовано и проанализировано 1 280 экспериментальных заданий и ситуаций.

Результаты выполнения детьми диагностических заданий подвергались количественной и качественной обработке. Для проверки

надёжности полученных результатов и обоснования выдвинутых предположений использовались методы статистической обработки данных (критерий  $\chi^2$ ).

Так, мы смогли констатировать, что значительных различий в экологической направленности детей ЭГ и КГ нет (статистически значимых различий по критерию  $\chi^2$  между дошкольниками обеих групп не обнаружено). Фрагментарность и поверхностность представлений не способствовала осознанию детьми природы как единого целого, затрудняла их практическую ориентировку в природе, не формировала эмоционально-положительное отношение к живым существам. В то же время результаты констатирующего этапа эксперимента дают основание предполагать, что детям дошкольного возраста доступно усвоение элементарных экологических представлений, понимание нравственного смысла своих действий и поступков в природе, потому что даже без целенаправленного обучения и воспитания определённая часть детей ЭГ и КГ имеют высокий уровень экологической направленности (12,64% дошкольников ЭГ и 11,98% КГ продемонстрировали высокий уровень сформированности экологических представлений; 16,09% детей ЭГ и 13,77% КГ имеют выраженную положительную направленность отношения к природе; 5,75% ЭГ и 7,19% КГ продемонстрировали высокий уровень умений и навыков по уходу за природными объектами). Вместе с тем значительная часть детей имеют низкий уровень экологической направленности (35,06% дошкольников ЭГ и 32,93% КГ показали низкий уровень сформированности экологических представлений; для 24,14% детей ЭГ и 21,56% КГ характерна отрицательная направленность отношения к природе).

Исследование позволило установить ряд причин низкого уровня экологической направленности дошкольников, среди которых можно выделить:

- недостаток или отсутствие представлений о растениях и животных как живых существах, о взаимосвязях в природе, о взаимодействии человека и природы;
- низкий уровень развития наблюдательности;
- недостаточный опыт общения с природой;
- несформированность положительного эмоционально-чувственного опыта взаимодействия с объектами природы;

– слабый уровень владения навыками ухода за животными, растениями;

– плохой пример взрослых (родителей, воспитателей).

Считаем правомерным высказать предположение о том, что обучение и воспитание в учреждениях дошкольного образования не ориентирует детей на формирование у них потребности в познании природы. Дошкольники имеют неполные, а часто и неверные знания о природных объектах, явлениях и их взаимосвязях. Это отрицательно сказывается на развитии личности ребёнка-дошкольника и на его отношении к миру природы.

Таким образом, анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента, можно сделать следующие выводы: 1) уровень экологической направленности детей дошкольного возраста в целом невысок; 2) фрагментарность и поверхностность имеющихся экологических представлений не способствует осознанию дошкольниками природы как единого целого, не формирует ценностное отношение к ней.

С учётом описанных выше существующих недоработок учреждений дошкольного образования в области экологического образования детей нами был разработан и проведён преобразующий этап эксперимента. Цель этого этапа заключалась в разработке и экспериментальной апробации технологии педагогической поддержки развития экологической направленности детей дошкольного возраста.

В соответствии с содержанием экологического образования, предусматривающего расширение и углубление экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности, разработанная технология включала экологические мероприятия (игры, занятия, экскурсии, развлечения и др.), объединённые в три группы:

– для расширения и углубления экологических представлений;

– для воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе;

– направленные на приобщение к экологически ориентированной деятельности.

Разработка мероприятий для формирования экологических представлений велась с учётом тех представлений, которые могут быть сформированы у детей дошкольного возраста:

- о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах;
- о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой природы);
- о человеке как части природы;
- о культуре поведения в природе.

Мероприятия, направленные на обогащение экологических представлений дошкольников, проводились чаще всего с небольшими подгруппами детей, за исключением экскурсий и развлечений. Мероприятия использовались вариативно в зависимости от уровня сформированности экологических представлений, который дошкольники продемонстрировали на констатирующем этапе исследования.

Но само по себе наличие экологических представлений не гарантирует экологически целесообразного поведения личности. Для этого необходимо ещё и соответствующее отношение к природе. Оно определяет характер целей взаимодействия с природой, его мотивов, готовность поступать с точки зрения экологической целесообразности. Исходя из этого, в экспериментальной работе значительное место нами было отведено разработке и апробации занятий, содержание которых непосредственно направлено на развитие эмоционально-ценностного отношения к природе.

Уже в процессе освоения экологических представлений у детей происходило формирование эмоционального отношения к растительному и животному миру. Формируя у детей тёплое, любовное отношение к реальной природе, конкретному её объекту или явлению, мы помогали им прочувствовать и осмыслить красоту и совершенство в природе, особенно на экскурсиях, сопровождаемых эмоциональными беседами. А для того, чтобы конкретизировать отношение к природе, сделать его более осмысленным, помочь ребёнку обобщить впечатления от наблюдений, использовались специальные занятия и игры.

Необходимо подчеркнуть, что в подобных занятиях и играх ранее накопленные знания, умственные действия особенно обогащали и расширяли сферу чувств и переживаний, придавали им осмысленность. При такой мыслительной деятельности, связанной с природой, рождалось эмоциональное побуждение, совершенно исключалось равнодушие и безразличие — возрастала мыслительная напряжённость, творческое мышление, страстное желание узнать

больше нового, сверхинтересного и необычного для себя. Также создавалось определённое отношение к природе в целом и к конкретному её объекту, обострялось внимание к ним, и, следовательно, шёл процесс развития эмоционально-психологической готовности принять интересную и полезную информацию о природе, т. е. появлялся разносторонний интерес к познанию. Так, ребёнок становился внимательным к миру природы и ко всему, что в нём происходит, занимал позицию защитника и созидателя красоты в природе. В результате формировалась непосредственная эмоциональная отзывчивость, радость предстоящего познания, волнение от встречи с неизвестным в природе, предвосхищение необычных и прекрасных встреч в этом мире, осознание своих сил и способностей относительно изучения окружающей природы. Перед дошкольниками возникала задача познания нового и прекрасного в природе. В процессе игровой деятельности эта задача принималась, формировалась потребность к её решению.

Развитие эстетического восприятия природы непосредственно связано с развитием чувственной сферы, гуманного отношения к природе (способности эмоционально реагировать на различные события в природе, переживать, радоваться прекрасным моментам в ней). В процессе формирования гуманного отношения к природе мы опирались на способность детей к переживанию, на то, что эмоционально настроенный ребёнок более активно, заинтересованно, бережно относится к природе, заботится о ней. Использовалась свойственная детям бурная реакция на всё происходящее в природе, а также потребность постоянно контактировать с ней.

Чтобы установить определённую взаимосвязь между представлениями детей и их гуманными чувствами, мы обращали внимание на то, как они понимают слово «доброта» и каков эмоциональный отклик на положительный или отрицательный поступок. С этой целью мы использовали проблемно-этические беседы, обсуждение и проигрывание ситуаций, чтение экологической литературы. Во время их проведения следили за эмоциональным состоянием ребёнка, чтобы понять его отношение к обсуждаемому. В этом помогали сравнения своих поступков с поведением других детей, литературных героев. Технология основывалась на доступных, конкретных примерах из жизни или художественных произведений, способствующих развитию нравственного сознания детей, само-

стоятельности их суждений. Одним из условий было пробуждение нравственного сознания, понимания, почему нужно так поступать. От сознания причин и мотивов зависела глубина чувств, их устойчивость. Мотив гуманного отношения к природе доводился до сознания детей посредством разъяснения внутренних причин поступков. Одобрение того или иного поступка помогало ребёнку убедиться в его правильности, пробуждало стремление сделать ещё лучше. Так воспитывалось сочувственное, гуманное отношение к растениям и животным. С умения сочувствовать всему живому начинался путь доброго отношения к природе.

Данные протоколов о проведённых в экспериментальных группах экскурсий, занятий, бесед, игр, высказывания дошкольников, наблюдения за поведением детей в природе дают нам возможность выдвинуть следующее положение. Эмоциональная направленность апробированных экологических мероприятий позволила придать полученным ранее экологическим представлениям нравственную ориентацию. В результате повышалась экологическая образованность дошкольников, происходил духовный рост личности, формировалось эстетическое восприятие природы, этика взаимодействия детей с окружающим миром. Всё это даёт основание рассматривать разработанные экологические мероприятия как эффективное средство воспитания эмоционально-ценностного, гуманного отношения к природе, важнейшим показателем которого является участие дошкольников в любой деятельности по уходу за её объектами, её охране.

Важным показателем экологической направленности дошкольников является их участие в деятельности, имеющей экологически ориентированный характер, в процессе которой углубляются и закрепляются полученные ранее экологические представления и проявляется активное гуманное отношение к природе.

Определяя содержание экологически ориентированной деятельности дошкольников, мы обратились к исследованиям Р. С. Буре, А. Ф. Мазуриной, Т. А. Марковой и др., в которых раскрыты разнообразные виды и формы детского труда. Для детей дошкольного возраста характерны выращивание растений и уход за животными, сбор и использование природного материала. Формами организации их труда являются поручения, дежурства, коллективный труд.

Изучение опыта педагогов учреждений дошкольного образования показало, что в своей работе они отводят незначительное место

трудовой деятельности экологического содержания. При посещении учреждений и знакомстве с планами и работой педагогов мы установили, что дети в течение года проводят систематический уход за растениями и животными уголка природы (если он имеется), иногда принимают посильное участие в посадке растений на огороде и в цветнике. Но этого явно недостаточно для воспитания у дошкольников положительного отношения к труду в природе.

Исходя из вышесказанного, мы определили экологическую направленность деятельности дошкольников, которая развивала и закрепляла их знания, умения, навыки общения и поведения в природе и положительное отношение к ней. При этом нами учитывался тот факт, что дикая природа обходится без деятельности человека, она живёт по своим собственным законам. Заботиться о природных объектах следует только в изменённой людьми среде: в городе, парке, а в условиях дошкольного учреждения — на участке, в живом уголке. Следовательно, помогать необходимо растениям и животным, живущим рядом с человеком: деревьям парков, участка, растениям цветников, голодающим зимой городским птицам, т. е. тем, чьё благополучие зависит от действий людей. Поэтому содержание экологической деятельности мы конкретизировали следующим образом: 1) систематический уход за растениями и животными уголка природы, экологической комнаты; 2) организация дежурства; 3) труд на участке детского сада (в саду, огороде, на клумбах); 4) подкормка птиц зимой; 5) организация трудовых десантов, рейдов. Целью этой деятельности было ежедневное поддержание условий, необходимых для полноценной жизни всех живых существ.

Расширение объёма экологического труда стало возможным прежде всего потому что дети окрепли физически, получили знания об объектах природы, условиях их существования и испытываемых трудностях. И поэтому нам важно было использовать любую возможность, чтобы вовлечь дошкольников в активную деятельность, направленную на сохранение и приумножение природных богатств.

Трудовая деятельность экологического содержания организовывалась систематически, с постепенным её усложнением. Дети получали необходимые знания, умения и навыки коллективного и индивидуального труда. Каждый ребёнок мог проявить свои силы и способности, приобрести опыт и воплотить его в практиче-

ских делах. Такая деятельность приучала думать и реально заботиться о «братьях меньших», находящихся в одном жизненном пространстве с детьми. Труд дошкольников сочетался с экологическими играми, наблюдениями, беседами и т. п.

Проведённая работа показала, что труд детей становится осмысленным, экологически целесообразным, если: а) прослеживается зависимость жизни и состояния растений и животных от условий, в которых они находятся; б) укрепляется понимание того, что эти условия создаются трудом людей. А включение игры экологического содержания в трудовую деятельность делает её ещё и радостной, лишённой принуждения.

Таким образом, трудовая деятельность, содержание которой направлено на создание и поддержание необходимых условий для всех живых существ, находящихся в жизненном пространстве детей, является необходимым средством углубления экологических представлений дошкольников; обеспечивает развитие экологического сознания, формирование первых практических умений должного взаимодействия с природой ближайшего окружения.

Посредством игры у детей развивается интерес к трудовой деятельности в природе, сознательное, ответственное отношение к ней. В труде, сопровождаемом игрой, дошкольники усваивают зависимость состояния растений и животных от удовлетворения их потребностей, узнают о роли человека в управлении природой. Усвоение этих связей и зависимостей способствует формированию отношения детей к природе, а труд становится осмысленным и целенаправленным.

Для определения эффективности разработанной и апробированной технологии педагогической поддержки развития экологической направленности детей дошкольного возраста был проведён контрольный этап. На данном этапе по методике констатирующего этапа была проведена диагностика экологической направленности детей дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что уровень экологической направленности детей ЭГ стал намного выше не только по сравнению с началом экспериментальной работы, но и по сравнению с дошкольниками КГ. Так, значительно шире и глубже стали экологические представления ребят. У дошкольников КГ также несколько повысился уровень представлений, однако, эти изменения касаются главным образом увеличения ко-

личества представлений о многообразии природных объектов. У детей же ЭГ наряду с этим наблюдалась способность устанавливать взаимосвязи в природе, уверенно ориентироваться в правилах поведения в природе и придерживаться их. Последнее стало возможным благодаря развитию эмоциональной сферы детей, способности видеть прекрасное в природе, адекватно реагировать на поступки сверстников и взрослых, оценивать их с точки зрения экологической целесообразности.

В результате диагностики был проведён сравнительный анализ уровня экологической направленности дошкольников в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Сравнение данных показывает, что воспитанники ЭГ продемонстрировали более высокий уровень сформированности экологической направленности, чем дети КГ. Анализ поведения дошкольников в ЭГ и КГ обнаруживает статистически значимые различия между группами по всем выделенным параметрам (познавательный, эмоционально-ценностный, деятельностный).

Итак, данные контрольного этапа исследования позволили сделать следующие выводы.

Воспитанники ЭГ овладели значительным объёмом экологических представлений. Дети начали понимать многообразное значение природы, ценность жизни. У большинства дошкольников сформировалось полное представление о правилах поведения в природе, а также умение применять их в конкретных жизненных ситуациях. У воспитанников КГ также несколько повысился уровень экологических представлений, однако суждения детей часто не совпадали с реальным поведением в природе.

Освоение дошкольниками ЭГ экологических представлений привело к качественно новому отношению детей к природе. Это проявилось прежде всего в поведении воспитанников, в котором практически не наблюдалось негативных проявлений; в оказании помощи всему живому (уходе за животными и растениями в учреждении дошкольного образования и дома); качественном выполнении трудовых поручений, достижении хороших результатов (в пределах освоенных умений); заинтересованности, получении удовольствия от созидательной деятельности; понимании нравственного смысла своих действий и поступков.

Изменения, произошедшие в экологической направленности, непосредственно связаны с развитием личностных качеств дошкольников: познавательной активности, социальной компетентности в мотивационном, когнитивном и поведенческом аспектах, самостоятельности, самооценки.

Проведённое нами исследование показало, что в условиях дошкольных учреждений существует реальная возможность реализации технологии педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка.

### **Заключение**

Современный этап взаимодействия человека и общества с природой характеризуется резким обострением экологических проблем, успешное решение которых не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. Важную роль в этом призвано сыграть экологическое образование, ориентированное на формирование у подрастающего поколения ценностных установок, способствующих гармонизации взаимоотношений человека, общества и природы.

Экологическое образование детей дошкольного возраста предполагает расширение у воспитанников экологических представлений, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности. В содержание экологического образования дошкольников входят познавательный, эмоционально-ценностный и деятельностный аспекты. Такой подход к содержательному компоненту экологического образования соответствует подходу к определению основной структуры индивидуальной человеческой личности, её целостности и содействует гармоничному развитию ребёнка, способного жить в согласии с самим собой, обществом, природой.

В процессе исследования нами были разработаны базовая модель и технология педагогической поддержки развития экологической направленности личности ребёнка дошкольного возраста, направленные на: 1) обеспечение возможностей для усвоения экологических представлений, пробуждения интереса и развития ценностного отношения к природе, формирование мотивов экологически целесообразной деятельности и соответствующих практических умений, обуславливающих становление у дошкольников экологической воспитанности как важнейшего личностного качества; 2) нацеленность на овладение детьми навыками культуры по-

ведения в окружающей природной среде, внедрение их в повседневную практику взаимодействия с природой; 3) вовлечение дошкольников в процесс активного познания, предоставление возможностей для проявления самостоятельности, инициативности, способности принимать экологически правильные решения; 4) формирование у детей умения открывать и исследовать окружающую природную среду; 5) развитие способности анализировать и оценивать поступки сверстников в природе, а также свои собственные; 6) обеспечение эмоционально насыщенного общения дошкольников с природой.

#### Список цитируемых источников

1. Kohout F. Der ökologische Vom Wert der Partizipation. Muenster etc. : LIT Verlag, 2002. 344 s.
2. Trommer G. Natur im Kopf: Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten. 2., überarb. underw. Aufl. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1993. 349 s.
3. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: исследования разработки экоуманитарной парадигмы. М. : Современный писатель, 1998. 432 с.
4. Каропа Г. Н. Экологическое образование школьников : ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г. Н. Каропа. Минск : НИО, 2001. 209 с.
5. Глазачев С. Н. Указ. соч.
6. Казаручик Г. Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста. Минск : Нац. ин-т образования, 2014. 71 с.
7. Каменева Л. А. Мир природы и ребёнок. Методика экологического воспитания дошкольников. СПб. : Детство-пресс, 2000. 319 с.
8. Дежникова Н. С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики // Педагогика. 2002. № 10. С. 51—56.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2015 г.

УДК 37.036.5

**В. И. Козел**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## КАБИНЕТ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ И ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПЛЕКС В СПЕКТРЕ

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость использования внеаудиторной деятельности в процессе подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Раскрыто содержание проекта по представленной проблеме. Определены цель, задачи, основные направления и функции деятельности Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми как инновационного комплекса в спектре образовательных услуг для будущих социальных педагогов.

**Ключевые слова:** социальный педагог, подготовка будущих социальных педагогов, профилактика насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, проект, план исследования, Кабинет ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.

### Введение

Несовершеннолетние всё чаще становятся жертвами семейного неблагополучия, насилия, жестокого обращения и эксплуатации. Предпринятые на государственном уровне нормативно-правовые меры по предупреждению и пресечению недостойного отношения к несовершеннолетним требуют формирования и развития широкого спектра социальных действий, обеспечивающих защиту несовершеннолетних и оказание им своевременной помощи.

Начиная с 90-х гг. XX в. многие специалисты государственных и общественных организаций сосредоточили свои усилия на решении данной проблемы. Проблему насилия над несовершеннолетними в своих работах осветили многие авторы: Н. А. Асанова «Обретение радости. Игровая психоаналитическая терапия в лечении детей, подвергшихся плохому обращению» (1997); Н. В. Курасова «Групповые занятия с детьми, пострадавшими от сексуального насилия» (1998); И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова «Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства» (1999); И. А. Баева «Тренинги психологической безопасности в школе» (2002); Т. В. Сенько «Истоки агрессивного поведения детей» (2002); Е. Н. Волкова «Защита детей от жестокого обращения» (2007), «Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления» (2008), «Помощь детям, пострадавшим от насилия: рабочая книга» (2010); Н. А. Сакович «“Нет!” насилию в семье: выявление и профилактика жестокого обращения с детьми

и подростками» (2013); Л. А. Пергаменщик, Н. Л. Пузыревич «Психологическая помощь в кризисных ситуациях» (2013) и др.

В 2004 г. коллектив учёных под редакцией доктора педагогических наук В. В. Чечета представил пособие «Организация работы по предупреждению торговли людьми», подготовленное в рамках проекта Международной организации по миграции «Борьба с торговлей женщинами в Республике Беларусь». Междисциплинарный подход в противодействии торговле несовершеннолетними нашёл отражение в работах Т. М. Степановой. В 2011 г. появились исследования по проблеме торговли людьми с целью детской порнографии Л. И. Смагиной, М. В. Пряхиной. Опыт деятельности горячей линии «Ла Страда» по предотвращению торговли людьми в Беларуси представили И. А. Альховка, Г. В. Тюрина и др.

### **Основная часть**

Анализ философской, психолого-педагогической и учебно-методической литературы показал, что накоплен незначительный опыт в разработке проблемы подготовки будущих социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних. Остаются мало исследованными содержание и структура процесса, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних.

Тенденция роста числа случаев насилия, сексуальной и трудовой эксплуатации несовершеннолетних в стране и за рубежом активизирует решение задачи профессиональной подготовки социальных педагогов для работы по противодействию торговле и эксплуатации несовершеннолетних, оказанию им своевременной помощи. Проведённое А. В. Басовой исследование свидетельствует о том, что будущие специалисты оценивают проблему как актуальную, однако остаётся нерешённым вопрос о формировании достаточного уровня компетенций по противодействию насилию, торговле людьми, профилактике детской порнографии [1].

Однако сегодня неоспоримой истиной является тот факт, что наше время требует от личности творческой активности, способности к непрерывному интеллектуальному росту и критическому мышлению, самоопределения в системе ценностей бытия. Новым

в организации современного образования, по мнению В. И. Слободчикова, являются антропо-практики, и в связи с этим «требуется подлинно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности, их способности целенаправленно строить антропо-практики-практики действительного выращивания “собственно человеческого в человеке”» [2]. Такие практики позволяют целенаправленно проектировать жизненные ситуации, где становится возможным личностное самоопределение обучающегося, обретение им субъектности, авторства собственных осмысленных действий, культивирование его автономии и самодетерминации, саморазвития и самообразования, столь необходимых для профессионального становления. Обычно такие ситуации направлены на решение актуальных для современного общества проблем и вызывают устойчивый интерес у студентов. Так, на кафедре педагогики БарГУ реализуется проект, продуктом которого явился Кабинет ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми (далее — Кабинет), ставший инновационным комплексом, обладающим потенциалом для трансляции инновационного опыта по содержательным направлениям, значимым для подготовки будущих специалистов к профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми [3].

Целью проекта явилось теоретическое обоснование, разработка и внедрение в образовательный процесс модели Кабинета.

Задачи проекта:

1. Выявить роль и место решения проблемы в спектре образовательных услуг для будущих социальных педагогов.
2. Определить цель, содержание деятельности Кабинета как нового сервиса для будущих социальных педагогов, которые будут в дальнейшем включены в решение проблемы в учреждении образования.
3. Разработать методическое обеспечение основных направлений деятельности Кабинета.
4. Апробировать и внедрить модель Кабинета в образовательный процесс учреждения высшего образования.

Ожидаемые практические результаты представлены в виде модели Кабинета, включающей принципы, условия, методики и технологии подготовки будущих социальных педагогов к осуществле-

нию социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, а также критерии и показатели оценки эффективности этой работы (диагностический инструментарий). Проект носит практико-ориентированный характер, и модель может быть использована во всех учреждениях высшего образования, где готовят студентов по специальности «Социальная педагогика».

Целью функционирования Кабинета является ресурсная поддержка студенческих инициатив, разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего подготовку будущих специалистов к профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми. Разработка, методическое сопровождение и апробация научно-методического продукта осуществляется в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, магистрантов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава факультетов, обеспечивающих реализацию образовательной программы подготовки специалистов (1-я и 2-я ступени высшего образования) по педагогическим специальностям.

Ниже представлен календарный план исследования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — План исследования

Наименование этапа работы	Период	Отчётность о полученных результатах
I этап. Разработка концепции модели Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми	сентябрь—декабрь 2013 г.	Научные результаты: 1. Теоретическое обоснование модели подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми. 2. Концепция модели Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми 3. Отчёт о научно-исследовательской работе. Практические результаты: 1. Модель подготовки будущих социальных педагогов к осу-

		<p>шествлению социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p> <p>2. Принципы и условия подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p>
--	--	--

*Окончание табл. 1*

Наименование этапа работы	Период	Отчётность о полученных результатах
		<p>3. Технологии и методы подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p> <p>4. Концепция Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p> <p>5. Критерии и показатели оценки эффективности модели Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p>
<p>II этап. Научно-методическое обеспечение модели подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p>	<p>январь—июнь 2014 г.</p>	<p>1. Создание кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p> <p>2. Методическое обеспечение основных направлений деятельности Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p> <p>3. Отчёт о научно-исследовательской работе (заключительный).</p>

<p>III этап. Внедрение модели подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической работы по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p>	<p>сентябрь 2014 г. — июнь 2015 г.</p>	<p>Деятельность направлений Кабинета ресурсного обеспечения профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.</p>
--	--	---

Основными задачами Кабинета являются:

- формирование профессиональных и социально-личностных компетенций будущих специалистов по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми;
- организация и осуществление непрерывного информационного обмена между специалистами различных уровней и профилей по защите детей в рамках деятельности Кабинета;
- методическое обеспечение подготовки будущих специалистов к профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми;
- разработка и апробация технологий, методов и форм профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми в условиях общеобразовательного учреждения;
- создание, методическое сопровождение и обеспечение реализации программ по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми;
- научно-методическое обеспечение сопровождения профессионально-педагогической деятельности педагогов учреждений образования во всех направлениях (разработка дидактического материала, сценариев внеклассных мероприятий, содержания родительских собраний, семинаров-тренингов для обучающихся и педагогов и т. д.);
- создание единого информационного пространства по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми (web-сайт);
- разработка и апробация эффективных методов и технологий психолого-педагогического и социально-юридического сопровождения детей, пострадавших от насилия и торговли людьми;

– разработка и содействие изданию практических руководств, пособий, рабочих тетрадей и других материалов по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, адресованных социальным педагогам, психологам, классным руководителям, родителям;

– проведение научно-методических конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий, конкурсов с участием учёных, практических работников, представителей общественных объединений и организаций по направлениям деятельности Кабинета;

– аккумуляция и популяризация эффективных методик и технологий в области подготовки будущих специалистов к профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.

Деятельность Кабинета осуществляется в следующих направлениях:

– научно-методическое сопровождение субъектов образовательного процесса в учреждениях высшего образования, реализующих подготовку будущих специалистов к профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми;

– исследовательское (организация и проведение научных исследований и мониторинга качества образовательного процесса в учреждениях, занимающихся профилактикой насилия над несовершеннолетними и торговли людьми);

– консультативное (консультирование будущих специалистов по проблемам профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми);

– издательское (разработка и подготовка печатной продукции по проблемам профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми);

– просветительское (формирование у будущих специалистов толерантного отношения к детям; поддержка и популяризация позитивного опыта реализации практики по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми; сотрудничество со средствами массовой информации, общественными организациями, родительским и педагогическим сообществами; установление связей с научно-методическими учреждениями, органами МВД в Республике Беларусь).

В ходе деятельности Кабинета формируются базы данных документации по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми:

- банк нормативно-правовых документов;
- банк научно-методических разработок и рекомендаций;
- банк научной, научно-популярной, методической литературы;
- банк диагностического инструментария;
- банк данных об организациях и объединениях, занимающихся проблемами профилактики насилия над несовершеннолетними и торговли людьми.

Основными функциями Кабинета являются:

- реализация комплекса образовательно-консультационных услуг будущим специалистам по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми (теоретико-методологические и научно-методические материалы, концепции, структурно-функциональные и организационные модели, проекты, методики, технологии, дидактические приёмы, диагностический инструментарий и т. д.);
- научно-методическое сопровождение мероприятий по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми, проводимых с детьми и их родителями в учреждениях образования (программы, методики, технологии, рекомендации, сценарии и т. д.);
- осуществление учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, магистрантов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава факультетов по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми (курсовые, дипломные работы, магистерские диссертации, научные публикации);
- подготовка информационно-аналитических материалов по развитию практики по профилактике насилия над несовершеннолетними и торговли людьми (научные и учебно-методические публикации) и проведение информационных кампаний;
- проведение совместных научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, тренингов;
- мониторинг информации о выполненной работе.

На базе кабинета функционирует научный кружок, форум-театр «Альтернатива насилию», диалог-кафе «Социальный педагог XXI века», видеоцентр «Аналитик» [4].

## **Заключение**

В результате внедрения в образовательный процесс модели Кабинета у студентов формируются знания о сущности насилия, причинах его возникновения, последствиях; о механизмах, формах и методах противодействия насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних (в условиях общеобразовательной школы); происходит овладение методикой организации и осуществления профилактической работы, формирование гуманистической направленности, толерантности, эмпатийности, развитие эмоциональной саморегуляции, коммуникабельности, ответственности. Такой подход к подготовке будущих специалистов следует рассматривать как неотъемлемый элемент современной общепрофессиональной подготовки, обусловленной социальным заказом и личностно-профессиональными потребностями специалиста.

### Список цитируемых источников

1. Басова А. В. Подготовка будущих социальных педагогов к противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних : дисс. ... магистра пед. наук : 1-08 80 06. Барановичи, 2014. 115 с.
2. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
3. Козел В. И. Специализированный кабинет как средство подготовки будущих социальных педагогов к предотвращению насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 3—4 июня 2014 г. Барановичи : РИО БарГУ, 2014.
4. Козел В. И. Инновационные подходы в подготовке современного учителя // Высшая школа. 2014. №5. С. 34—38.

Материал поступил в редколлегию 22.01.2015 г.

УДК 37.036.5

**В. И. Козел**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ СПЕЦИАЛЬНОГО КУРСА «СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ

## НАСИЛИЮ, ТОРГОВЛЕ ЛЮДЬМИ И ЭКСПЛУАТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ»

**Аннотация.** В статье рассмотрено содержание специального курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних». Акцентировано внимание на использовании инновационных подходов к его преподаванию. Доказано преимущество использования интеграции смешанного обучения и социального интерактивного театра на занятии по теме «Социально-педагогическая профилактика насилия в отношении несовершеннолетних в семье» перед традиционной лекцией.

**Ключевые слова:** социальный педагог, подготовка социальных педагогов, специальный курс «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних», смешанное обучение, перевёрнутый урок, социальный интерактивный театр, ситуация воспитания.

### Введение

Важность социально-педагогической работы по противодействию насилию, торговле детьми и эксплуатации несовершеннолетних признана в настоящее время во всём мире. Именно социальные педагоги в числе других специалистов, согласно законодательству, призваны оказать первую помощь пострадавшему ребёнку. Поэтому так широко и интенсивно обсуждаются вопросы обучения социальной работе в различных странах мира, рассматриваются перспективы развития, новые эффективные технологии подготовки социальных педагогов, что находит отражение в материалах международных конгрессов, школ социальной работы.

Среди основных задач, решаемых социальным педагогом в учреждении образования, выделяются организация своевременной комплексной личностно-ориентированной социально-педагогической, психологической и правовой помощи обучающимся, воспитанникам, а также тем из них, кто имеет проблемы в общении, обучении, развитии, социализации или находится в социально опасном положении; предупреждение семейного неблагополучия, социального сиротства, насилия в отношении детей, профилактика асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся, воспитанников, пропаганда здорового образа жизни; повышение психолого-педагогической и правовой культуры всех участников образовательного процесса, активизация и усиление педагогического потенциала социального окружения.

## **Основная часть**

Анализ зарубежного опыта показывает, что в подготовке социального педагога в США, Великобритании, Германии, Австрии и ряде других стран превалирует ориентация на практическую сторону его деятельности, решение профессиональных практических задач. Вместе с тем обобщение данных, полученных в университетах и на факультетах социальной работы в Австралии и Новой Зеландии и других стран, показывает озабоченность преподавателей теми же недостатками, которые имеют место и в нашей стране: неразвитые коммуникативные умения студентов, недостаточное понимание своих возможностей, способов воздействия на других людей; неумение соотносить теоретические знания с практикой, учитывать в работе религиозные и культурные различия; недостаточный интерес к профессии, отсутствие инициативы, неуверенность в своих силах [1].

Все вышеназванные факторы препятствуют полноценной реализации социальным педагогом таких функций, как содействие обеспечению защиты прав и законных интересов обучающихся; осуществление профилактической работы по предупреждению социального сиротства, семейного неблагополучия, торговли людьми и насилия в отношении несовершеннолетних, вредных привычек, асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений и суицидов среди воспитанников. Поэтому проблема подготовки социальных педагогов в Беларуси, как и в других странах, является особенно актуальной. Это обусловлено не только современной ситуацией развития общества, для которой характерно обновление всех социальных институтов и систем, но и многоплановостью профессиональной деятельности социальных педагогов, разнородностью и специфичностью контингента несовершеннолетних, на которых она может быть направлена, разнообразием учреждений, где предстоит работать выпускникам учреждений высшего образования, множеством различных направлений их деятельности. Процессу профессионального становления педагога посвящены работы многих учёных, таких как Г. А. Бордовский, И. Ф. Исаев, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, О. С. Анисимов, В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.

Среди педагогических факторов, играющих решающую роль в повышении компетентности социальных педагогов по решению

проблем противодействия насилию над несовершеннолетними и торговле людьми, наиболее значимым является изучение социально-педагогических дисциплин. Однако анализ учебной программы по дисциплине «Теория и практика социальной педагогики» показывает, что в раздел «Основы социально-педагогической деятельности» включена всего лишь одна тема по данному направлению — «Педагогика ненасилия как основа социально-педагогической деятельности». За отведённые программой четыре часа представляется сложным изучение таких важных вопросов, как «Понятие ненасилия в различных теориях», «Формы насилия: физическое, сексуальное, психическое, пренебрежение интересами ребёнка. Признаки насилия», «Последствия перенесённого в детстве насилия. Социальные последствия жестокого обращения с детьми», «Этика ненасилия. Воспитание в духе ненасилия», «Деятельность социального педагога по профилактике и защите детей от насилия в образовательном учреждении». Не нашли отражение в программе и конкретные формы и методы профилактической работы по предупреждению попадания детей в ситуации, приводящие к торговле и эксплуатации, способы выявления таких ситуаций, оказания своевременной и квалифицированной помощи жертвам насилия и их семьям и ряд других значимых вопросов.

Поиски путей оптимизации профессионального становления будущих социальных педагогов привели нас к разработке специального курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних». Изучение данного курса способствует формированию готовности будущих социальных педагогов к работе по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних и оказанию им реабилитационной и реинтеграционной помощи [2].

Важнейшими задачами изучения курса являются:

- обеспечение расширения знаний студентов о проблеме насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних;
- систематизация знаний о методах и формах профилактической работы по предотвращению насилия в семье и школьной среде, по предупреждению попадания детей в ситуации, приводящие к торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних;
- создание условий для развития навыков взаимодействия с детьми, подвергшимися торговле, эксплуатации и насилию;

– содействие овладению студентами приемами и методами реабилитации и реинтеграции детей, пострадавших от торговли людьми, в социальную среду;

– воспитание гуманности и толерантности к детям, пострадавшим от насилия, торговли людьми и эксплуатации.

При изучении курса студенты должны *знать*:

– основные понятия (насилие, торговля людьми, объект торговли людьми, субъект торговли людьми, похищение людей, эксплуатация трудовая, коммерческая, сексуальная);

– формы и методы профилактической работы по предотвращению насилия в семье и школьной среде, по предупреждению попадания детей в ситуации, приводящие к торговле людьми и эксплуатации;

– основные компоненты социально-психологической реабилитации и реинтеграции детей, пострадавших от торговли и эксплуатации;

– международные и национальные механизмы защиты детей от насилия, торговли людьми и эксплуатации, незаконного перемещения;

*уметь*:

– анализировать причины попадания несовершеннолетних в ситуации, приводящие к насилию, торговле людьми и эксплуатации; социально-психологические проблемы детей, пострадавших от насилия, торговли людьми и эксплуатации;

– самостоятельно приобретать и применять на практике необходимые знания по предотвращению насилия, торговли людьми и эксплуатации несовершеннолетних;

– взаимодействовать с детьми, подвергшимися торговле, эксплуатации и насилию;

– оказывать практическую социально-педагогическую помощь семье, несовершеннолетним, подвергшимся насилию, торговле людьми и эксплуатации;

– организовывать в открытом социуме профилактическую деятельность с несовершеннолетними по предотвращению насилия, торговли людьми и эксплуатации.

– использовать различные источники информации для работы с несовершеннолетними, подвергшимися насилию, и их семьями.

Утверждение Джона Дьюи, что «мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера», отражает профессиональный взгляд на подготовку современного учителя. В основе традиционной формы обучения лежит сообщение.

Но, как известно, «воспитывает детей не организуемое взрослыми содержание обучения или внеурочной деятельности, а воспринимаемые при этом поведение, общение-диалог, проживание совместности педагога и ребёнка» [3].

Преподавание данного курса должно осуществляться с использованием современных методов, приёмов, технических и других учебных средств, а также форм обучения, направленных на оптимизацию и интенсификацию процесса обучения.

Основными методами (технологиями) обучения, отвечающими целям изучения дисциплины, являются: проблемное и проектное обучение; реализация творческого подхода, метод учебных ситуаций; игровые, групповые и коммуникативные технологии, мозговой штурм, пресс-конференция, учебные дебаты, тренинги, беседы, дискуссии, социально-педагогические исследования, просмотр видеофильмов.

Одним из средств модернизации подготовки социальных педагогов является реализация смешанного обучения. Данная технология включает следующие компоненты: традиционное прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса; интерактивное взаимодействие, опосредованное компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными онлайн-ресурсами; самообразование. Это позволяет качественно изменить образовательный процесс для того, чтобы вывести на приоритетный уровень совместную деятельность студента и преподавателя. При этом используются сильные стороны электронного обучения (гибкость, индивидуализация, интерактивность, адаптивность) и традиционной очной формы обучения (эмоциональная составляющая личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий).

Проведём сравнительный анализ традиционной классической лекции и занятия, проведённого по технологии смешанного обучения в рамках «перевернутого урока» при изучении темы «Социально-педагогическая профилактика насилия в отношении несовершеннолетних в семье» специального курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних». Для этого опишем отдельные аспекты методики проведения такого занятия, позволяющие выделить его преимущества.

Идея перевёрнутого урока возникла несколько десятилетий назад в США. У истоков его создания стояли С. Хан и его Академия, которые оказали существенное влияние на традиционную систему школьного обучения, поменяв местами содержание домашней работы и работы на уроке и обеспечив ученикам доступ к электронным ресурсам. Д. Бергман и А. Самс разработали методику перевёрнутого урока, взяв за основу использование видеолекций [4]. Модель «Перевёрнутый урок» позволила нам чередовать компоненты очного и электронного обучения для того, чтобы максимально привлечь студентов к реальной деятельности на занятии, избавив их от скучного формального записывания лекции, когда далеко не весь материал может быть осмысленным по некоторым причинам. Так, во время проведения традиционной лекции активными бывают зачастую обучающиеся с высокой самооценкой и сформированными навыками уверенного поведения. Большинство же студентов в ходе изложения лекции не готовы задать интересующие их вопросы, высказать свои возражения, обсудить особо волнующий момент, что происходит из-за трудности в создании атмосферы сотрудничества, открытости, защищённости. Традиционная лекция в основном построена так, что не предполагается личностный анализ её содержания, обмен мнениями, эмоциональный отклик, вовлечение ранее пережитого опыта.

Сообразно целям занятия нами был отобран электронный образовательный контент, создан мультимедийный продукт, включающий видеоролики, аудиозаписи, представлена поэтапная инструкция, вопросы для размышления. Студентам был предоставлен доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной теоретической подготовки дома. В данном случае возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик (активность, ответственность, инициативность и т. п.) и метапредметных навыков (самоорганизация, управление временными ресурсами и т. д.). Обязательным условием использования данной модели является наличие у обучающихся домашнего персонального компьютера с выходом в Интернет. Просмотреть учебный материал можно в любое удобное время, в удобном месте, а сложные теоретические блоки ещё и нужное количество раз. Сфера информационных технологий становится не только дополнительным сближающим элементом преподавателя

и студентов, что немаловажно, но и упрощает и интенсифицирует одновременно учебную деятельность: электронные образовательные ресурсы могут быть онлайн у обучающегося на мобильном устройстве, их можно отправить однокласснику, обсудить содержание на тематическом форуме и пр. Преподаватель создаёт эмоционально-поощрительную ситуацию присутствия и сопровождение студента в условиях дистанционного режима работы. Комфортность этой ситуации заключается в том, что студент понимает, что ему будет оказана своевременная помощь, он не одинок в виртуальной образовательной среде. Реализация этого требования осуществима благодаря функционалу и сервисам информационно-образовательной среды: форумы, система личных сообщений, электронная почта и т. д.

Открывается возможность использовать само учебное занятие для практической деятельности по отработке знаний, умений, а главное — формированию активной жизненной позиции, так как представленная социальная проблема является благодатной почвой для создания опыта нравственных чувств и глубоких переживаний.

В основе занятия лежит освоенная студентами форма — социальный интерактивный театр, получивший своё рождение ещё в начале прошлого века благодаря Дж. Морено, впервые обратившемуся к театру как к психотерапевтическому методу при решении конкретных личностных и социальных проблем. Впоследствии идеи Дж. Морено обрели своё развитие в «Театре Угнетённых» (угнетённых проблемами эмоционального и социального характера) бразильского режиссёра и драматурга А. Боало. В постановках разыгрываемая проблема обсуждается, затем происходит замена героев — зрители вовлекаются в представление [5].

В представленном студентам спектакле «История одной семьи» персонажи совершают по отношению друг к другу насилие. Необходимо было сыграть человека, совершающего насилие, который чувствует себя важным, главным, сильным, всемогущим, властным, и человека, против которого совершается насилие, испытывающего беспомощность, бессилие, униженность, обиду, тревогу. Так, на вопрос «Какие чувства вызвала у вас эта постановка?» исполнитель роли отца отметил, что «было очень трудно изображать агрессивное поведение по отношению к невиновным людям, чувство жалости не покидало на протяжении всей игры: как можно

кричать на плачущих женщину и ребёнка». Противоречивыми были высказывания зрителей, и те, кто попробовал заменить исполнительницу роли жены, попробовали ответить ещё большей агрессией на проявление агрессии со стороны мужа, не пытаясь найти компромиссное решение и тем самым усугубляя и без того пошатнувшийся морально-психологический климат в семье, положение детей. Дальнейшее обсуждение ситуации и очередная замена героев привели к тому, что из всех альтернативных решений проблемы был выбран правильный жизнеутверждающий вариант. Известно, что только при наличии альтернатив, среди которых производится выбор, учащийся развивается как субъект собственной жизнедеятельности.

Вопросы и задания («Кто из действующих лиц вызывает у Вас наибольшую симпатию и с чем это связано?», «Кто из персонажей наиболее неприятен Вам и почему?», «Какая это семья?», «Выявите причины насилия, последствия, их обусловившие») помогли осознать присутствующим всю сложность отношений, общения, поведения в семье. Часть студентов выполняли роли социального педагога, психолога, юриста, врача и смогли дать исчерпывающую информацию на поставленные вопросы, тем самым подчёркивая значимость междисциплинарного подхода в решении важных общественных проблем. Удалось вовлечь студентов-зрителей в процесс разрешения сценического конфликта, активизировать их желание что-либо изменить в своей жизни, обогатить опыт выхода из проблемной ситуации. В процессе взаимодействия студенты овладели действенными методами профилактики асоциального поведения, разрешения межличностных конфликтов, развития коммуникативных способностей, оценивали ситуацию с позиции нравственных ценностей.

В данном случае оценочная деятельность, сопровождаемая глубокими эмоциональными переживаниями, послужила средством формирования внутренних механизмов саморазвития будущих социальных педагогов. Такая организация учебной работы позволяет повлиять на сознание обучающихся, вызвать у них ответную реакцию. Отмечаем некоторые высказывания студентов, иллюстрирующие обогащение сознания опытом нравственных переживаний: «В школе учителя смотрят сквозь пальцы на состояние ребёнка, подвергшегося психологическому насилию»; «Учитель всегда прав и зачастую не несёт, к сожалению, никакого наказания за свой не-

профессионализм»; «Что же делать, чтобы улучшить ситуацию ребёнка?»; «Думаю, что трудно быть равнодушным к детям, попавшим в беду»; «А что, если ко мне, социальному педагогу, не придут за помощью, не поделятся своей проблемой, как я тогда смогу помочь?»; «Мы не доверяли свои переживания учителям, думаю, и нам будет трудно завоевать доверие воспитанников». Однако в процессе обсуждения постепенно происходило снятие жизненных противоречий и сомнений, о чём свидетельствуют следующие высказывания студентов: «А ведь мне такая ситуация в семье до боли знакома, и проблему можно попробовать решить»; «Надо мной издевались одноклассники, теперь я по-другому смотрю на эту ситуацию»; «Мне стыдно, я сама высмеивала одноклассников, которые не могли мне ответить, это ужасно». Отсюда — понимание студентами значимости усилий по работе со своим внутренним миром, его ценностно-смысловой сферой, принятие субъектной позиции.

Вовлечение студентов в такую учебную деятельность, основу которой составляет ситуация воспитания, являющаяся событием в жизни студентов, когда возможно открыто выразить свои чувства, переживания, «стать лицом к лицу со своей собственной душой», позволяет формировать педагога, способного повести воспитанника по знакомому пути развития и самосовершенствования. Подтверждением тому звучат слова К. Д. Ушинского, который утверждает, что «только тот, кто сохранил в себе возможность во всякую минуту стать лицом к лицу со своей собственной душой, не отделяясь от неё никакими предубеждениями, никакой привычкой, укоренившейся глубоко и потому бессознательной; только тот, кто не торгуется с самим собой и готов всегда, во всей целостности своей души, решиться на то или другое, без задних мыслей, без скрытых, не выдавшихся наружу чувств, без обманчивых фраз, — только тот способен идти по дороге самоусовершенствования и вести по ней других» [6].

Через переживание конкретных ситуаций, в процессе их моделирования обретают значимость предметные знания, помогающие ориентироваться в сложном мире человеческих отношений.

Интеграция одной из моделей смешанного обучения, социального интерактивного театра, глубокого по своему ценностно-смысловому содержанию учебного материала, позволили сделать более эффективным определение сфер деятельности студентов,

служащих проявлению и развитию личностных свойств, духовному росту, «переводу общечеловеческих нравственных ценностей во внутренние, личностные ценности обучающихся» [7, с. 5]. В процессе приобретения знаний была обеспечена активная позиция каждому студенту.

В своём исследовании доктор педагогических наук Е. М. Сафронова определяет такую ситуацию воспитания следующими признаками: становление студента «союзником» воспитателя в преодолении собственной «недостаточности», в «усилии над собой»; акцентирование внимания педагога на сфере ценностей студента и смыслов совершаемых им поступков, а не на внешних атрибутах и регламентации его деятельности; «упражнение» педагогом нравственных способностей воспитанника (к самоотдаче, к свободно избираемому нравственному поступку, к другоодоминантности и т. п.); побуждение воспитанника к проявлению волевого усилия, напряжения, стремления увести себя с «лёгкого пути», жить по своему индивидуальному плану, помощь в продвижении по своей собственной траектории нравственного развития; фиксирование преподавателем-воспитателем внимания не на процессе и результате предметной деятельности, а на том изменении в поведении, сознании, нравственно-смысловой сфере личности (или возможности его), которое ожидаемо; наличие коллизийной ситуации-события, ставящей студента перед необходимостью проявления личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслов творчества, ответственности, воли, творчества, произвольности и др.) при решении экзистенциальных вопросов [8].

### **Заключение**

Осознавая свою деятельность в процессе занятий курса «Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних», студенты испытывают эмоциональное потрясение, вызванное открытием своих душевных переживаний, снятием комплексов и противоречий. Атмосфера открытости, защищённости, неформального анализа является благоприятной для нравственного роста студентов. К сожалению, во многих студенческих группах так и не случается на протяжении пяти лет обучения ситуации коллективных переживаний (радости, поддержки), доверия, открытости, понимания,

причастности к общему делу, что составляет чувство общности, помогающее находить своё место в жизни, не посягая на благополучие и место других, что делает человека человеком, учителя — успешным в своём профессиональном становлении, а профессиональную подготовку — эффективной.

### Список цитируемых источников

1. Практика в вузовской подготовке социальных работников (по материалам российско-американского совещания 20—22 мая 1993 г., Москва, Салтыковка). М., 1995. Вып. 9. 210 с.
2. Козел В. И., Дегиль Н. И., Степанова Т. М. Социально-педагогическая работа по противодействию насилию, торговле людьми и эксплуатации несовершеннолетних : программа спецкурса. Барановичи: РИО БарГУ, 2013. 12 с.
3. Кумарин В. В. Как воспитывающее обучение окончательно изгнало из школы воспитание // Народное образование. 2000. № 8. С. 194.
4. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9. С. 23—33.
5. Коледа В. Р. Организация и содержание деятельности социального интерактивного театра : учеб. пособие. Минск : Адътиора, 2009. 90 с.
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948—1952. Т. 3. 689 с.
7. Воспитание нравственной личности в школе / К. В. Гавриловец [и др.]. Минск : ИВЦ Минфина, 2005. 226 с.
8. Сафронова Е. М. Воспитательная деятельность в общеобразовательной школе: функции, критерии, механизмы : дисс. ... доктор.. педаг. наук : 13. 00. 01. Волгоград, 2005. 401 л.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2014 г.

УДК 37.036.5

*В.И. Козел, Е. А. Левкович*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## СТУДЕНЧЕСКИЙ ВИДЕОКЛУБ «АНАЛИТИК» КАК СРЕДСТВО ПРОДУКТИВНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЛИЧНОСТЬ—МЕДИАТЕКСТ»

**Аннотация.** Обозначены основные аспекты негативного влияния аудиовизуальных средств на подростковую и молодёжную аудиторию. Акцентировано внимание на клубной деятельности как средстве психолого-педагогической адаптации аудиовизуальных медиатекстов для развития готовности будущих социальных педагогов к профилактике агрессивного поведения и проявлений насилия у детей, подростков и юношества. Раскрыты технологические возможности и приёмы работы с медитекстами.

**Ключевые слова:** насилие, агрессия, медиатекст, клуб, коммуникативные технологии, видеоклуб, стоп-кадр, «достройка» образов, изменение скорости демонстрации фрагмента, монтаж эпизодов.

## **Введение**

Серьёзным разрушителем традиционных ценностей жизни, мощным побудителем агрессии и насилия в молодёжной среде являются средства массовой коммуникации, обозначаемые собирательным термином «медиа»: пресса, телевидение, сеть Интернет и компьютерные игры. Современные средства медиа перенасыщены насилием, а наблюдаемая на экране агрессия является своеобразным оправданием насилия, стимулирующим выбор насильственных действий в разрешении возникающих социальных проблем. Попирая устои духовной жизни человека, медиарынок создаёт неблагоприятную для социализации и психического развития детей, подростков и молодёжи среду.

## **Основная часть**

По мнению М. Н. Берулава, в пространстве телевизионного эфира преобладают синтетические формы и образы, ориентирующие на эмоциональное восприятие и переживание реальности в развлекательном аспекте. Современная школа не является единственным источником предоставления информации для обучающихся, и часто эта информация становится всё менее значимой и всё менее привлекательной для обучающегося; повышенное внимание экрана к проблемам физиологии, культуре насилия, бескультурья сказались на ценностных ориентациях обучающихся: так были низвергнуты ценности семьи, брака, наличия детей, порядочности, скромности и многие другие [1].

Рост количества дезадаптированных подростков и молодых людей, склонных к выбору агрессивного поведения как наиболее эффективного способа решения своих жизненных проблем, делает актуальным исследование, направленное на изучение социально-

педагогических условий, методических аспектов деятельности социальных педагогов, призванных способствовать профилактике пренебрежительного отношения к общечеловеческим нормам морали, социальной апатии, «ухода» в параллельные социальные и виртуальные миры, склонности решать свои жизненные проблемы посредством агрессивного поведения и насилия.

Воспитать интеллигента может только интеллигентный человек, который сам является носителем высокой культуры. По мнению Т. И. Меньшиковой, в процессе подготовки будущего учителя важным является развитие умений сопоставлять собственные позиции с альтернативными и делать обоснованные, аргументированные заключения; вычленять в медиатексте главное, отделять главное от «белого шума», извлекать актуальные для конкретной ситуации информационные данные и адекватно их интерпретировать [2, с. 87].

Являясь стимуляторами агрессии у формирующейся личности, аудиовизуальные медиатексты при определённых условиях могут стать мощным средством для осуществления аналитической практики, в ходе которой стимулируется личностная включённость каждого студента в разрешение социально-педагогических ситуаций. Проблема воспитательного взаимодействия медиатекстов и развивающейся личности рассматривается в трудах представителей новой научной отрасли, получившей название «медиапедагогика», или «медиаобразование»: Л. М. Баженовой, О. А. Баранова, Л. С. Зазнобиной, И. С. Левшиной, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Фёдорова, А. В. Шарикова и др.

В исследовании Т. И. Меньшиковой нашла отражение система требований к психолого-педагогической адаптации аудиовизуальных медиатекстов для развития готовности будущих социальных педагогов к профилактике агрессивного поведения и проявлений насилия у детей, подростков и юношества.

Одним из средств использования аудиовизуальных медиатекстов для развития умений находить, накапливать, систематизировать, схематизировать, интерпретировать информацию под профессиональным углом зрения служит включение будущих социальных педагогов в клубную деятельность, организуемую на добровольных началах с учётом интересов и потребностей молодёжи. В клубах создаются условия для развития творческих способностей, общения, самовыражения и самоутверждения, предоставляется возмож-

ность для отдыха и удовлетворения гедонистических потребностей. Будущие социальные педагоги получают информацию для анализа, позволяющую формировать активную жизненную позицию по решению социальных проблем.

Клубную деятельность в учреждении высшего образования можно рассматривать как составную часть внеучебной воспитательной работы. Сегодня в педагогической литературе не существует единого, общепринятого понятия клубного объединения. Клуб может рассматриваться как общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанных с политическими, научными, художественными, спортивными и другими интересами, а также для совместного отдыха и развлечений [3]. О. Ф. Ковалева понимает клуб как самостоятельное, самоорганизующееся устойчивое объединение официального и неофициального типа с относительно стабильным составом участников, собирающихся в определённом месте для организации главным образом свободного времени [4].

Наиболее распространёнными типами клубных объединений сегодня являются кружки и клубы. Формально кружок от клуба отличается тем, что по количественному составу участников он, как правило, меньше; деятельность его узконаправленна и часто организуется по специально предложенной программе; в нём обычно нет структурных подразделений (секций, отделов), не избирается орган самоуправления. Однако в практике понятия «клуб» и «кружок» рассматриваются чаще всего как условные, и это не имеет принципиального значения в воспитательном процессе. Важнее другое — соответствие клубного объединения тем признакам, которые характеризуют его как объединение особого рода [5, с. 5]. Деятельность клуба характеризуется следующими признаками: единством развития и воспитания, добровольностью, доступностью, демократичностью, преимущественно коллективной деятельностью (в сочетании с индивидуальной), творческим характером деятельности [0, с. 74—75].

Обобщив некоторые взгляды учёных, под видеоклубом мы понимаем самостоятельное устойчивое объединение, где посредством проективно-аналитической деятельности, осуществляющейся с помощью дидактически адаптированных аудиовизуальных материалов, в сознании студентов формируются актуальные когнитивные

схемы ненасильственного поведения; формируется критическое отношение к медиатекстам, содержащим насилие, потребительские установки, нацеленность на узкопонимаемый материальный успех, развязность, хамство; закрепляется образец продуктивной воспитательной деятельности.

Одной из эффективных технологий, позволяющих включить студентов педагогических специальностей в практику психолого-педагогического анализа медиатекстов, является коммуникативная технология.

По мнению И. В. Арндачук, сущность коммуникативных технологий заключается в предварительном проектировании процесса учебного взаимодействия с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике; в постановке целей коммуникации, предусматривающей возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей; в структурной и содержательной целостности коммуникации и педагогического взаимодействия; в выборе оптимальных методов и средств общения для достижения коммуникативных целей и создания педагогически целесообразных взаимоотношений; в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения и педагогического взаимодействия [7].

Коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты и другие активные формы и методы) направлены на организацию работы в группе и сотрудничество, на формирование у студентов универсальных умений, связанных с согласованием интересов и постановкой общих целей деятельности, проектированием способов деятельности, анализом и представлением информации или полученных результатов, самопрезентацией, культурой доказательства собственных суждений, осмыслением и оценкой разных точек зрения, принятием решения и др. [0]. В психолого-педагогическом контексте коммуникативную технологию можно определить как совокупность методов, способов и средств общения между людьми, возникающих в результате информационного обмена, и выделить в её структуре два основных компонента: модели коммуникации, раскрывающие особенности общения в различных педагогических взаимодействии-

ях, и алгоритмы организации общения в зависимости от вида учебного занятия [9].

Данная технология нашла успешное применение в деятельности видеоклуба «Аналитик». В условиях дискуссионного сопоставления мнений, позиций студентов и преподавателей приобретает опыт рефлексии, публичной аргументации собственной точки зрения, принятия чужой ценностно-смысловой позиции, группового взаимодействия.

Студенты получают возможность просмотра художественных фильмов и телепередач, сюжеты и фрагменты из которых предлагаются для проективно-аналитической работы в условиях внеаудиторной деятельности на следующие темы: «Насилие над несовершеннолетними в учреждении образования», «Насилие в семье», «Торговля людьми», «Жестокое обращение с детьми», «Сексуальная эксплуатация», «Компьютерные игры» и др. В создании банка медиатекстов, разработке типовых вопросов для их анализа, творческих заданий непосредственное участие принимают студенты и преподаватели. Используются высокохудожественные образцы медиатекстов, которые открывают возможность их психолого-педагогической интерпретации, «достройки» образов, содержат глубокий ценностно-смысловой конфликт.

При работе с фрагментами эффективным является использование следующих технологических возможностей и приёмов, предложенных в работе Т. И. Меньшиковой: стоп-кадр, когда экранное действие прерывается преподавателем с целью педагогического анализа ситуации; ретроспективного возвращения к ранее просмотренному эпизоду с целью изучения его под иным углом зрения; изменения скорости демонстрации фрагмента для фиксации мелких деталей реакции персонажей; монтажа эпизодов с целью восстановления последовательности событий, сопоставления различных сюжетных линий [10]. В зависимости от темы используются небольшие информационные блоки с целью получения знаний по анализируемой проблеме. После просмотра медиатекстов традиционными становятся вопросы: «Каковы отношения между персонажами, возможные причины их действий, последствия этих действий?»; «Какой вид насилия совершается над персонажем, с помощью каких средств оно изображено?»; «Как должен был завершиться медиатекст с учётом характеров персонажей и их миро-

воззрения? Какой финал предпочли бы вы и почему?»; «Могли бы вы поступить так же, как и персонаж, в той ли иной ситуации?»; «Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других?» и др. Особое внимание уделяется позиции учителя, социального педагога, работников социальных служб (если таковы имеются в медиатексте).

При наборе студентов в видеоклуб эффективными являются следующие методы привлечения: размещение информации на сайте университета; объявления и статьи в многотиражной газете университета; распространение брошюр в университете; публичные выступления перед студенческим активом университета; проведение рекламных акций.

### **Заключение**

Видеоклуб «Аналитик» является инновационным средством воспитания, которое способствует развитию критического и вариативного мышления, приобретению будущими учителями опыта формирования у обучающихся толерантности, отзывчивости, эмпатичности, справедливости, доброжелательности к людям; развитию эмоциональной стабильности, способности подавить свои отрицательные эмоциональные проявления (состояния). Деятельность клуба направлена на формирование мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию студентов как в профессиональной, так и в повседневной жизнедеятельности.

### **Список цитируемых источников**

1. Берулава М. Н. Антропологический кризис и перспективы человека // Вестник Университета Российской академии образования. 2006. № 4. С. 17—27.
2. Меньшикова Т. И. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение : дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.08. Таганрог, 2008. 144 л.
3. Барабаш В. В. Профессиональная компетентность студентов: структура, специфика, компоненты: теоретические и практические подходы к исследованию проблемы // Народная асвета. 2008. № 10. С. 8—11.

4. Ковалева О. Ф. Внеучебная клубная работа как средство воспитания у подростков позитивного отношения к семье и родителям // Пазашкольное выхаванне. 2009. №8. С. 14—19.

5. Богомазова Т. И., Наумович Л. А., Потапкина О. В. Организация работы клубных объединений (из опыта работы Белорусско-Российского университета). Могилев : ГУ ВПО «Белорусско-Российский университет», 2008. 28 с.

6. Шевченко Г. Г. Работа клубов по месту жительства // Сборник материалов к конференции «Уличная социальная работа: практика и перспективы». Пермь, 2009. 75 с.

7. Анищенко Е. В. Научная организация труда учащихся как отображение профессиональной компетентности педагога // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Барановичи : РИО БарГУ, 2011. Вып. 1, ч. 2. 314 с.

8. Жук О. В. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.

9. Анищенко Е. В. Указ. соч.

10. Меньшикова Т. И. Указ. соч.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2015 г.

*Е. Л. Котько*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ УСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ**

**Аннотация.** В статье анализируются различные подходы к формированию метакогнитивных компетенций и их роль в активизации познавательной деятельности, показана специфика формирования метакогнитивных структур в условиях традиционного предметного обучения.

**Ключевые слова:** когнитивные компетенции, система знаний, метазнание, познавательная деятельность.

### **Введение**

Анализ образовательных стандартов высшего образования позволил проследить ярко выраженную ориентацию на развитие когнитивных компетенций студентов: способность продуктивно и осознанно работать с информацией, познавать окружающую действительность и своё место в ней. На современном этапе высшее образование имеет практико-ориентированный характер и направлено на максимально быструю адаптацию будущих учителей к их профессиональной деятельности. По мнению А. М. Новикова, способность осуществлять профессиональную деятельность понимается как включение в творческую деятельность, непрерывное обучение и взаимодействие в профессиональной сфере. Прочная профессиональная образованность возможна только на основе глубоких фундаментальных знаний [1].

В исследованиях западных учёных подчёркивается, что в ряде случаев конкурентное преимущество получают специалисты, обладающие не только глубокими профессиональными знаниями, но и широким фундаментом, на основе которого строится профессиональная подготовка [2]. В связи с этим очевидно, что задачи высшего образования не должны сводиться к исключительно профессиональной подготовке. В современных условиях сокращения

сроков обучения учреждения высшего образования должны быть ориентированы на предоставление базовых знаний, необходимых для дальнейшего образования и самообразования, развития познавательных интересов и способностей, умения оценивать новые факты и явления, применять знания в нестандартных условиях. Следовательно, у выпускников должен вырабатываться обобщённый образ той или иной учебной дисциплины, применимый к предстоящей профессиональной деятельности.

### **Основная часть**

Важнейшим условием реализации профессиональной подготовки студентов является активизация познавательной деятельности посредством усвоения системы знаний. Мы можем говорить о системном характере усвоения знаний, если некоторая совокупность знаний в сознании обучаемого образует систему (понятия, основные положения, следствия). Проанализируем основные способы достижения системности в знаниях студентов.

По мнению Л. Я. Зориной, всякое изложение материала (устное или письменное) может быть только линейным, т. е. представлять собой последовательное развёртывание понятий, законов и т. д. [3]. То есть для системного усвоения и целостного изложения обучаемый вынужден преобразовывать материал в своём сознании: линейные знания в объёмные, а затем снова в линейные. Это означает, что знания должны перестраиваться в такую структуру, в которой одновременно должны присутствовать знания о теории, её составе (элементах) и структуре (связи между элементами). Для этой цели обучаемым необходим целый комплекс средств: знаний о знаниях, схем изложения различных видов знаний и материала для формирования у студентов научной картины мира — средства, необходимого для обобщения различных теорий. Так же должны быть представления о природе получения этих знаний. Таким образом, для формирования системности в знаниях студентов необходимы знания о знаниях, или метазнания.

В научной литературе греческая приставка «мета» указывает на такую систему знаний, которая служит для исследования и описания менее общих систем знания и подчёркивает философскую фундаментальность предмета, превосходящую научно-экспериментальный уровень его освоения. Таким образом, в гносеологическом плане

приставка «мета» указывает на более высокую познавательную точку зрения, откуда целостно обзревается и систематизируется существующее знание.

Метазнание представляет собой любое знание о знании. Оно является фундаментальным понятием для систем, которые не только используют свою базу знаний такой, какая она есть, но и умеют на её основе делать выводы, структурировать её, абстрагировать, обобщать, а также решать, в каких случаях она может быть полезна. Таким образом, метазнания, или знания о знаниях, являются непременным атрибутом познавательных процессов.

Знания о знаниях в содержании образования могут выполнять различные функции. Они являются условием системного усвоения знаний, условием реализации принципа сознательности в обучении и реализации целей высшего образования — формирования научного мировоззрения студентов, их интеллектуальных и творческих способностей. Рассмотрим подробнее вышеуказанные функции.

Метазнания, как уже было отмечено, необходимы для реализации дидактического принципа сознательности в обучении. Главными показателями сознательно усвоенных знаний в дидактике считаются применение полученных знаний на практике и осознанность самих процессов умственной деятельности. [4, с. 33]. Осознанность применимо к обучению проявляется в том, что если студент формулирует какое-либо понятие, то он должен понимать, во-первых, содержание этого термина, а во-вторых, способы получения этих знаний. Общенаучные понятия не имеют необходимой опоры в жизненном опыте студентов, не наполняются смыслом через определения, не вычлняются студентами из контекста. В подавляющем большинстве случаев студенты не связывают с общенаучными терминами никакого содержания.

Для подготовки студентов к самостоятельному усвоению знаний наличие знаний о знаниях так же необходимо. Метазнания включают в себя систему взглядов на познание научной картины мира, т. е. знания о путях, средствах и процессе познания. Таким образом, метазнания, являясь незаменимым средством полноценного усвоения теоретических знаний, играют значительную роль в формировании теоретического мышления студентов, что является предпосылкой и необходимым условием для их познавательной творческой деятельности.

Наиболее целесообразно включать метазнания в содержание образования в виде фрагментов в ткань предметного материала. При этом важно обеспечить взаимосвязь между предметными знаниями и метазнаниями. Именно метазнания должны помочь студентам осмыслить предметный материал. Считаем более правильным вводить метазнания в ткань предметного материала как можно ранее, но по частям.

Для включения метазнаний в содержание образования нужна система следующих средств:

- информация по методологическим вопросам науки, включаемая небольшими порциями в канву предметного материала;
- организация учебного материала, при которой видна структура целостной теории;
- комплекс специальных изданий по данному предмету.

### **Заключение**

Таким образом, для формирования системных знаний является важным создание у студентов целостного представления не только о научной теории и её структуре, но и о каждом элементе теории в отдельности. Каждый элемент теории, будучи связан с другими, имеет своё собственное содержание, целостность его обусловлена также определёнными связями.

### **Список цитируемых источников**

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура системной теории развития профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.anonikov.ru/artikle/str\\_sys/htm/](http://www.anonikov.ru/artikle/str_sys/htm/) (дата обращения: 31.10.2014).
2. Сиренко С. Н. О роли полноты и разнообразия научных знаний в профессиональной подготовке студентов // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 2. С. 13.
3. Зорина Л. Я. Системность — качество знаний. М. : Знание, 1976. 64 с.
4. Есипов Б. П. Сознательность и активность. М. : Советская энциклопедия, 1968. 354 с.

Материал поступил в редколлегию 19.01.2015 г.

*А. В. Позняк*

«Учреждение образования Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

## **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность обращения к проблеме формирования гуманистических мировоззренческих компетенций личности. Рассматриваются основные компоненты исследуемого феномена, раскрывается их содержание.

**Ключевые слова:** мировоззрение, мировоззренческая компетенция, воспитание личности, гуманизм.

### **Введение**

В современном белорусском обществе в условиях активно протекающих системных трансформационных процессов, затрагивающих все сферы жизнедеятельности социума (в том числе и образование), ведётся непрерывный поиск эффективных путей научно-технологической и социокультурной модернизации.

В то же время современная система воспитания личности испытывает дефицит возможностей и средств для преодоления последствий антропологического кризиса второй половины XX — начала XXI вв.: отчуждения человека, мировоззренческой и ценностно-ориентационной растерянности, потребительского отношения к жизни и обществу и т. п.

Преодоление данных негативных тенденций возможно на основе осуществления такой системы воспитания личности, которая будет обеспечивать формирование у подрастающего поколения инновационной активности в экономической, социальной, научно-технологической и других сферах общественной деятельности, мотивации к труду и творчеству, способности к духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, эстетическому, интеллектуальному саморазвитию на протяжении всей жизни, высокой степени доверия к государству и обществу.

Достижение такого результата возможно на основе актуализации у растущего человека потребности ориентироваться в окружающем мире, познавать действительность и себя, интерпретировать познанное, давать оценки, формулировать правила и выстраивать систему приоритетов своей жизнедеятельности. Способность субъекта к названной выше деятельности формируется в процессе становления его мировоззрения как ядра индивидуального сознания.

### **Основная часть**

Как писал Альберт Швейцер, именно мировоззренческие идеи «...дают нашему бытию направление и сообщают ему ценность...» [1, с. 82]. Для индивида жизнь без мировоззрения представляет собой патологическое нарушение высшего чувства ориентирования. Следствием такого нарушения «высшего чувства ориентирования» становятся различные негативные явления современности: снижение уровня духовной культуры и её роли в жизни человека, прагматические и гедонистические установки массового сознания, господство философии потребительства, утрата нравственных идеалов и т. п.

Очевидно, именно мировоззрение, а не простая совокупность знаний и представлений об окружающем мире и определяет, в конечном счёте, мнение индивида, его поступки и поведение. Ведь мировоззрение, как отмечает В. А. Тестов, характеризуется не только осмыслением мира, знанием о мире, но одновременно и системой ценностей, определяющей характер мироощущения, переживанием мира человеком, определённой оценкой тех или иных событий и явлений и, соответственно, активным отношением человека к этим событиям [2].

Чтобы осуществлять названные выше жизненно необходимые функции, позволяющие продуктивно самореализовываться в жизни, индивиду необходимо обладать целым рядом специфических умений, иными словами — мировоззренческими компетенциями.

В педагогической науке категории «компетенция» и «компетентность» закрепились с конца 50-х гг. XX в., когда наряду с понятиями «знания» и «умения» стали использоваться понятия «способность» и «готовность» [3].

В социокультурной парадигме современного стремительно глобализирующегося общества, стоящего на пороге информационной эры, происходит смена вектора развития личности от насыщения

информацией и знаниями к потенциальной возможности их критичного и целесообразного использования.

Несмотря на неоднозначность подходов к определению сущности категорий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» в педагогической науке, большинство отечественных и зарубежных исследователей (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Х. Вало, К. Вудраф, А. И. Жук, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. П. Лобанов, А. В. Макаров, А. А. Пересыпкин, Дж. Равен, Н. Хомский, А. В. Хуторской и др.) выделяют три уровня компетенций как особых умений функционировать на основе необходимых знаний, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций. Первый уровень — ключевые, общекультурные, компетенции, второй уровень — общеобразовательные компетенции, и третий уровень — компетенции предметные, частные.

В системе ключевых компетенций системообразующую позицию занимают мировоззренческие компетенции, проявляющиеся в способности и готовности индивида к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений. Их сущность заключается в сознательно вырабатываемом человеком отношении к миру и представляет собой становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщённого отношения к миру и к себе в мире.

Формирование мировоззренческих компетенций растущего человека связано с ценностями, ориентацией на будущее, потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни. Как отмечает Р. М. Гинзбург, для такого понимания проблемы следует учитывать «...чрезвычайно существенное положение: уровень личности — это уровень ценностно-смысловой детерминации, уровень существования в мире смыслов и ценностей» [4].

Для определения теоретико-методологических оснований формирования мировоззренческих компетенций личности в процессе воспитания принципиальным является использование методологических подходов к проблеме мировоззренческого самоопределения личности, которые были заложены С. Л. Рубинштейном, разработавшим принцип детерминизма. Учёный обосновывал самоопределение как самодетерминацию (в отличие от внешней детерминации),

подчёркивая таким образом активную природу «внутренних условий» [5, с. 260].

Эти идеи развивает в своих работах К. А. Абульханова-Славская, для которой центральным моментом самоопределения также является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление субъекта занять определённую позицию. По её мнению самоопределение — это осознание личностью своей позиции по отношению к своей жизни, определение самим субъектом «своего способа жизни», который формируется внутри координат системы отношений [6, с. 155].

М. Р. Гинзбург представляет личностное самоопределение как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных ценностей и смыслов, так и пространство реального действия, актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее [7].

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введённая в научный оборот Эриком Эриксоном. Этот термин употребляется психологом в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной степени обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведёт к позитивному направлению, а другая — к негативному [8].

Вопрос личностного, жизненного самоопределения непосредственно связан с формированием мировоззренческих компетенций индивида. Можно предположить, что продуктивность процесса становления и развития мировоззренческих компетенций растущего человека и процесса жизненного самоопределения находятся в прямой зависимости друг от друга, актуализируя и активизируя механизм протекания обоих процессов.

Актуальность компетентностного подхода обусловлена выдвигаемыми в нём на первый план умениями реализовывать полученные знания и навыки в соответствии с приобретёнными личностными качествами и ценностными ориентациями. В таком контексте возможна адекватная реализация одной из самых авторитетных теорий содержания общего образования, выдвинутой В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным ещё в 70-е гг. XX в.

В их концепции содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный (тождественный по структуре) человеческой культуре во всей её структурной полноте [9]. Несмотря на принятие исходных постулатов этой теории педагогической наукой и практикой, точки опоры для её реализации не были найдены из-за неспособности системы преодолеть знаниевый подход к отбору и структурированию содержания образования.

И в упомянутой теории, и в компетентностном подходе на первый план выдвигаются гуманистические принципы уважения к личности воспитанника, учёта в содержании образования его духовного потенциала, его потребности в становлении как субъекта жизненного самоопределения, способного к самореализации. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в личный, духовный опыт растущего человека через приобщение к человеческой культуре во всем её богатстве.

Эти положения важны для определения теоретико-методологических оснований характеристики структуры мировоззренческих компетенций личности, формирующихся в процессе воспитания.

Мировоззренческие компетенции следует рассматривать как особый способ включения человека в мир посредством идеального конструкта, сформированного в сознании. «В мировоззрении формируются, трансформируются, преобразуются миры человеческого бытия, происходит “упорядочивание” первичного хаоса бытия, прояснение «непонятного мира» до его смысловой “прозрачности” — в целом идентификация человека и его адаптация к условиям внешней среды» [10, с. 23]. Иными словами, в мировоззрении мир внешний превращается в мир внутренний, трансформируясь в образы, смыслы и ценности, экзистенциально значимые для человека.

Таким образом, мировоззренческие компетенции как владение способами осмысления, понимания и оценки мира и себя в мире вырабатываются на основе связанных между собой знаний, убеждений, идей, понятий, образующих определённую систему. В качестве элементов мировоззренческой системы личности выступают взгляды, представления, идеи, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру и определение человеком своего места в нём. Но окружающая человека действительность чрезвы-

чайно многообразна, как многообразны и те отношения, в которых человек находится с миром. И поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с определённым горизонтом мира, с определённой стороной действительности, мир выступает перед человеком в разных своих проекциях.

Соответственно можно предположить, что процесс воспитания должен обеспечивать растущему человеку возможность проецировать себя на разные стороны действительности, выделять и различать в себе качественно определённые стороны, познавать себя в разных аспектах, вырабатывать в себе способность занимать определённую позицию, выступать в качестве субъекта собственной жизни.

Предположим, что структура мировоззренческих компетенций личности в процессе непрерывного воспитания включает ряд компонентов, в числе которых потребностно-целевой, знаниевый, когнитивный, рефлексивно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный и результативный.

Потребностно-целевой компонент представлен потребностью человека в поиске смысла жизни, своего места в системе бытия, стремлением обрести готовность к жизненному самоопределению, созидательной жизнедеятельности. Поиск смысла жизни — это высшая, экзистенциальная, специфически человеческая потребность, сознательная реализация которой приближает человека к пониманию цели своего существования.

Знаниевый компонент представляет собой систему мировоззренческих знаний. Отметим, что это не простая совокупность знаний, а их предельное обобщение и единство, в котором выделяются центральные системообразующие компоненты. В гуманистической парадигме к таким компонентам следует отнести антропологические знания и знание общечеловеческих ценностей.

В контексте воспитания это должны быть систематизированные на философском уровне обобщения знаний о метапринципах познания мироздания, месте человека во Вселенной, ведущих принципах и регуляторах взаимодействия человека с природой, социумом, другим человеком, фундаментальных социогенных потребностях человека, ведущих регуляторах его поведения, механизмах развития созидательных и деструктивных сил человека, роли объединяющих и разъединяющих эмоций в жизни.

Знание, взятое само по себе, вне определённых качеств личности, не может обеспечить формирование мировоззренческих компетенций личности. Познавательные интересы в определённой области знаний и практической деятельности должны сочетаться с познавательным отношением к действительности, потребностью осмыслить её в таких категориях, как назначение, призвание человека в этом мире, его ценностные приоритеты, природа его счастья, полноты бытия и т. п. Поэтому в структуре мировоззренческих компетенций личности присутствует когнитивный компонент, представленный многообразием видов сознания (нравственного, эстетического, политического, экономического, религиозного, экологического, правового и т. д.), которые должны активизироваться в процессе непрерывного воспитания.

Система мировоззренческих знаний обогащает и расширяет мировоззрение личности и обеспечивает такую составляющую жизненного самоопределения, как идентификация. Однако мир, который является пространством познавательной деятельности, настолько разноплановый и изменчивый, что мировоззрение каждого человека всегда отличается личностным своеобразием. Поэтому наряду со знаниевым и когнитивным компонентами выделяются рефлексивно-ценностный и эмоционально-волевой, которые представляют личностные ценностно-смысловые основания мировоззренческих компетенций и обеспечивают вторую составляющую личностного самоопределения — персонификацию. Здесь выделяются такие элементы, как личностные ценности и идеалы, высокие социальные чувства и опыт личных нравственных переживаний, определяющие характер отношения личности к познаваемой им действительности.

Анализируя формы существования смысла в отношениях человека с миром, Д. А. Леонтьев делает вывод о том, что неизменным и устойчивым в масштабе жизни субъекта источником смыслообразования, автономным по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром, являются личностные ценности [11, с. 233]. Учёный ставит понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива, что всё вместе образует узел, задающий основу личности. Ценностное восприятие мира расширяет возможности человека в гуманистическом постижении жизни. На основе сопряжения знаний о природе человека, знаний гуманисти-

ческих идей и общечеловеческих ценностей у индивида формируется система личностных ценностей гуманистического характера.

Наряду с личностными ценностями в структуре мировоззренческих компетенций выделяются способность к выработке гуманистических идеалов как собирательного образа, включающего образцы поведения, моральные принципы, отношения, личностные устремления. Э. Фромм писал: «Человек не волен выбирать — иметь или не иметь “идеалы”, но он волен выбирать между различными видами идеалов, между поклонением идолу власти и разрушения и поклонением разуму и любви» [12, с. 54].

Необходимыми элементами мировоззренческих компетенций личности также являются социальные (высокие) чувства и опыт личных нравственных переживаний. Процесс мировосприятия и миропонимания всегда рождает в человеке эмоциональный отклик. Различные чувства «окрашивают» мир, запечатлевают его образ в сознании человека через призму субъективных, индивидуальных ощущений. Эмоциональные переживания сопровождают процесс ценностного восприятия человеком окружающего мира и самого себя.

В гуманистической парадигме главная роль отводится созидующим и жизнеутверждающим эмоциям и чувствам в первую очередь — чувству любви. К. В. Гавриловец утверждает, что в воспитательном процессе необходимо вызывать у растущего человека высоконравственные эмоциональные состояния. Учёный пишет: «Процесс гуманистического воспитания начинается с обогащения эмоциональной сферы гуманными переживаниями, с развития у человека способности “вчувствоваться” в состояние другого» [13, с. 41].

Усвоенные воспитанниками антропологические знания, гуманистические идеи и общечеловеческие ценности, сопровождаемые высокими социальными чувствами, гуманистическими идеалами и личностными ценностями, определяют гуманистическую направленность жизнедеятельности, представленную в деятельностном компоненте исследуемого феномена. Здесь речь идёт об отношении личности к окружающей действительности с позиций гуманистической этики, готовности и способности к созидательному преобразованию себя и действительности. Такая позиция обеспечивается сформированными мировоззренческими взглядами и убеждениями личности.

Именно взгляды являются тем феноменом, который свидетельствует о начавшемся процессе формирования личной позиции, о способности личности интерпретировать явления, опираясь на систему гуманистических знаний. Взгляды содержат определённое личностное отношение к знаниям, осмысленным индивидом, и предполагают наличие у человека собственного мнения, суждения о фактах, явлениях, событиях окружающей жизни.

В психолого-педагогической литературе гуманистические взгляды рассматриваются как личностная смысловая интерпретация сущностных характеристик человека и человеческого бытия. Можно предположить, что мировоззренческие компетенции формируются в процессе постоянного осмысления человеком гуманистических знаний, идей, общечеловеческих ценностей через диалог с собой, другими, культурой.

Известно, что взгляды не являются достаточно устойчивым образованием, нередко под влиянием самых различных обстоятельств взгляды людей на те или иные вопросы меняются. И только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, гуманистические взгляды превращаются в реальные мотивы гуманистической деятельности, или убеждения — прочные, стойкие взгляды, основанные на глубоком признании их верности, уверенности человека в правильности своих взглядов, постоянной готовности их отстаивать.

Успешность формирования мировоззренческих компетенций личности проявляется в том, что личность начинает обладать особым качеством — убеждённой, определяющей общую (в контексте целей воспитательного процесса) гуманистическую направленность всей деятельности и ценностных ориентаций человека и выступающей регулятором его сознания и поведения. Осознанные на основе гуманистических убеждений личные потребности, ценностные ориентации и социальные нормы органически включаются в содержание форм жизнедеятельности и определяют поведение личности. Таким образом, убеждения, основанные на мировоззренческих знаниях гуманистического характера, составляют содержание мотивов гуманной деятельности человека, формируют гуманистические установки личности и в конечном счёте — гуманистические мировоззренческие компетенции.

## Заключение

Таким образом, формирование гуманистических мировоззренческих компетенций как способности индивида интерпретировать и оценивать явления природного, социокультурного и личного бытия в свете гуманистических установок и гуманистической трактовки назначения человека может быть эффективно лишь в том случае, если гуманистические идеи, взгляды, принципы, нормы имеют для человека особое личностное значение. На основе гуманистических убеждений обеспечивается переход гуманного отношения к людям из ситуативного, неустойчивого на высший, идеологический уровень, который проявляется в гуманистической направленности потребностной сферы человека, его интересов и деятельности, иными словами — в гуманистическом отношении к бытию.

## Список цитируемых источников

1. Швейцер А. Культура и этика. М. : Прогресс, 1973. 344 с.
2. Тестов В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира // Педагогика. 2011. № 7. С. 34—42.
3. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43—54.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1989. 243 с.
7. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
8. Erikson E. N. Identity: Youth and Crisis. New York : Norton, 1968. 344 p.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
10. Арутюнян М. П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01. Хабаровск, 2006. 47 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М. : Смысл, 2003. 406 с.
12. Фромм Э. Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
13. Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе. Минск : Польша, 2000. 128 с.

Материал поступил в редколлегию 19.01.2015 г.

Репозиторий БарГУ

*И. С. Сычёва*

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», Мозырь

## **ТРУДОЛЮБИЕ КАК ОСНОВНАЯ ЧЕРТА НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА БЕЛОРУСОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу национального характера белорусов на основе исследования источников по традиционной культуре, народной педагогике. Высказано предположение, что основой национального характера белорусов является трудолюбие, вокруг которого группируются такие черты, как настойчивость, совестливость, ответственность, коллективизм, верность традициям и др. Сделан вывод, что трудолюбие как черта национального характера, любовь и привычка к труду передаются из поколения в поколение, что позволяет современным белорусам достигать успехов в любой сфере деятельности.

**Ключевые слова:** национальный характер, труд, трудолюбие, традиционная культура белорусов, трудовое воспитание, содержание трудового воспитания, народная педагогика.

### **Введение**

У каждого народа есть основные, ведущие черты национального характера, особого психогенетического склада, которые отмечают учёные и писатели, по которым их распознают народы-соседи: немцы отличаются педантичностью, итальянцы — повышенной эмоциональностью, японцы имеют развитое эстетическое чувство и т. п.

Белорусов современные учёные в области этнопсихологии характеризуют весьма положительно, но некой единой, существенной черты национального характера, как правило, не выделяют. В целом отмечается, что белорусы отличаются упорством, трудолюбием, надёжностью, скромностью, уважительным отношением к старшим, добросовестностью, дисциплинированностью, повышенным чувством справедливости, совестливостью [1].

### **Основная часть**

На основе анализа источников по традиционной белорусской культуре, обобщения фактов по народной педагогике, бесед с пред-

ставителями старшего поколения можно предположить, что именно трудолюбие является основой белорусского национального характера, той кардинальной чертой, вокруг которой группируются все остальные. У белорусов никогда не было «лёгкого хлеба», что и сформировало национальный характер, помогло выстоять и выжить в суровых культурно-исторических и природно-географических условиях.

О трудолюбии белорусов, в особенности жителей Полесья, свидетельствуют труды учёных-этнографов прошлого: «Сакуны поразительно трудолюбивы и выносливы. Кажется, им нет ни дня, ни ночи. Около третьих “пеўнеў” они уже на ногах и остаются на работе до позднего вечера, то в поле с волком, то на поплаве с косой, то в лесу с топором. Женщины в трудолюбии не уступают мужчинам. Если нет работы дома или в поле, они с лукошками за плечами шарят по зарослям, собирают грибы или ягоды» [2, с. 38].

Трудолюбие как черта национального характера белорусов сформировалось в условиях натурального хозяйства, занятости земледелием, животноводством и не менее трудоёмкими народными ремёслами и промыслами. Постоянная привычка и любовь к труду передавались на генетическом, ментальном уровнях и шлифовались как в процессе семейного воспитания, так и в ходе всей сознательной жизни человека.

В народе преобладает мнение, что трудолюбие является врождённым качеством, передаётся от родителей детям: «Ось хто шчаслівы ў нашом сяле: Есіп Карнееў, бо мае жонку працавітую, як мурашачка, сам працавіты, як вол, дак можна спадзявацца, што і дзеці, калі падраснуць, то будуць працавіты і будзе спор у працы. А брат яго Дзямід?! Добра кажучь, што няма роду без вырадка: сам ануча, жонка труцьень» [3, с. 560].

Начинать формирование трудолюбия было принято ещё до рождения ребёнка (при выборе пары из трудолюбивого рода, через систему запретов для беременной женщины и др.). Самой желанной была судьба («доля») земледельца, поскольку земля для белорусов является священной («маці-зямля»), главной ценностью земледельческого народа: «Адна спляла вянок з асату да з чартапалоху да й кажэ: “Ось, такая жытка будзе таго чалавека, якога я буду доля”».

Другая спяла вянок з калітак да з вещь. “А я ж, — кажэ, — доля рыбака да ахвотніка”. Трэйця ж самая гожая спяла сабе вянок з каласоў жыта й пшаніцы да й убрала яго рознымі кветкамі. “Я ж, — кажэ, — доля гаспадара”» [4, с. 284].

Трудовое воспитание в традиционной культуре белорусов было строго дифференцировано по полу и включало воспитание будущего хозяина или хозяйки, способных к самостоятельному труду в условиях патриархально-натурального хозяйства: «Пулавину хлопчыку баба атрэзвае, палажыўшы на дубовую дошку, каб хлопец быў моцны як дуб, ці на тапарышча, каб ён добрэ трымаў сакеру да быў лоўкі рабоцько. А дзевацы пулавину баба атрэзвае, палажыўшы на прасніцу або на чоўнік, каб яна як вырасце была ахвотніца да жаночае работы» [5, с. 96]. Выполнять виды работ, несвойственных для данного природой пола, было недопустимым, поскольку существовало убеждение, что это приведёт к развитию качеств, характерных для представителей противоположного пола: неуверенности, трусости у мужчин, появлению усов и бороды у женщин и т. д.

В трудовом воспитании детей раннего возраста белорусский народ прослеживал определённые закономерности: «Як дзіця пачынае бавіцца з цацкамі, навучыцца хапаць іх ручкамі, трэба перад ім палажыць розныя рэчы. За што дзіця хопіцца, к таму яно ў жыццю будзе здольным, тое яму будзе шанцаваць. Тое трэба прыкмячаць і ў той бок кіраваць дзіця, калі хочэце, каб з яго вышаў добры чалавек» [6]; «Першую работу дзіцяці добрэ даць у тэй дзень, у які яно радзіласо, та яно будзе мець вялікую ахвоту да дзела» [7]; «Дзеці больш усяго любяць займацца работаю з нажом. Калі яны пры том парэжуць сабе рукі ці што, та гэто служыць прыкметаю, што з іх будуць добрыя майстры» [8].

Содержание трудового воспитания определялось основными трудовыми занятиями белорусов — земледелием, огородничеством, животноводством, природными промыслами (охота, рыболовство, бортничество, собирательство даров леса), народные ремесла (обработка дерева и металла, изготовление тканей и одежды, изделий из глины и др.).

В народной педагогике белорусов трудовое воспитание осуществлялось не только в процессе жизнедеятельности, оно так же имело целенаправленный характер, его результаты строго оценива-

лись общественным мнением («слава», «што скажуць людзі»). Успешное освоение трудовых навыков содействовало социализации, взрослению, вступлению в брак, особенно для девушек, которые самостоятельно готовили приданое («пасаг»).

В белорусском народном творчестве (сказках и песнях, поговорах и пословицах) даётся самая высокая оценка человеку труда: «Не той хорош, хто тварам прыгож, а той хорош, хто на справу гош» [9].

В детском фольклоре белорусов тема труда является ведущей. Сюжеты традиционных танцев и хороводов построены на трудовой тематике. Для характеристики труда и трудолюбия используются следующие выражения: «праца», «працаваць», «рабіць», «рабацяга», «рабацяшчы» [10, с. 116], «трудзіцца», «трудзімы» і «трудзяшчы» [11, с. 155].

Труд в народной педагогике имеет неоценимое воспитательное значение, обладает исцеляющими, психотерапевтическими особенностями: «Работа чалавека лечыць» [12, с. 240]. Он является источником физического и психического здоровья, душевного равновесия. Соответственно лень имеет противоположные характеристики: «Лень горш хваробы» [13]. Нежелание трудиться приводит к деградации личности: «Лень псуе чалавека, як іржа жалеза»; «І нож іржавее, калі ім не рэзаць» [14].

По мнению белорусов, лень, подобно болезни, может выступать в образе мифологических существ, вселяться в человека («лежні загрызлі» [15]). При этом лодыря, лежебоку очень трудно изменить, перевоспитать: «Ленаму валу й пуга не памагае» [16]. Основной метод воспитания и перевоспитания в народной педагогике белорусов — жизненные испытания: «Бывае лены. Што нічога не можа рабіць, а іншаго так прыцісьне бяда, то ён возьмецца за работу і хаць у яго рабоці няма такога спору, як у працавітаго, а ўсё такі робіць як можа» [17].

Трудолюбие, настойчивость, усердие во всех сферах трудовой деятельности — определяющие черты белорусского национального характера. Как правило, белорусы не ждут помощи в труде от высших сил, а надеются прежде всего на себя: «Богу маліся, а сам працуй», «Божа, памажы, а сам не ляжы» [18]; «Працуй, нябожа, то й Бог паможа» [19].

Белорусы неторопливы, тщательны и педантичны в работе. Их отличает сосредоточенность на определённых занятиях, последовательность в выполнении трудовых операций, умение не разбрасываться: «Хто за сто работ бярэцца, ніводнай не зробіць»; «Не скончыўшы адну работу, за другую не бярыся» [20]. Трудолюбие белорусов сочетается с терпением, настойчивостью, стремлением доводить начатое дело до конца: «Цярпліваць і праца ўсё перамагаюць»; «Труд і горы раўнуе» [21]. Терпение и настойчивость в достижении цели граничат с упрямством. Ч. Пяткевич, автор книги «Рэчыцкае Палессе», так описывает местного жителя Филиппа Кулидку: «Бывала, што толькі задумае, тое і зробіць, чы то ў дварэ, на полі, на ярмалку, чы дзе хоч дзесяць разоў робиць, а як трэба, то дзесяць разоў бурае, дай зноў робиць, покуль не стане па яго волі. Як толькі што не ўдасца, то ён сам да сябе гаворыць: “Ах ты, нячыстая сіла, думаеш, што я табе падамся? Брэшаш! Ты ўпярод здохнеш, а такі будзе па-маёму”» [22].

В традиционной культуре белорусов большое значение придавалось культуре и качеству труда, умению правильно организовать трудовой процесс. Особенно благоприятными считались утренние часы: «Хто да сонца ўстае, таму Бог дае» [23]; «Ранняя адна гадзіна варта трох вечаровых» [24].

Народ понимал, что для достижения успеха важно не просто выполнять определённую работу, а трудиться на совесть, с желанием, с душой, и с осуждением относился к равнодушию («абыякавасці») в труде: «Робіцца, як мерзлае (мокрае) гарыць» [25]; «Робиць, абы дзень да вечара»; «Робиць як найміт»; «Робиць, як тры дні не еўшы» [26].

Осмысливались различные проявления трудолюбия: «Працавіты працавітаму не роўны: адзін такі старатлівы, што працуе, працуе, томіцца, да няма ніякага спору ў яго рабоці, а другі, здаецца, мала робиць бэз ніякае вытугі, да глядзіш і толькі дзівуешся, адкуль у яго той спор бярэцца. Шчаслівы той хадзяін, у каторага кожны сем’янін мае такую вартасць. Як жа ў сям’і ўсе працавітыя-няспорнікі, нацца ўсе робяць, а спору няма ў рабоці, то найбольшае няшчасьцье» [27].

Ценились не только старательность, но и природные способности, умельство, мастерство, профессиональная выучка: «Па рабоце майстра знаць»; «Без навукі і лапця не спляцеш» [28]. При этом

замечено, что каждый вид труда, профессия имеет свою специфику: «Шавец робіць плячыма, а бондар грудзьмі» [29].

Белорусам свойственны традиционализм, преемственность в организации трудовых процессов, выполнении трудовых операций и использовании определённых орудий труда, стремление сохранять трудовые традиции данного населённого пункта, рода, семьи. Трудиться и выполнять работу белорус должен не как придётся («абы з рук»), а как надо («да ладу»), по законам предков, согласно заведённому веками порядку — «ладу». В традиционной народной культуре любой труд (вспашка земли и уборка урожая, приготовление пищи, уборка дома, ткачество и рукоделие и т. п.) был организован, ритуализирован, совершался в определённое время (в основном согласно лунному календарю), определёнными людьми и с определёнными обрядами или действиями. Соблюдались как цикличность сельскохозяйственного труда, так и чередование труда и отдыха. Работа в дни религиозных или народных праздников считалась нарушением мирового порядка и могла привести к нежелательным последствиям для человека, семьи или социума (болезни, отсутствие удачи, природные катаклизмы).

Труд для белоруса должен приносить не только достаток, но и моральное, эмоциональное, эстетическое удовлетворение. Тяжёлый физический труд в традиционной культуре актуализировался и одухотворялся народным искусством, прежде всего народной песней. Не случайно в белорусском народном творчестве богато представлены песни жнивные, а так же песни полольные, косецкие, ягодные и др. Песня, особенно коллективная, придавала однообразным трудовым процессам ритм, эмоциональный настрой. Труд без песни считался неэффективным: «Калі жанцы жнуць та пяюць, та ў іх работа хутчэй ідзе, калі ж жанцы жнуць да жупяць, та работа не мае спору, бо яны жнуць як мокрае гарыць» [30].

Особую связь с народным искусством (народная песня, белорусский орнамент) имели традиционные женские занятия — цикл изготовления предметов интерьера и народного костюма, выпечка ритуального хлеба (каравая) и др. Эстетика труда, эмоциональность белорусов проявляются преимущественно не в словах, а в народной песне, сказке, приметах и поверьях, в стремлении внешне и внутренне украсить свой дом, облагородить прилегающую территорию.

## Заклучение

Современный информационный мир изменил представления о профессиях и трудовых занятиях, но трудолюбие, терпение и настойчивость как черты национального характера позволяют белорусам работать с самоотдачей в любой сфере, с успехом заниматься не только физическим, но и умственным трудом, который в прошлом в значительной мере недооценивался. Верность традициям, аккуратность, скрупулёзность в труде в сочетании с бережливостью, коллективизмом, ответственностью, развитым эстетическим чувством является фундаментом для овладения профессиональными умениями и навыками, личного самосовершенствования, семейного благополучия.

## Список цитируемых источников

1. Крысько В. Г. Этническая психология. Москва : Академия, 2002. 320 с.
2. Сербовъ И. А. Белоруссы-сакуны: краткий этнографический очеркъ. Петроградъ : Типография императорской академии наукъ, 1915. 180 с.
3. Пяткевіч Ч. Рэчыцкае Палессе. Мінск : Бел. кнігазбор, 2004. 672 с.
4. Сержпутоўскі А. К. Прымкі і забабоны беларусаў-палешукоў. Мінск : Універсітэцкае, 1998. 301 с.
5. Там же. С. 174.
6. Там же. С. 184.
7. Там же. С. 185.
8. Там же. С. 186.
9. Proverbia et dicta: шестязычный словарь пословиц, поговорок и крылатых слов / Н. А. Гончарова [и др.]. Минск : Беларус. асоц. «Конкурс», 2008. 352 с.
10. Кучук І. М., Малюк А. К. Палескі слоўнік: Лельчыцкі раён. Мазыр : МазДПП імя Н. К. Крупскай, 2000. 156 с.
11. Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі [і інш.]. Мінск : Навука і тэхніка, 1987. Т. 5. 423 с.
12. Касько У. К. Палескі дзівасіл: беларускія народныя прыказкі, прымаўкі, выслоўі: са скарбніцы А. К. Сержпутоўскага. Мінск : Выш. шк., 2005. 383 с.
13. Proverbia et dicta. С. 110.
14. Там же. С. 106.
15. Касько У. К. Пазнач. твор. С. 122.
16. Там же.
17. Пяткевіч Ч. Пазнач. твор. С. 543.
18. Proverbia et dicta. С. 102.
19. Пяткевіч Ч. Пазнач. твор. С. 560.
20. Proverbia et dicta. С. 107.
21. Там же. С. 106.
22. Пяткевіч Ч. Пазнач. твор. С. 533.

23. Proverbia et dicta. С. 111
24. Там же. С. 100.
25. Пяткевіч Ч. Пазнач. твор. С. 606.
26. Там же. С. 562.
27. Там же. С. 560.
28. Proverbia et dicta. С. 100.
29. Пяткевіч Ч. Пазнач. твор. С. 606.
30. Сержпудоўскі А. К. Пазнач. твор. С. 97.

Материал поступил в редколлегию 16.01.2015 г.

УДК 378.172

*Н. И. Филимонова, Н. Н. Филимонов*

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** Инклюзивное образование является современной инновационной тенденцией, широко обсуждается в научных кругах педагогическим и общественным сообществами. Несмотря на растущий научный интерес к инклюзивному образованию в мире, в Республике Беларусь только начато частичное внедрение инклюзии в образовательный процесс. В статье рассмотрены основные принципы инклюзивного образования, условия, необходимые для его осуществления.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, физическое воспитание, физкультурно-оздоровительная деятельность, готовность будущих педагогов, компоненты готовности, дети с особенностями психофизического развития.

### **Введение**

Инклюзивное образование — процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. Важной частью инклюзивного образования, которая способствует формированию ряда положительных черт личности и её физическому совершенствованию, является физическое воспитание.

Одним из условий эффективной реализации физического воспитания в инклюзивном образовании является формирование

готовности будущих педагогов к осуществлению физического воспитания детей с особыми потребностями.

Современный этап развития образования характеризуется сближением систем основного и специального образования, что проявляется в востребованности интегрированного обучения и воспитания, которое, в свою очередь, является ступенью на пути к более высокой цели — инклюзивному образованию, исключающему любую дискриминацию детей и обеспечивающему равное отношение ко всем людям.

В Республике Беларусь уже предприняты определённые шаги по развитию инклюзивного образования: инклюзивные тенденции обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 гг., понятие инклюзивного образования вносится в Кодекс Республики Беларусь об образовании, разрабатывается Концепция развития инклюзивного образования.

В 2014/2015 учебном году более 70% детей с особенностями психофизического развития, нуждающиеся в специальном образовании, обучаются по образовательным программам специального образования в условиях образовательной интеграции — в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. В этой связи остро встаёт вопрос о создании адаптивного образовательного пространства для лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях образования, которое обеспечивалось бы наличием безбарьерной среды жизнедеятельности, необходимых средств обучения, готовностью всех участников образовательного процесса к осуществлению инклюзивного образования [1].

Инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем обучающимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивные подходы способствуют поддержке детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и особыми образовательными потребностями (далее — ООП)

в обучении и достижении личностного успеха, что расширяет шансы и возможности для их последующей адаптации в социуме.

Цель инклюзии — организация среды учреждения образования, способствующей успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребёнка с ОПФР и ООП, включение его в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных партнёров». Инклюзия также помогает развивать у здоровых детей толерантность к сверстникам с психофизическими недостатками, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству.

Инклюзивное образование строится на основе ряда принципов:

- системности (носит системный, а не точечный характер, охватывает всю систему образования, применимо на всех уровнях и во всех видах образования);
- комплексности (предопределяет изменения во всём комплексе взаимоотношений в учреждении образования, комплексность взаимодействия специалистов);
- доступности (необходимость наличия специальных условий, в том числе безбарьерной среды, специалистов и т. д.);
- учёта особых образовательных потребностей каждого обучающегося;
- толерантности (формирование толерантных отношений внутри коллектива, что подразумевает принятие, уважение различий) [3].

### **Основная часть**

Инклюзивное физическое воспитание понимают как гибкую, индивидуализированную систему физического воспитания детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования [4].

В учреждениях образования общего типа «особые» дети чаще всего находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ. Поэтому физкультурно-оздоровительная деятельность в инклюзивных условиях, на наш взгляд, приобретает особую актуальность и значимость.

В инклюзивном учреждении образования физкультурно-оздоровительная деятельность, прежде всего, является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате

грамотно построенной физкультурно-оздоровительной деятельности у детей с ОПФР происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии.

Анализ научно-методической литературы по реализации инклюзивного физического воспитания позволил выявить ряд его преимуществ для здоровых детей и детей с ОПФР и ОПП.

У детей с ОПФР и ОПП в условиях массового образования появляются следующие возможности: они получают наглядный пример для двигательного подражания; формируется стремление к преодолению физических и психологических барьеров; появляется желание улучшать свои физические кондиции; осознаётся необходимость личного вклада в жизнь общества; осуществляется более высокий уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками; формируются социальные компетенции и навыки коммуникации.

У здоровых детей появляется возможность получить уникальный социальный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению их самооценки, формированию умений и навыков рефлексии, развитию толерантности, доброжелательности, милосердия и уважения к лицам, имеющим отличия от обычных людей.

Необходимо отметить, что в настоящее время физическому воспитанию детей с различными особенностями психофизического развития и образовательными потребностями не уделяется должного внимания. Многие специалисты не верят в эффективность включения детей с ОПФР и детей без особенностей развития в единый процесс физического воспитания.

Кроме того, педагоги, организующие двигательную деятельность учащихся в учреждениях образования, в своём большинстве не готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Причина кроется в недостаточной профессиональной, психологической,

методической готовности педагогов к работе с детьми в инклюзивной образовательной среде, а также в наличии психологических барьеров и стереотипов учителей и родителей.

Следует подчеркнуть, что исследователи понимают готовность к профессиональной деятельности как совокупность:

- свойств и качеств личности (Ю. К. Васильев, Е. С. Кузьмин, Н. Д. Ливитов и др.);

- профессиональных знаний, умений и навыков (В. А. Сластёнин, Л. В. Кондрашёва);

- свойств, качеств личности и знаний, умений, навыков в определённой сфере деятельности (М. И. Дьяченко, Н. А. Церельчук и др.).

Обобщая различные контексты понятия «готовность к профессиональной деятельности» в психолого-педагогической литературе, его можно определить как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать готовность будущего педагога к осуществлению физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования как совокупность свойств и качеств личности, а также знаний, умений, навыков и ценностных отношений в определённой сфере деятельности. Это предполагает формирование у будущего педагога знаний, умений и навыков по осуществлению различных специфических видов деятельности: физическая рекреация, двигательная реабилитация, освоение и передача различным субъектам образовательной деятельности опыта по совершенствованию основных физических качеств, поддержанию оптимального психофизического состояния, восстановлению здоровья после временной или стойкой его утраты.

Профессионально-педагогическая готовность будущего учителя начальных классов для работы в условиях инклюзивного образования в области физического воспитания может быть сформирована при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

– использование в процессе профессионального образования занятий физической культурой не только как средства формирования общей профессиональной физической культуры, но и культуры здоровья личности;

– интеграция всех циклов учебных дисциплин в едином процессе, направленном на формирование у студента профессиональной компетентности в области оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования (знания, умения и навыки, ценностные ориентации).

Необходимо выделить следующие компоненты готовности будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивного образования с детьми, имеющими особенности психофизического развития: физический, когнитивный, деятельностный, креативный, психологический, мотивационный [5].

Физический компонент является базовым и неотъемлемым именно для учителей, осуществляющих процесс физического воспитания, профессиональная деятельность которых предполагает не только обязательное обладание физиологическим здоровьем, но и использование собственного здоровья в качестве своеобразного педагогического инструмента, при помощи которого учитель формирует у обучающихся наглядные представления о ценности здоровья, демонстрирует его важность и значимость для человека, формирует у них понимание здоровья как культурной ценности.

Когнитивный компонент включает систему теоретико-методологических знаний, базовых понятий и терминов: знания в области физической культуры, теории и методики физического воспитания и другие знания о деятельности учителя физической культуры; концепции и подходы к сохранению и укреплению здоровья, к ориентации обучающихся на здоровый образ жизни; педагогические технологии, направленные на улучшение и сохранение здоровья.

Чтобы успешно реализовать цель физического воспитания детей с ОПФР и ООП, педагог должен обладать глубокими и разносторонними знаниями. Специалисту надо научиться пользоваться ими на практике, овладеть опытом, мастерством, искусством их умелого применения.

Деятельностный компонент содержит способы и приёмы, методы, средства реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, а также обеспечивает формирование у педагогов соответствующих профессиональных компетенций. Этот компонент определяет уровень практических умений, позволяющих решать ситуационные (профессиональные) задачи; мобилизационных, ориентационных умений (гностических, прогностических, конструктивно-моделирующих, коммуникативных, организаторских); способностей (дидактических, академических, перцептивных, коммуникативных, педагогических); профессионально-значимых качеств.

Креативный компонент способствует созданию новых материально-духовных ценностей и развитию творческого потенциала школьников с нарушениями ОПФР и ОПП. Данный компонент определяет творческое отношение будущего учителя к средствам и методам, формам своей профессиональной деятельности, осознанную потребность в овладении точной технологией применения каждого упражнения на основе познания его содержания, способствует формированию стиля профессиональной деятельности.

Психологический компонент проявляется в реальной оценке своих профессиональных возможностей, в способности к новаторским решениям, в умении использовать на практике средства и методы психологического воздействия, саморегуляции. Данный компонент включает знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного общения.

Мотивационный компонент включает совокупность устойчивых мотивов для работы в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребёнка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию воспитанников с нарушениями психофизического развития. Важнейшим личностным качеством педагога является его мотивационная направленность на профессию. Устойчивая профессиональная направленность — это стремление стать, быть и оставаться специалистом в данной области. Она помогает ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Большое значение для работы с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья имеет наличие у будущего специалиста способностей, которые обычно рассматриваются как индивидуальные

свойства личности, влияющие на успешное выполнение той или иной деятельности (перцептивно-рефлексивные способности), т. е. способностей к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, к оценке ситуации с его точки зрения, а также управленческих способностей, связанных с умением воздействовать на другого человека.

Основными критериями готовности будущего педагога к реализации физкультурно-оздоровительной работы в условиях инклюзивного образования являются:

- владение необходимыми знаниями, умениями, навыками;
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации;
- техническая оснащённость;
- способность к профессиональной рефлексии;
- осознание необходимости инновационной деятельности;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению трудностей и неудач.

Будущий педагог, осуществляющий физкультурно-оздоровительную работу в условиях инклюзивной школы, должен обладать знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему выполнять ряд основополагающих действий:

1. Психологически быть готовым принять детей с физическими особенностями, с трудностями в обучении.

2. Оценивать социальную ситуацию развития, в которой оказался ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, определять её положительные и негативные воздействия на его развитие и при необходимости оказывать помощь в выборе средств, методов, форм физкультурно-оздоровительной работы, необходимых для развития ребёнка с ОПФР.

3. Организовывать взаимодействие различных специалистов (врачей, дефектологов, психологов, педагогов-предметников и др.) с целью разработки и реализации единой стратегии и тактики использования реабилитационных оздоровительных технологий, общих требований и подходов в целенаправленном развитии личности ребёнка.

4. Разрабатывать на основе исходной медицинской и психологической информации индивидуальные планы физкультурно-оздоровительной деятельности ребёнка с учётом специфических

особенностей развития и имеющихся нарушений здоровья, обеспечивать их выполнение, использовать физкультурно-оздоровительные, коррекционные технологии обучения и воспитания школьников с ОПФР.

5. Реализовывать на практике основные направления, подходы и здоровьесберегающие технологии, прогнозировать последствия их применения, методически грамотно создавать специальные условия для детей с ОПФР в рамках существующей массовой образовательной системы.

6. Получать с помощью психодиагностических и других средств обратную информацию о результатах социально-реабилитационных воздействий на психическое и личностное развитие ребёнка и использовать её для принятия адекватных решений.

7. Выполнять профилактические функции, т. е. формировать у детей физическую культуру личности, желание применять санитарно-гигиенические знания, знания по физической культуре, психологии и педагогике в интересах собственного развития с учётом каждого возрастного этапа.

### **Заключение**

Современное образовательное учреждение, организовав процесс обучения детей с особенностями психофизического развития и особыми образовательными потребностями, должно создать специальные условия для его реализации, включающие специальные образовательные, оздоровительные программы, методы воспитания, обучения и оздоровления, технические средства коллективного и индивидуального обучения, предоставление услуг тьютора, психолога, социального педагога и т. д. Для этого необходимо организовать подготовку компетентных в области инклюзивного образования высококвалифицированных педагогов, которые способны выстроить инклюзивную образовательную среду, использовать гибкие технологии.

Следует отметить, что готовность — это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной деятельности является результатом профессиональной подготовки, которую будущий специалист получает в период обучения.

Таким образом, готовность (в том числе и будущих педагогов) к реализации физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной школы рассматривается как сложная, динамичная педагогическая система, эффективность функционирования которой зависит от многих взаимосвязанных факторов, детерминируемых общими закономерностями педагогического процесса и управления им.

### Список цитируемых источников

1. Будкевич В. А. О задачах специального образования в 2014/2015 учебном году // Специальная адукацыя. 2014. № 5. С. 3—4.
2. Литвак Р. А. Подготовка социальных педагогов к организации инклюзивного образования // Социальная педагогика. 2014. № 4. С. 89—96.
3. Змушко А. М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь // Специальная адукацыя. 2014. № 5. С. 9—16.
4. Приступа Е. Н., Петришин Ю. В., Боднар И. Р. Инклюзивное физическое воспитание школьников 1—3 групп здоровья // Педагогика. Психология. 2013. № 1. С. 62—66.
5. Жабакон В. Е. Профессионально-педагогическая подготовка специалиста в области физической культуры // Личность. Культура. Общество : междисциплинарный науч.-практ. журнал социальных и гуманитарных наук. 2009. Т. XI. С. 399—403.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2015 г.

УДК 343.985

*М. П. Шруб*

Учреждение образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь», Минск

## ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ МИРОВАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** В статье на основе комплексного анализа статистических данных, международных документов, национальных нормативных правовых актов рассматривается проблема торговли людьми. Приводится обзор состояния дел по проблеме в Беларуси, исследуются ключевые аспекты проблемы в мировом контексте: масштабы торговли людьми; гендерные, социальные, возрастные особенности жертв данных преступлений; формы и потоки торговли людьми по странам происхождения жертв.

**Ключевые слова:** торговля людьми, современное рабство, эксплуатация, жертва, организованная преступность, противодействие.

## **Введение**

Являясь современной формой рабства, торговля людьми осуществляется с различными целями: для сексуальной эксплуатации, эксплуатации труда, трансплантации органов и тканей, незаконного усыновления и т. д. По своей прибыльности это направление криминальной активности организованной преступности соперничает с такими «традиционными» видами противозаконного бизнеса, как торговля оружием и наркотиками. Ежегодный долларовый оборот в сфере торговли людьми исчисляется миллиардами. Преступления данного вида, посягая на личную свободу, честь и достоинство, половую неприкосновенность и половую свободу, превращают людей в рабов. Огромный вред причиняется не только личности, но также обществу и государству — разрушаются морально-нравственные ценности, уничтожается генофонд нации, подрывается престиж страны на международной арене.

## **Основная часть**

К торговле людьми и связанным с ней преступлениям закон «О противодействии торговле людьми» относит деяния, предусмотренные следующими статьями Уголовного кодекса Республики Беларусь: это непосредственно ст. 181 «Торговля людьми», а также ст. 171 «Использование занятия проституцией или создание условий для занятия проституцией», ст. 171<sup>1</sup> «Вовлечение в занятие проституцией либо принуждение к продолжению занятия проституцией», ст. 181<sup>1</sup> «Использование рабского труда», ст. 182 «Похищение человека», ст. 187 «Незаконные действия, направленные на трудоустройство граждан за границей» и ст. 343<sup>1</sup> «Изготовление и распространение порнографических материалов или предметов порнографического характера с изображением несовершеннолетнего».

В настоящее время проблема торговли людьми продолжает оставаться актуальной для Республики Беларусь, как и для всего мирового сообщества. Это хорошо отлаженный транснациональный преступный вид деятельности, приносящий колоссальные доходы трафикёрам и занимающий в криминальном мире третье место по доходности после торговли оружием и наркотиками.

Основные формы торговли людьми остаются в Беларуси практически неизменными с конца 1990-х гг.: это преступления, совершаемые в целях сексуальной или трудовой эксплуатации. Необходимо отметить, что сексуальная эксплуатация является самой распространённой формой торговли людьми. Так, из 5 102 жертв торговли людьми (за период 2002—2014 гг.) сексуальной эксплуатации подверглось 4 502 человека, трудовой — 597, изъятию органов — 3.

Сегодня Беларусь преимущественно является страной происхождения «живого товара». В целях сексуальной эксплуатации трафикёры переправляют людей в некоторые регионы Российской Федерации (преимущественно в г. Москву и Московскую область), страны Евросоюза, на Ближний Восток. Основным направлением вывоза белорусских граждан с целью трудовой эксплуатации является Россия. Также зафиксировано несколько случаев трудовой эксплуатации наших граждан в Турции и Польше.

С 2011 г. наметилась тенденция преобладания количества жертв внутренней эксплуатации над количеством жертв, подвергшихся эксплуатации за рубежом (ранее число жертв, эксплуатирувавшихся за рубежом, в два-три раза превышало число жертв, эксплуатирувавшихся в Беларуси, а в 2006 г. — даже в девять раз). В 2011 г. на территории Беларуси эксплуатации подверглись 153 жертвы, а за рубеж были вывезены 142 (в 2012 г. — 124 и 85; 2013 г. — 90 и 59; за 10 месяцев 2014 г. — 55 и 43 жертвы соответственно).

По данным МВД, в последнее время наблюдается рост административных правонарушений, связанных с незаконным трудоустройством граждан Беларуси за рубежом (уголовная ответственность за незаконное трудоустройство за рубежом наступает только в том случае, когда доказывается факт эксплуатации людей). Если в 2011 г. было выявлено 123 административных правонарушения, то в 2012 г. — 144, в 2013 г. — 157, а за 9 месяцев 2014 г. — 51 [1].

В целом комплексные меры, предпринятые в Беларуси, позволили существенно снизить масштабы торговли людьми. Вместе с тем использование занятия проституцией всё ещё остаётся на высоком уровне, наблюдается рост преступлений, связанных с детской порнографией и педофилией, которые зачастую сопряжены с торговлей людьми. Высокая доходность торговли людьми

и связанных с ней преступлений позволяют говорить о ней как о глобальной проблеме. Для того чтобы объективно оценить её значимость, рассмотрим масштабы данных преступлений и тенденции их развития на современном этапе в мировом контексте.

В официальных источниках ООН отмечается, что торговля людьми представляет собой современную форму рабства, нарушение прав человека, являющееся преступлением как против личности, так и против государства. Торговля людьми является одной из форм насилия в отношении её наиболее частых жертв: женщин и детей. Она также является одной из форм противоправного вмешательства в сферу международного семейного права, поскольку отдельные виды торговли людьми связаны с искажением или недобросовестным использованием законных семейных порядков.

Движущими силами торговли людьми являются гендерное неравенство, отсутствие равных возможностей, вопиющее экономическое неравенство граждан как внутри государств, так и между ними, коррупция и уязвимость, являющиеся результатом неадекватности судебной и правоохранительной систем, гражданской нестабильности и невыполнения государствами своих функций по защите и обеспечению своих граждан. Одним из факторов, способствующих процветанию торговли людьми, является наличие спроса на платные сексуальные услуги и дешёвую рабочую силу для строительства, обрабатывающего производства, промышленности и домашнего хозяйства.

Торговля людьми является проблемой глобального масштаба, которая не признаёт национальных границ. Таким образом, нередко она составляет транснациональное преступление, аналогичное по своему характеру международной торговле наркотиками и незаконному обороту оружия. Поэтому для борьбы с торговлей людьми требуются транснациональные методики, использующие международное сотрудничество в форме обмена информацией и оказания взаимной помощи.

30 июля 2010 г. своей резолюцией 64/293 Генеральная Ассамблея ООН одобрила Глобальный план действий по борьбе с торговлей людьми, в котором обратилась ко всем соответствующим органам ООН с решительным и настоятельным призывом

координировать усилия для эффективной борьбы с торговлей людьми и для защиты прав человека — жертвы такой торговли [2].

Необходимость принятия адекватных мер противодействия глобального характера продиктована масштабами торговли людьми. Установить количество жертв и масштабы данных преступлений в целом трудно, поскольку большинство перемещений являются нерегулярными и не контролируются властями. Вместе с тем по данным, озвученным в Генеральной Ассамблее ООН 3 апреля 2012 г., почти два с половиной миллиона человек во всём мире являются жертвами современной работорговли. Их принуждают к насильственному труду и оказанию сексуальных услуг, и происходит это во всех регионах мира и во всех странах. Управление ООН по наркотикам и преступности считает, что этот незаконный бизнес ежегодно приносит организованным преступным группировкам около 32 миллиардов долларов США. Эта цифра сравнима с доходами от нелегальной торговли наркотиками и оружием [3].

Существуют и другие оценки масштабов рассматриваемого явления. Так, по данным доклада о торговле людьми государственного департамента США за 2012 г., не менее 27 миллионов мужчин, женщин и детей по всему миру являются жертвами торговли людьми в её широком понимании [4].

Согласно исследованиям Международной организации труда (далее — МОТ), около 20% всего объёма принудительного труда является следствием торговли людьми. Пропорция объёма жертв торговли людьми и общего объёма жертв принудительного труда зависит от географических особенностей страны. При этом большинство людей, занятых принудительным трудом в результате торговли людьми, в дальнейшем используются для коммерческой сексуальной эксплуатации (43%), но многие подвергаются и экономической эксплуатации (32%). Остальные перемещаются по смешанным или неопределённым причинам (25%). Здесь имеют место и региональные особенности: торговля людьми с целью последующей экономической эксплуатации варьируется от 25% общей торговли людьми в промышленных странах до 90% на Ближнем Востоке и в Северной Африке [5, с. 8—9]

В целом, по последним данным МОТ, почти 21 миллион человек являются жертвами принудительного труда, из которых 11,4 миллиона составляют женщины и девочки и 9,5 миллиона — мужчины и мальчики. Почти 19 миллионов жертв эксплуатируются частными лицами или предприятиями и более 2 миллионов — государством или повстанческими группами. Из числа лиц, эксплуатируемых отдельными лицами или предприятиями, 4,5 миллиона являются жертвами принудительной сексуальной эксплуатации [6]. Для анализа качественных показателей применительно к торговле людьми и её жертвам обратимся к Всемирному докладу ООН о торговле людьми за 2012 г., публикация которого явилась одним из результатов реализации принятого Генеральной Ассамблеей в 2010 г. Глобального плана действий ООН по борьбе с торговлей людьми.

Согласно проведённым исследованиям ООН, в период с 2007 по 2010 г. большинство жертв торговли людьми, выявленных по всему миру, составляли женщины. Хотя их точная доля от общего числа жертв подвержена некоторым переменам от года к году, в рассматриваемый период женщины составляли 55—60% от общего числа выявленных жертв.

Несмотря на то, что женщины в мировом масштабе составляют большинство жертв торговли людьми, за рассматриваемый период их доля от общего числа несколько снизилась. Как сообщалось в подготовленном ЮНОДК (Глобальной инициативой по борьбе с торговлей людьми) Всемирном докладе о торговле людьми за 2009 г., в период с 2003 по 2006 г. более двух третей выявленных жертв составляли женщины. Однако общая доля лиц женского пола всех возрастов среди жертв торговли людьми не изменилась, поскольку уменьшение числа обнаруженных среди них женщин — было частично компенсировано за счёт роста числа ставших жертвами торговли девочек. За 2007—2010 гг. число пострадавших девочек увеличилось, и в этот период они стали составлять 15—20% от общего числа выявленных жертв.

За тот же период число мужчин, становившихся жертвами торговли, не менялось или незначительно увеличилось: мужчины составляли 15—18% от обнаруженных жертв торговли людьми. Количество пострадавших мальчиков в рассматриваемый период

было относительно стабильным — 8—10% от общего числа выявленных жертв.

В докладе ООН отмечается, что возрастают объёмы торговли детьми, особенно девочками. Среди выявленных жертв, возрастные характеристики которых были известны и зарегистрированы, в период 2007—2010 гг. около 27% составляли дети (для сравнения: в период 2003—2006 гг. дети составляли около 20% жертв). Однако эта тенденция не была однородной на глобальном уровне. Во многих странах в период между 2003 и 2010 гг. было зарегистрировано заметное увеличение доли выявленных случаев торговли детьми, тогда как в других отмечалось отсутствие роста или даже сокращение числа таких случаев. Среди ставших жертвами детей было выявлено больше девочек (две трети), чем мальчиков.

От региона к региону отмечаются значительные различия в половозрастных характеристиках обнаруживаемых жертв торговли людьми. В то время как европейские и центральноазиатские страны сообщают, что дети составляют 16% выявленных жертв, в странах Африки и Ближнего Востока дети составляли около 68% жертв [7].

Часто считается, что торговля людьми осуществляется главным образом с целью их коммерческой сексуальной эксплуатации и в разы превосходит другие формы эксплуатации. Однако по оценкам МОТ, сексуальной эксплуатации подвергаются 44% жертв торговли людьми, трудовой — 32%, смешанной — 25%. Женщины и девочки составляют подавляющее большинство тех, кого перевозят в целях сексуальной эксплуатации (98%). Иностранцы трудящиеся-мигранты представляют собой значительную долю известных жертв торговли людьми в целях их трудовой эксплуатации и принудительного труда [8, с. 1—2].

Среди регионов, рассматриваемых в докладе ООН, в странах Африки и Ближнего Востока, а также Южной и Восточной Азии и Тихоокеанского региона обнаруживается больше случаев принудительного труда, тогда как в странах Северной и Южной Америки, Европы и Центральной Азии было выявлено больше случаев сексуальной эксплуатации. Среди всех выявленных случаев по всему миру торговля людьми с целью сексуальной эксплуатации встречается чаще, чем с целью использования принудительного труда.

Однако существует вероятность того, что эти статистические данные могут быть не вполне объективными, поскольку в европейских странах выявляют больше жертв торговли людьми, чем в каком-либо другом регионе. Таким образом, модели эксплуатации, наиболее распространённые в Европе, могут быть непропорционально отражены в глобальных итоговых показателях. А это означает, что указанная в докладе глобальная доля торговли людьми с целью эксплуатации принудительного труда (36%), вероятно, несколько занижена.

Среди выявленных форм эксплуатации доля принудительного труда стремительно возрастает. По мнению авторов доклада, это может быть связано с наращиванием во многих странах возможностей для выявления этого преступления и мерами по усовершенствованию законодательства, принимаемыми, чтобы этот вид торговли людьми попадал под действие закона. По сравнению с 18%, о которых сообщалось за период 2003—2006 гг., доля выявленных случаев торговли людьми с целью эксплуатации принудительного труда за период 2007—2010 гг. удвоилась и достигла 36%.

Что касается стран происхождения жертв торговли людьми, то здесь также существуют значительные региональные различия.

По данным Всемирного доклада ООН за 2012 г., граждане стран Западной и Центральной Европы обнаруживаются почти исключительно в Европе. Аналогичным образом жертв из стран Северной Америки, Центральной Америки и Карибского бассейна, а также Северной Африки и Ближнего Востока не часто можно обнаружить за пределами региона их происхождения. В то же время выходцы из стран Восточной Азии, Южной Азии, Южной Америки, Африки к югу от Сахары и Восточной Европы были обнаружены во многих странах за пределами регионов своего происхождения.

Однако между этими потоками существуют значительные различия с точки зрения их объёма и географического распространения. Торговля африканцами из стран к югу от Сахары, например, интенсивно ведётся в Африке и на Ближнем Востоке, а также в Западной Европе, но при этом почти полностью ограничивается этими направлениями. Жертвы из стран Южной Америки и Восточной Европы обнаруживаются в целом ряде стран, принадлежащих

к различным регионам и субрегионам, в том числе на Ближнем Востоке, в Восточной Азии, Европе, Северной и Южной Америке. Однако вне пределов региона своего происхождения эти жертвы обнаруживаются в ограниченных количествах. Жертвы из стран Восточной Азии в относительно больших количествах обнаруживаются во многих странах по всему миру, что делает поток, берущий начало в Восточной Азии, крупнейшим в мире потоком транснациональной торговли людьми.

В докладе ООН отмечается, что значительную часть жертв торговли людьми, обнаруженных в Европе и Центральной Азии, составляли женщины, в то время как доля детей была около 16% от общего числа. Количество выявленных случаев торговли детьми за рассматриваемый период несколько увеличилось. Чаще всего торговля совершалась с целью сексуальной эксплуатации.

Наиболее распространённым местом происхождения жертв трансграничной торговли в Западной и Центральной Европе являются Балканы: 30% пострадавших являются гражданами стран этого региона. Другими важными районами происхождения жертв торговли людьми в Западной и Центральной Европе являются Западная Африка (14% от общего числа жертв), Восточная Азия (7%), Американский континент (7%), Центральная Европа (7%), а также Восточная Европа и Центральная Азия (5%). На долю внутренней торговли приходится около четверти обнаруженных жертв.

Жертвы, обнаруженные в странах Восточной Европы и Центральной Азии, почти исключительно происходили из того же субрегиона. Жертвы из стран Восточной Европы и Центральной Азии были также обнаружены в Западной Европе и на Ближнем Востоке. По оценкам исследователей ООН имеются признаки того, что объём продажи людей из стран Восточной Европы и Центральной Азии в другие районы мира идёт на убыль.

### **Заключение**

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что торговля людьми сегодня является проблемой глобального масштаба, не имеющей национальных границ. Она представляет собой современную форму рабства, грубейшим образом нарушающего целый комплекс прав и законных интересов граждан практически

всех регионов мира. Торговля людьми осуществляется в различных целях, наиболее распространёнными из которых являются сексуальная и трудовая эксплуатация. Данная мировая тенденция характерна и для Беларуси, находящейся в географическом центре Европы.

Глобализация торговли людьми и её значительные масштабы требуют консолидации международных усилий в борьбе с данным явлением. В их реализации Беларусь, имея передовой опыт противодействия таким преступлениям, занимает активную позицию, проявляя и поддерживая международные инициативы борьбы с трафиком. Общемировые тенденции развития торговли людьми и связанных с ней преступлений во многом определяют состояние дел по данной проблеме в Беларуси. Избранная национальная концепция противодействия таким деяниям, соответственно, базируется на международном опыте и включает целый комплекс мер превентивного, репрессивного, правозащитного и кооперационного характера. В их реализации задействован широкий круг организаций и ведомств как государственного, так и негосударственного сектора, осуществляющих свою деятельность на национальном и международном уровнях.

Несмотря на совершенствование законодательства и принятие других конструктивных мер борьбы с торговлей людьми на современном этапе, данный вид противоправных деяний является неизменно привлекательным для преступников в силу своей высокой прибыльности. В условиях постоянного совершенствования методов криминальной деятельности и при этом недостаточной разработанности проблемы в отечественной науке одним из важных направлений противодействия рассматриваемым преступлениям является формирование необходимой научной основы для такой деятельности.

#### **Список цитируемых источников**

1. Принимаемые в Республике Беларусь меры по противодействию торговле людьми [Электронный ресурс] // Министерство внутренних дел Республики Беларусь. URL: <http://mvd.gov.by/ru/main.aspx?guid=76673> (дата обращения: 27.01.2015).
2. Торговля людьми [Электронный ресурс] // Организация объединённых наций. URL: <http://www.un.org/ru/rights/trafficking/> (дата обращения: 18.01.2014).
3. Два с половиной миллиона человек во всём мире являются жертвами современной работорговли [Электронный ресурс] // Организация объединённых

наций. URL: [http://www.un.org/russian/news/story.asp?newsID=17257#\\_UeaRnEfv1NQ](http://www.un.org/russian/news/story.asp?newsID=17257#_UeaRnEfv1NQ) (дата обращения: 28.03.2014).

4. Доклад о торговле людьми за 2012 год [Электронный ресурс] // U.S. Department of State. Office to Monitor and Combat Trafficking in Persons. URL: <http://www.state.gov/documents/organization/195802.pdf/> (дата обращения: 19.12.2013).

5. Торговля людьми с целью принудительного труда. Регулирование найма трудящихся-мигрантов / Междунар. орг. труда. Женева : Междунар. бюро труда, 2006. 238 с.

6. Facts and figures. Forced labour [Электронный ресурс] // International Labour Organisation. URL: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_106242.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_106242.pdf) (дата обращения: 18.07.2013).

7. Всемирный доклад о торговле людьми 2012. Резюме [Электронный ресурс] // Организация объединённых наций. Управление по наркотикам и преступности. URL: [http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/Executive\\_Summary\\_Russian.pdf](http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/Executive_Summary_Russian.pdf) (дата обращения: 12.12.2013) ; Торговля людьми [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Республики Беларусь. URL: [http://mfa.gov.by/multilateral/global\\_issues/](http://mfa.gov.by/multilateral/global_issues/) (дата обращения: 15.07.2014).

8. Борьба с торговлей людьми: действия МОТ / Междунар. орг. труда, Субрегиональное бюро для стран Восточной Европы и Центральной Азии. М. : МОТ, 2009. 214 с.

Материал поступил в редколлегию 20.01.2015 г.

## Сведения об авторах

**Бабылёва Ольга Николаевна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), аспирант кафедры педагогической и возрастной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

**Басова Алёна Владимировна**, магистр педагогических наук, преподаватель учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Башкирова Юлия Владимировна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Бритвич Юлия Ярославовна**, воспитатель Барановичского центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями (Республика Беларусь, Барановичи).

**Бурец Юлия Михайловна**, преподаватель кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), аспирант кафедры педагогической и возрастной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

**Гребенько Ирина Евгеньевна**, магистрант факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Довнар Екатерина Васильевна**, магистрант факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Егорова Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Казакевич Татьяна Викторовна**, студентка факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Казаручик Галина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования социально-педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», (Республика Беларусь, Брест)

**Кишея Инна Леонидовна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), аспирант кафедры психологии Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» (Республика Беларусь, Минск).

**Клещёва Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Козел Валентина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Котько Елена Леонидовна**, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Кудрявцев Иван Юрьевич**, преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), магистрант факультета психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль» (Республика Беларусь, Гродно).

**Левкович Евгений Александрович**, студент факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Мартыненко Светлана Анатольевна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Нестер Елена Фёдоровна**, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Позняк Александра Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

**Ракицкая Анна Викторовна**, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии факультета психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль» (Республика Беларусь, Гродно).

**Рзаева Жанна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Ритчик Владимир Иванович**, заведующий Барановичским центром медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями (Республика Беларусь, Барановичи).

**Сапего Екатерина Ивановна**, магистр педагогических наук, психолог Общественная организация «Белорусская Ассоциация Психотерапевтов», аспирант кафедры психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета (Республика Беларусь, Минск).

**Селезнёв Александр Алексеевич**, старший преподаватель кафедры психологии, руководитель филиала кафедры психологии на базе Барановичского центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями, лаборатории психолого-педагогических исследований, ответственный за научную работу факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Семикин Виктор Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования, декан психолого-педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», (Российская Федерация, Санкт-Петербург).

**Сычёва Инна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета технологии учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Республика Беларусь, Мозырь).

**Тристеня Клавдия Семёновна**, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и музыкального образования факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», руководитель филиала кафедры дошкольного и музыкального образования на базе Государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Филимонов Николай Николаевич**, старший преподаватель кафедры теории практики физической культуры факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Филимонова Наталья Ивановна**, магистрант факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

**Фомина Ирина Сергеевна**, преподаватель кафедры дошкольного образования факультета дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета (Украина, Херсон).

**Шруб Максим Павлович**, кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры криминалистики учреждения образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь» (Республика Беларусь, Минск).

**Яценко Татьяна Евгеньевна**, магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

## Уважаемые коллеги!

*Кафедры психологии и педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» приглашают к сотрудничеству авторов в создании межвузовского сборника научных статей с международным участием «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов».*

### ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСЯМ СТАТЕЙ

Принимаются материалы актуальные, теоретически и практически значимые, ранее неопубликованные.

Структура и оформление статьи должны соответствовать следующим требованиям: содержать *введение* (актуальность исследования, проблематика), *основную часть* (научная новизна, цель и задачи исследования, методология и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение), *заключение*, *список цитированных источников*.

Рукопись представляется в одном экземпляре на бумажном и электронном носителе (текстовый редактор Microsoft Word for Windows, шрифт Times New Roman, междустрочный интервал одинарный, формат А5 (односторонний), кегль 11 пт, страницы пронумеровать карандашом, абзацный отступ 6 мм, поля: слева — 15 мм, справа — 20 мм, сверху — 18 мм, снизу — 21 мм), допускается пересылка по электронной почте: e-mail: [psyconf\\_barsu@mail.ru](mailto:psyconf_barsu@mail.ru) (психология), [kviz@yandex.ru](mailto:kviz@yandex.ru) (педагогика).

Не рекомендуется употреблять сокращённые слова и аббревиатуры без последующего в тексте статьи пояснения, кроме общепринятых (например, *т. е.*)

*Таблицы.* Заголовок таблицы располагается по левому краю. Нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией; если в статье одна таблица, она должна быть обозначена «Таблица 1». После номера перед непосредственным заглавием таблицы необходимо поставить длинное тире. На все таблицы статьи должны быть ссылки в тексте, при ссылке следует писать слово «таблица» с указанием номера. Шрифт текста и заглавия таблицы — 9 пт.

*Рисунки.* Рисунки и графики представляются в формате TIF, разрешение 600 точек на дюйм, чёрно-белые. Рисунки, графики и диаграммы не должны содержать цветных заливок и абрисов, заливок в градациях серого. Иллюстрации необходимо нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией, после номера ставится длинное тире и указывается собственная подпись. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». На каждый рисунок необходимо давать ссылку полным словом. Шрифт подписи рисунка, а также текста на рисунке — 9 пт.

*Пристатейные библиографические списки.* Выравнивание по ширине. Сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок на них в статье и нумеровать арабскими цифрами с точкой с абзацного отступа. При этом оформ-

ление списков источников должно полностью соответствовать ГОСТ 7.1-2003 и иметь заглавие «Список цитируемых источников».

Ссылки на ресурсы удалённого доступа не рекомендуется употреблять.

Рукопись представляется в объёме до 10 страниц на русском (белорусском) языке. К рукописи статьи должны прилагаться: аннотация на языке оригинала, оформленная в соответствии с требованиями ГОСТ 7.9-95 (средний объём — 500 печатных знаков; помещают перед текстом публикуемого материала после заглавия и подзаголовочных данных); ключевые слова; подробные сведения об авторе (фамилия, имя, отчество, учёная степень, звание, место работы, должность, домашний адрес, адрес электронной почты, контактные телефоны).

Тексты статей принимаются на кафедре психологии БарГУ ежегодно до 1 февраля.

Адрес: 225401, Республика Беларусь, Брестская область, г. Барановичи, ул. Парковая, 62, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии или кафедра педагогики.

Ответственный секретарь научного издания — Селезнёв Александр Алексеевич (контактный телефон 8 029 9688726).

### **Образец оформления**



*Научное издание*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей  
с международным участием

Выпуск 5

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол  
Технический редактор Е. П. Юзефович  
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак  
Корректор Е. П. Юзефович

Подписано в печать . Формат  $60 \times 84 \frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Ризография.  
Усл. печ. л. 18,90. Уч.-изд. л. 16,70. Тираж 50 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования «Барановичский государственный университет».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/424 от 02.09.2014.  
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи.

Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by.

Репозиторий БарГУ