

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал
ISSN 2227-3913 №1 (17) 2016 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется
в Российской Федерации
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.
в Министерстве РФ по делам печати, теле-
вещания и средств массовых коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

Редакция:

Главный редактор

Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

Зам. главного редактора

Булдакова Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Иванова Елена Леонидовна,
кандидат педагогических наук

Научные редакторы

Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук

Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент

Маури Андрей Альбертович,
доктор педагогических наук

Трушков Сергей Александрович,
кандидат исторических наук, доцент

Юлов Владимир Федорович,
доктор философских наук, профессор

Адрес редакции:

610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./ факс: (833-2) 37-51-61, 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.
Получение материалов для публикации означает согласие авторов на передачу права на издание отредактированного варианта статьи в журнале.

©Вятский социально-экономический институт, 2016

Редакционный совет:

Председатель редакционного совета

Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Члены редакционного совета

Гончарук Алексей Юрьевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Захарищева Марина Алексеевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Глазов)

Лебедев Юрий Александрович,
доктор философских наук, профессор,
академик РАО
(г. Нижний Новгород)

Лежнина Лариса Викторовна,
доктор психологических наук, профессор
(г. Йошкар-Ола)

Мухаметзянова Фариды Шамилевы
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(г. Казань)

Петрова Татьяна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Чебоксары)

Сизов Владимир Сергеевич,
доктор экономических наук, профессор
(г. Киров)

Ситаров Вячеслав Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Смирнов Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Тимонин Андрей Иванович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Кострома)

Филиппов Юрий Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)

Филиппова Людмила Васильевна,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(г. Нижний Новгород)

Хохлова Валентина Васильевна,
доктор социологических наук, доцент
(г. Нижний Новгород)

Шаров Виктор Иванович,
доктор юридических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)

Щербакова Анна Иосифовна,
доктор педагогических наук,
доктор культурологии, профессор (г. Москва)

Содержание

ПЕДАГОГИКА

<i>Гончарук А. Ю.</i> Социокультурно-педагогические мотивационные основы арттерапии искусств и художественного творчества в свете авторской системы университетской научной школы.....	4
<i>Булдакова Н.В.</i> Особенности взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом.....	19
<i>Санникова Ю.П.</i> Специфика тревожности и страхов в период взрослости (на примере ранней, средней и поздней взрослости).....	28
<i>Городилова С.А.</i> Связь функционального ресурса и социально-психологического климата семьи.....	36

ОБЩЕСТВО

<i>Крылова Р. В., Хохлова В. В.</i> Особенности работы гостиничного ресторана	43
<i>Булдакова Н.В.</i> Взаимосвязь отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщины в период взрослости.....	55
<i>Петрова Т.Н., Иванов В.Н.</i> Краткая характеристика инновационной модели активизации педагогического взаимодействия школы и семьи в социализации детей.....	62
<i>Городилова С.А.</i> Взаимосвязь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов.....	67

ПРАВО

<i>Васильченко О.В., Завгородний Д.А., Клочкова А.А.</i> Роль школы в формировании правового сознания у подрастающего поколения.....	75
<i>Васильченко О.В., Завгородний Д.А.</i> Трансформация сельской малокомплектной школы в условиях современного российского общества.....	81

КРАЕВЕДЕНИЕ

<i>Помелов В.Б. В.В.</i> Маяковский в Вятке.....	88
--	----

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

<i>Вахитов Б.И.</i> Социокультурные предпосылки культуры безопасного поведения личности.....	97
--	----

CONTENTS

PEDAGOGICS

<i>Goncharuk A. Y.</i> Sociocultural-teaching emotivational basis of therapy arts and creativity in light of author of university of science schools.....	4
<i>Buldakova N. V.</i> Peculiarities of relations of parents and children of primary school age with cerebral palsy.....	19
<i>Sannikova Y.P.</i> Specificity of anxiety and fear in adulthood (For example, the early, middle and late adulthood).....	28
<i>Gorodilova S. A.</i> Communications Resource Function and the social and psychological family climate.....	36

SOCIETY

<i>Krylova R.V., Khokhlova V.V.</i> Features of Work of the Hotel Restaurant	43
<i>Buldakova N. V.</i> The correlation between attitudes towards appearance and characteristics of self – concept women in the period of maturity.....	55
<i>Petrova T.N., Ivanov V.N.</i> Brief description of the innovative model of revitalization of pedagogical interaction of the school and the family in the socialization of children.....	62
<i>Gorodilova S. A.</i> The relationship of burnout and style of activity the teachers.....	67

LAW

<i>Vasilchenko O.V., Zavgorodniy D.A., Klochkova A.A.</i> The role of schools in shaping legal awareness the younger generation.....	75
<i>Vasilchenko O.V., Zavgorodniy D.A.</i> Transformation of rural ungraded schools in conditions of a modern Russian society.....	81

LOCAL HISTORY

<i>Pomelov V. B. V.V.</i> Mayakovsky in Vyatka.....	88
---	----

YOUNGRESEARCHERS

<i>Vahitov B.</i> Social and cultural background the formation of safe behavior of the individual culture.....	97
--	----

ПЕДАГОГИКА

А.Ю. Гончарук

Социокультурно-педагогические эмотивационные основы
арттерапии искусств и художественного творчества
в свете авторской системы университетской научной школы

A.Y. Goncharuk

Sociocultural-teaching emotivational basis of
therapy arts and creativity in light of author
of university of science schools

Мы рассматриваем в рамках университетской научной школы в мире арттерапии искусств и художественного творчества теоретико-методологические основы и технологические тенденции авторской системы социокультурно-педагогической эмотивации, разработанной, апробированной совершенствуемой нами в 1969 – 2016 гг., являющейся связующим звеном между дошкольным периодом и всей последующей жизнедеятельностью детей, родителей – всех членов современной коллегиальной семьи – на базе главных общечеловеческих ценностей Человека: его Жизни и Здоровья.

Ключевые слова: университетская научная школа, авторская система, эмотивация, искусство и художественное творчество, общечеловеческие ценности.

We consider in the framework of the university scientific school in the world of art therapy arts theoretical and methodological foundations and technological trends of the author's socio-cultural and educational emotivation system, developed, tested perfected by us in 1969 - 2016 years is the link between the pre-school period and all subsequent life of children, parents - all members of the modern collegial family peer - based on the principal of universal values of man: his life and health.

Keywords: university research school, authoring system, emotivation, arts&creativity, universal values.

Экономические, политические, общественные изменения, происходящие в отечественной семье в XXI столетии, обусловлены взаимодействием в её традиционном, современном, потенциально-перспективном контекстах усилий государства, социума, каждой отдельной личности в природо-, культуросообразном и самодеятельностном принципиальных подходах, сформулированных основоположниками педагогической науки Я.А.Коменским, Й.Г.Ф.Песталоцци и Ф.А.В.Дистервегом. О роли художественно-творческого воспитания писали выдающиеся российские педагоги К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, психологи Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.И.Мечников, Д.Б.Эльконин и многие другие учёные.

Контент-анализ многообразных источников позволил констатировать, проанализировать и решить в процессуальных результатах монографического исследования проблему необходимости преодоления противоречия между насущной потребностью современного отечественного образования в синтезе теоретико-методологических основ художественно-творческой педагогики и –

отсутствием в разработках воинствующего большинства авторов прошлого, настоящего его фундаментальных эмоционально-образных первооснов. Без решения данной глобально-общечеловеческой проблемы разносторонне-гармоничное совершенствование, саморазвитие современной отечественной университетской научной школы в её целостном, прогрессивно-творческом понимании, - представляется в информационную эру постиндустриального развития общества нереальным, - по определению.

Абсолютно поверхностно в научно-педагогической литературе представлены социокультурно-педагогические аспекты геронтологической андрагогики, нравственно-эстетические возможности преодоления кризисных явлений в саморазвитии современного отечественного искусствоведения. Проигнорированы возможности решения этих судьбоносных задач средствами зрелищных, аудио-видеоискусств. Мы рассматриваем в авторском опыте завершенного кафедрального монографического исследования теоретико-методологические основы авторской системы социокультурно-педагогической мотивации, разработанной, апробированной совершенствуемой нами в 1969 – 2016 гг., являющейся связующим звеном между дошкольным периодом и всей последующей жизнедеятельностью детей, родителей – всех членов современной университетской семьи – на базе главных общечеловеческих ценностей Человека: его Жизни и Здоровья. В России данные процессы в условиях реформирования общества (с начала 90-х гг. XX в.) усугубляются массовым материальным обнищанием семей многих студентов, безработицей, разрушением традиционной для России системы детских учреждений, культурно-досуговых, спортивных центров и коммерциализацией их, т.е. превращением данных организаций из массовых в элитарные образования, доступные лишь обеспеченным людям. Опасна финансовая недоступность высокой духовности, в частности, - содержательной и красочно оформленной книги, - для рядового студента, а следовательно, - формируется отчуждение от неё социокультурно-педагогических ценностей и, как следствие, - происходит нравственно-эстетическая деградация личности. Терпят крайнее ухудшение жилищно-бытовые условия, в силу высокой оплаты коммунальных услуг; налицо отсутствие возможности для молодой студенческой семьи приобрести собственное жилище; крайне высока стоимость одежды, книг, игрушек, питания; коммерциализация образования, медицины приводит к резкому ухудшению здоровья выпускников университета.

Таким образом, в авторском исследовании в рамках университетской научной школы мы предприняли актуальную попытку решения выделенной нами проблемы активизации эмоционально-образных неопозитивов искусств и художественного творчества, реально способствуя теоретико-методологическому и технологическому преодолению породивших её объективных и субъективных противоречий.

Преодоление социокультурно-образовательного кризиса в России многовариантно, принципиально не телеологично ни в базальных глобально-геополитических причинах-факторах, ни в своём общественном движении и/или возможном завершении: стало быть, вполне оправдана концепция нашего бережного отношения к различным нравственно-эстетическим корням, мен-

тальности общечеловеческих ценностей каждой отдельной личности студента-гуманитария. Это позволяет надеяться, что многие выпускники кафедры искусств и художественного творчества факультета искусств и социокультурной деятельности РГСУ смогут вскоре компетентно-творчески пополнить ныне существующие семь процентов землян, заслуженно, по достоинству, живущих в, поистине общечеловеческих, экономических, политических, социальных условиях систем социокультурно-образовательных отношений благодаря разносторонне-гармоничному диалогу их научной компетентности, профессионализма и коммуникативной творческой. Таков предмет наших междисциплинарных исследований в авторской системе теории социокультурно-образовательной мотивации в контексте традиционного и современного искусствознания.

Эффективность социокультурно-педагогических инициатив в художественно-творческом образовании XXI столетия обусловлены взаимодействием в её традиционном, современном, потенциально-перспективном контекстах усилий государства, социума, каждой отдельной личности в природо-, культуросообразном и самодеятельностном принципиальных подходах, сформулированных основоположниками педагогической науки Я.А.Коменским, Й.Г.Ф.Песталоцци и Ф.А.В.Дистервегом. О роли художественно-творческого воспитания писали выдающиеся российские педагоги К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, психологи Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.И.Мечников, Д.Б.Эльконин и многие другие учёные.

Контент-анализ многообразных источников позволил констатировать, проанализировать и решить в процессуальных результатах монографического исследования проблему необходимости преодоления противоречия между насущной потребностью современного отечественного образования в синтезе теоретико-методологических основ художественно-творческой педагогики и – отсутствием в разработках воинствующего большинства авторов прошлого, настоящего его фундаментальных эмоционально-образных первооснов. Без решения данной глобально-общечеловеческой проблемы разносторонне-гармоничное совершенствование, саморазвитие современной отечественной университетской научной школы в её целостном, прогрессивно-творческом понимании, - представляется в информационную эру постиндустриального развития общества нереальным, - по определению.

Абсолютно поверхностно в научно-педагогической литературе представлены социокультурно-педагогические аспекты геронтологической андрагогики, нравственно-эстетические возможности преодоления кризисных явлений в саморазвитии современного отечественного искусствознания. Проигнорированы возможности решения этих судьбоносных задач средствами зрелищных, аудиовидеоискусств. Мы рассматриваем в авторском опыте завершенного кафедрального монографического исследования теоретико-методологические основы авторской системы социокультурно-педагогической мотивации, разработанной, апробированной совершенствуемой нами в 1969 – 2016 гг., являющейся связующим звеном между дошкольным периодом и всей последующей жизнедеятельностью детей, родителей – всех членов современной университетской семьи – на базе главных общечеловеческих ценностей Человека: его Жизни и

Здоровья. В России данные процессы в условиях реформирования общества (с начала 90-х гг. XX в.) усугубляются массовым материальным обнищанием семей многих студентов, безработицей, разрушением традиционной для России системы детских учреждений, культурно-досуговых, спортивных центров и коммерциализацией их, т.е. превращением данных организаций из массовых в элитарные образования, доступные лишь обеспеченным людям. Опасна финансовая недоступность высокой духовности, в частности, - содержательной и красочно оформленной книги, - для рядового студента, а следовательно, - формируется отчуждение от неё социокультурно-педагогических ценностей и, как следствие, - происходит нравственно-эстетическая деградация личности. Терпят крайнее ухудшение жилищно-бытовые условия, в силу высокой оплаты коммунальных услуг; налицо отсутствие возможности для молодой студенческой семьи приобрести собственное жилище; крайне высока стоимость одежды, книг, игрушек, питания; коммерциализация образования, медицины приводит к резкому ухудшению здоровья выпускников университета.

Таким образом, в авторском исследовании в рамках университетской научной школы мы предприняли актуальную попытку решения выделенной нами проблемы активизации эмоционально-образных неопозитивов искусств и художественного творчества, реально способствуя теоретико-методологическому и технологическому преодолению породивших её объективных и субъективных противоречий.

В современной мировой педагогике искусств и художественного творчества, культурологии, эстетике, психологии стали «притчей во языцех» многочисленные «ответные» рецидивы-последствия, «реакции-бумеранги» «прометеевых комплексов» божественного призвания ряда поистине талантливых учёных-Просветителей личности в противоречивом диалоге государства и социума, возникающих в непосредственном творце духовно-нравственных ценностей подобно иным профессиональным недугам, вызванным особо «вредными» условиями данного рода общественного воспроизводства Истины, Добра и Красоты.

Потенциально-перспективную революцию в гуманитарном образовании в эмотивационной системе аудиовидеоискусств и художественного творчества в XXI веке мы рассматриваем как переворот в жизнедеятельности государства, социума, влекущий реставрацию и/или замену отживающих своё воинствующих бюро-, технократических некомпетенций в пользу единственно верной в прогрессивной педагогике цели: разносторонне-гармоничному развитию и самовоспитанию каждой отдельной личности учащегося университета.

Сегодня возникает один из парадоксов социально-педагогической культурологии в мире интерактивного образования: чем ярче, разносторонне-гармонично одарена личность профессора (докторанта, аспиранта, магистра, учащегося бакалавриата, студента), тем труднее, катастрофичнее ей в технократично-«зашоренной» университетской школе различных ступеней XXI века самореализовываться творчески, вынося в противовес собственной незаурядности, - тяготы и лишения, связанные в том, что истинные культура и духовный прогресс могут в полной мере, качественно-эволюционно усваиваться и воссо-

здаваться для потенциальных и нынешних потомков лишь примерно-ю процентами населяющих планету детей, учащихся, воспитанников, коллег... Занимаясь с 70-х гг. и по сей день проблемами научных педагогики искусств, культуры, социологии, философии, теории коммуникаций в сфере диагностики уровней саморазвития, художественного со-творчества одарённых детей, их духовно-нравственных наставников, мы с коллегами-экспериментаторами базовых учреждений (филиалов) Российского государственного социального университета столкнулись, соприкасаемся с фактами геометрической прогрессии рецидивов болезненной общественно-образовательной деградации, дисквалификации, даже дебилизации профессиональной деятельности личностных индивидуальностей неординарных преподавателей (одновременно, естественно, с учащейся молодёжью, родителями юношей, девушек, - социумом в целом) в условиях засилья в университетских образовательных учреждениях эмоционально-образноантиэстетически, контркультурно «заряженных» авторитаристов-диктаторов (примерно 40%) и либералов-попустителей (до половины). Они явно преобладали, «господствуют» численно (следовательно, и опосредованно негативно-качественно «заказывая музыку») над приблизительно 10-ю %-ми оставшихся процентов демократично настроенных гуманитариев высшей научной квалификации. Продолжив исследование семантики, семиотики (знаковости, значений) стилевой направленности поисковой социально-культурной активности профессоров, «революцией мобилизованных и призванных» органично сеять в души и сердца всех абсолютно воспитанников «разумное, доброе, вечное» в 60 – 90-е гг. завершившего свой бег столетия, констатируя геометрическую прогрессию подобной ситуации сегодня, - вновь фатально фиксируем: из последней группы работников университетского образования только около 1,5% - эволюционных (качественно-постепенностных) демократов и среди последних всего лишь около 0,3% - меритократов (в переводе с латинского, *meritus + cratos* = обладающих «властью» по заслугам, достоинству). Мечтая, как в своё время Платон, чтобы государством управляли философы-оптимисты, попытаемся создать (пока теоретически!) свою неопозитивистскую педагогически-мотивационно настроенную эволюционно-демократическую «политическую партию»; сокращённо она называлась бы «эвдемоническая» от греч. *eudaimonia* (нравственно-эстетическое направление, считающее счастье, блаженство воспитанников высшей целью человеческой жизни; один из основных принципов сократовской идеи внутренней свободы личности, её независимости от внешнего мира). Но реально ни эволюционную демократичность, ни тем более, меритократию – продуктивно-творчески реализовать невозможно привычным прагматично-материалистическим, искусственно-революционным способом хамски-диктаторских разрешения-отмены чиновниками-бюрократами «от образования и культуры» тех или иных прав; длительность, качественность диалектики их естественно-постепенностных зарождения, созревания, становления, личностно-мировоззренческого формирования предусматривают изначально присущие истинной эстетике социально-педагогической деятельности сотрудничество, со-творчество с ненасильственно обучающимся, развивающимся, самовоспитывающимся юношеством не только на основах научной Истины, но

и не менее важных для них контекстов Добра и Красоты как общественно-духовных континуумов. Таким образом, только одарённый творчески профессор (а значит, не «такой, как все» или большинство, - фанатичный исполнитель приказов-инструкций «сверху») в состоянии решать традиционно-идеальные проблемы реализации цели разностороннего, гармоничного воспитания молодёжи особым, «хорошо забытым» схоластически-инертной университетской школой свободным способом, - закономерно оказываясь одновременно и в меньшинстве или в «гордом одиночестве», и «забытым-задавленным» как творческая личность охлократически-воинствующими массами авторитарных диктаторов и иже с ними «ордами» (всё-таки, 50%) равнодушных к живительным феноменам новизны-проблемности либеральных попустителей. Творческий профессор и поныне выглядит в обыденном, примитивно-коммерческом представлении вороватого обывателя, в лучшем случае, то ископаемым из эпохи раннего палео-Просвещения динозавром, то альбиносом - «белой вороной» в глазах всех, кто преимущественно «со стороны, извне» наблюдает-приглядывает за данным процессом коммерчески и не очень (в первом случае, это -«бездетные» учёные-педагоги, во втором – не имеющие соответствующей образовательной подготовленности родители учащейся молодёжи или представители «закормленного» наркотиками массовых попусубмедиасуррогатов дебилизированного социума). К рассматриваемого рода предметам, процессам, явлениям как в классической, так и в современных теории-практике социально-педагогической деятельности в системе аудиовидеоискусств, - мы относим лишь те аспекты Дара-Креста уникальности личности одарённого творчески Учителя, которые в своей конкретно-чувственной системе выступают как общественно-культурные ценности общечеловеческой направленности, воплощающие, олицетворяющие и реализующие мировоззренчески-эстетическое утверждение незаурядного человека-художника в Мире Университетского Образования через эмотивно не адекватный его оптимальному «тону», достаточно примитивный, но обыденно-агрессивный - духовно-безнравственный контекст. Процессуальные результаты социокультурной психолого-педагогической диагностики, перманентно проводимой нами в течение четырёх последних десятилетий конца XX – начала XXI вв. в городах и весях бывшего огромного СССР, продолжающейся ныне как в современных интернациональных субъектах РФ, так и других странах ближнего, дальнего зарубежья с помощью многочисленных коллег-единомышленников, убедительно свидетельствуют о прогрессии эмотивационно-качественного, оптимистичного расширения границ реальных возможностей духовно-культурного взаимного со-осуществления незаурядных личностей педагога и учащегося, общества и талантливому индивидуума – в их совместно-диалогичной сущности, но формально-свободной самореализации. Неопозитивы эмотивации социокультурно-образовательной деятельности гарантированно способствуют гармоничному со-развитию мира нравственных ценностей Педагога с духовным эмбрионом *homo sapiens noospherikus*, наиболее полно проявляющим систему субстанциональных задатков творческих сил, потребностей и способностей в условиях непростой социально-культурной ситуации эпохи информационных технологий

постиндустриального общества в противовес формируемому ими искусственно-«кассетного» биоробота. При этом, делаем эмотивистски-содержательный акцент на том научно-закономерном факте, что истинные шедевры эстетики социально-педагогической деятельности (результаты-процессы гармоничного и разностороннего со-развития субъектов образовательной активности в системе диалогов всех подлинных культур), символизирующие расцвет «второй» природы человека в прошлом, -создавались подчас (и как правило!) в обстановке войн, революций, национальных катастроф, депрессий и/или других общественных катаклизмов. Далеко не всегда, не все творчески-одарённые природой личности педагогов-эстетиков свободно самореализовывались, осуществляются на деле культуросообразно и самодеятельно в благополучные периоды их материальной обеспеченности, моральной успокоенности, самодовольства, чисто формально-бытового подъёма жизненного уровня или долговременно-инертного затишья социальных конфликтов (последних «антрактов» на Земле на нынешний день человеческой истории было не так уж и много). С точки зрения современных кризисных явлений в экономике, политике, культуре, образовании у нас в стране, повсюду в мире, - правильное понимание гармонизирующих социум ценностей педагогики искусств и нравственно-эстетического творчества взаимосвязывается нами с возможностями воспитанника и его учителя-профессора не только творчески самовыражаться, «мимезисно» преображая нравственный мир окружающих, микросреды, но и одновременно однозначно-коммуникативно «выживать» принципиально в любых общественно-образовательных условиях, универсально сохраняя собственную художественную уникальность физически и духовно. Восприятие архетипов феномена прекрасного способно объективно вызывать в учащейся молодёжи принципиально в любые эпохи естественно-положительные состояния радости, бескорыстной любви относительно к потенциально-перспективному миру её сущностной Гармонии, чувства художественной свободы, - подтверждая, обогащая обновлённые свойства новейших нравственно-эстетических идеалов традиционно-неопозитивными ориентирами содержательно-внутреннего (уникальностью самостной личности ученика) и формально-внешнего (оптимистичными эмотивами окружающего её полноценно-образовательного социума) свойства. Мы прослеживали в истории теории и культуры, и социальной педагогики, как проблемы Красоты-Гармонии решались гениями художественно-воспитывающего творчества, воплощаясь знаково-семиотически в системах общественно-культурных аспектов взаимоотношений духовных и материальных, объективных и субъективных, природных и социальных, - содержания и формы. Специфика эстетики социокультурно-педагогической деятельности определяет естество содружества органичного соотношения Духа творчества выдающихся личностей, Мира их собственного совместного мировоззренческого поиска - с «космосом» задатков, способностей, потребностей, возможностей Личности Воспитанника, дидактично ведомой его неутомимым наставником-методистом к различного рода ценностям: утилитарным (польза), познавательным (истина) и нравственным (добро) эмотивно-положительно, - «изнутри» не самого. Об этом, в своё время, - умалили и «естественник воспитания» Ж.-Ж.Руссо, и «экс-

периментатор» над природой творчества своих «обожаемых чад» М.Монтессори: чтобы учителя-воспитатели вместе с водой не выплеснули из ванночки и... самого ребёнка. То или иное решение художественно-воспитательных проблем прекрасного обусловлено законодательно и морально государственной системой господствующих культурологической и социально-педагогической методологий, подстраивающих «под себя» и университетскую политику, и общественную жизнедеятельность, и миропонимание; «передел» интеллектуально-духовной собственности в пользу её истинных создателей, интерпретаторов, реципиентов во времени-пространстве обозримой геополитической реальности объективно неизбежен, ибо пока-что, напротив, владеют материальными богатствами и подчиняют себе социальное сознание (с точки зрения недавней узко-односторонней, воинствующе-материалистической трактовки основного вопроса философии лидерами большевизма) отнюдь не творческие, но напротив, - довольно заурядные бюрократы-исполнители. В настоящее же время, уже и методологическое основание научного объяснения природы эстетики социально-педагогической деятельности только объективно-физическим толкованием истории университетской культуры, в принципе, устарело (как и формационный, и цивилизационный подходы в оценке «первой» природы творческой одарённости, не поддающейся изначально никаким чисто-материальным, только естественно-научным законам неорганического мира), волей-неволей уступая «пальму первенства» более прогрессивному – культурологическому - концепту. Как иначе объяснить, что, испытывая финансовые трудности, бытовую неустроенность во втором десятилетии уже нового века, подлинники художники, педагоги-энтузиасты продолжают в условиях воинствующе-бездуховной коммерциализации и искусства, и образования беззаветно, даже фанатично творить, отдавая душу и сердце бесчисленным, не всегда сразу и, в перспективе, - благодарным им за это воспитанникам? Парадокс, но: при этом, пресловутые прагматично-материальные проблемы, случается, решаются как бы «сами собой» - лишь бы был сохранён, востворён «абсолютный дух» истинно человеческого, прекрасного призвания Дара-Креста Профессора-Творца «вечным зовом природы» физически, морально полноценного Воспитанника - наследника-восприемника двух и единственных вечных общечеловеческих ценностей (Естественной Жизни и Здоровья Духовного). Выводя активность человеческого духа лишь из производственно-общественной практики (понимая её глобально), материалистические педагогика-эстетика рассматривали прекрасное в коммунистическом воспитании лишь как его необходимый, изначальный аспект, как бы сам собой возникающий в физической форме атомов движения мира и приобретающий в процессе исторического развития объективно-субъективное для творческой личности значение. Мы изучали, как в отечественной культурологии и социальной педагогике искусств скачкообразно-революционного (атомного, космического) XX-го в. в рассматриваемой проблематике обозначились три основных периода: а) «Природная теория красоты в социально-педагогической культурологии»; б) «Трудовая концепция в социально-педагогическом воспитании» и в) «Общественная теория нравственно-эстетического развития в социальной педагогике». Не отрицая, не отвергая

мировоззренческой значимости феномена прекрасного в природе, процессе самореализации «сущностных сил» человека в производственной деятельности, общественных отношениях, более того, подтверждая по-своему эти положения собственной социально-педагогической деятельностью, профессиональной практикой юношества, учителей-последователей, - отметим прогрессивное значение творческой трудовой активности в целостно-гармоничном развитии и самовоспитании каждой личности. Диагностические результаты, самооценка уровня творческой эффективности проведённых нами в течение более чем сорока лет десятков туристических походов, сотен субботников и воскресников, тысяч диспутов и дискуссий со школьниками, студентами университетов, учителями школ, аспирантами и докторантами – убедительно подтвердили, что они, действительно, способны, при правильной социокультурно-педагогической организации, - оказывать облагораживающее нравственно-эстетическое влияние на качество общего со-развития оптимистичных индивидуальностей самого учителя и большинства его коллег, со-участников. Оговоримся, правда, что и в подготовке, и в проведении, и в определении эффективности этих форм активности, при всей важности реального, материального труда, - преобладали отнюдь не меркантильные интересы, но бескорыстное, искреннее желание: а) творческих встреч, общения, подлинно человеческих контактов и нравственно-эстетических взаимоотношений с приятными людьми; и б) гармоничного с природой благоустройства окружающей микросреды, социума, интерьера школы; etc. Современное состояние отечественной и зарубежной нравственно-эстетической социальной педагогики аудиовидеоискусств, общественно-культурологической мысли характеризуется двумя взаимосвязанными континуумами: а) значительным расширением предмета науки о прекрасном в мире образования; и б) господством своего рода тотальной дискуссионности, охватывающей все основные разделы рассматриваемой здесь сферы духовного воспроизводства, самосовершенствования сегодняшнего и потенциального видов *homo sapiens novus* во вполне обозримом, кризисном будущем. Объективная реальность, обретая технические средства всё новых систем аудиовизуальных, виртуальных художественно-творческих аналогов-модификаций, вызывает к действительной жизни адекватные им идеальные формы её разностороннего отражения каждым студентом, что ставит мировоззренчески-усложнённые задачи перед собственно эстетико-педагогическим содержанием социальной культурологии искусств, требуя осмысления, анализа и характеристики подобных изменений в их материальном и духовном проявлениях. Особенно высококачественное обновление профессионально-социокультурного инструментария профессора социальной педагогики необходимо сейчас в естественно-встречном со-движении теории и практики университетского образования (от слова «образ», но не «образИна») как диалоге потребностей науки и творчества в феноменально-прогрессивном процессе, конкретно претворяющем объективно-сущностный общечеловечески-мировоззренческий смысл в истинно прекрасные ценности жизнедеятельности всех субъектов самовоспитывающей деятельности систем гибких социально-педагогических технологий. Происходит это в нашем многолетнем опыте кон-

трастно-неопозитивно, симпатически-наступательно, в «пику» медиа-попсубкультурным рецидивам «наката» разрушительных для понимания собственной ментальности Вечной Красоты неукротимых вихрей «энтропийного тайфуна» закомпьютеризированного, дебилизирующего под-сознание потока-конвейера «порнухи»-«чернухи» американизированного «ширпотреба», особенно «заразного» для недоразвитых духовно-нравственно умов-душ подрастающих юных граждан всех стран и народов. Ряд исследователей-методологов рассматривает культурологически революционно все аспекты прекрасного с точки зрения диалектического соотношения идеи и действительности; в современных интерпретациях нравственной эстетики социально-педагогической деятельности средствами аудиовидеоискусств оно проявляется как идеальное единство, когда реальность выступает в качестве сферы его потенциального воплощения в системе существующего образовательного контекста. Основу нашей авторской теории, равно как и концептуальной модели социально-педагогической эмотивации, мы усматривали и реализуем в тех неопозитивных эмоционально-образных персоосновах эстетического воспитания, которые в наибольшем мере со-ответствуют психолого-развивающим, духовно-нравственным личностно-деятельностным особенностям каждого из воспитанников экспериментальных университетских групп. Результаты-процессы диагностики показали адекватность теоретических основ социально-педагогического изучения психолого-коммуникативной «энергетики» нравственно-эстетического отношения к действительности профессоров и юношества как к общественно-культурному феномену мировоззренческой цели-итога образовательной со-активности их Даров-Крестов – разностороннего и гармоничного развития личности воспитанника. Неопозитивная эмотивация осуществлялась экспериментально посредством акцентуации оптимистичных эмоций-образов Красоты явлений аудиовидеоискусств как истинно-положительных категорий в диалогах мировоззренчески-нравственных контекстов прекрасного и без-образного, возвышенного и низменного, комического и трагического - как естественно-диалектичных конфронтаторов высших, псевдоэстетических ценностей (рецидивов фашизма, человеконенавистничества), как индикаторов их особой духовной активации-профилактики в системах социально-педагогических условий, изучаемых и вочеловеченно-создаваемых в противовес достаточно нестабильному экономическому, политическому и культурному социуму каждой конкретной научной университетской школы. В современных концепциях постмодернистской, трансавангардной, маргинальной направленности молодёжной попсубкультуры феноменалистические характеристики эстетических взаимоотношений профессора-педагога и воспитанника в действительности развиты нами также контрастно-семиотически. Эпатаж зрелищной, аудиовизуальной социально-педагогической культуры воспитанника по его нравственно-эстетическому отношению к объекту творчества играет роль оптимального суперэмотиватора, выступая как технологически-позитивный индекс-инсайт, иммунный антивирус против фатально-неизбежной эпидемии информационно-«бездушной» контркультуры, ибо субъективно он основывается, как правило, на естественно - «первой» природе его личности, но

не на её виртуально-искусственной, безвкусно-необъективной выраженности в низменных, безобразных проявлениях-инстинктах «кассетных наркоманов». Вместе с тем, большинство прогрессивных исследователей (и социальных педагогов, и культурологов) откровенно признаёт, что раскрытие объективных природы, сущности нравственно-эстетического отношения к действительности – одна из основных теоретических проблем не только искусствоведения, но и всей системы гуманитарных наук, в центре которых находится положительно-эмотивированное естество каждой из личностей - и педагога, и его духовного преемника-воспитанника. Полноценная художественная деятельность, одна из составляющих прогрессивных координат-доминант образовательной и социокультурной структур личности как саморегулирующейся системы, развивающейся в условиях современности благодаря гармоничному взаимоотношению с неопозитивами развивающих, воспитывающих макро- и микросред, - далеко выходит за пределы собственно трудовой активности в её традиционном (тоталитарно-идеологическом) понимании. Деятельностно-отношенческие акцентуации личности в окружении технократично-закомплексованной, но потенциально-перспективно постиндустриальной социокультурной атмосферы информационно-коммуникативных процессов, - всё масштабнее, интенсивнее проявляются в сфере формально-духовного воспроизводства; причём, эстетическими характеристиками-стимулами неопозитивной социально-педагогической активности могут сегодня обладать (или нет) всё более глубинные пласты: побудительные эмотивы (в пер. с лат. *emoveo* - потрясаю, волну) как мировоззренческие установки-аттитюды, замыслы-планы, т.е. весь образовательный, а в известной мере, и инструментальный -арсеналы процесса естественно-целостного саморазвития культуры современного человека. Мы определили, что нравственно-эстетическое отношение как важнейший компонент-предикат социально-педагогической культуры общества и личности профессора-творца уже не вмещается сегодня в рамки только информационно-дидактического (технологически-методического) сознания, традиционные формы обучения на уровне его первоначального «ликбеза»-стремления научить детей (будущих университетских лидеров) читать, писать и считать. Это наиболее ощутимо проявляется в использовании в образовательном процессе пришедших на смену традиционно-природосообразным, «живым» - новейших компьютеризированных, электронных (искусственных) систем обучения, кибернетически лишённых естественно-культуроёмких и самодеятельностных (репродуктивных, творческих) компонентов. Даже такой сравнительно молодой (в сопоставлении с цирковым искусством или театром, возникшими в первообытнообщинную и античную эпохи) вид художественной культуры, как кинематограф, отмечающий в ноябре 2012 г. «всего лишь» свой 117-летний юбилей, - и тот весьма отдалённо напоминает в наши дни по форме-содержанию первый сеанс братьев Люмьеров на бульваре Капуцинов в Париже. Технические возможности настолько усовершенствовались исконную чёрно-белую, «немую» сущность «живой фотографии», что не каждый современный зритель в состоянии представить себе жуткую панику самых «счастливых», неискушённых реципиентов киновоспитания, оголтело удиравших от экрана, с которого прямо на них направлялся поливочный

шланг или мчался на бешеной (по тогдашним меркам) скорости паровоз («локомотив истории?»). И молодые профессоры, и их воспитанники-гуманитарии обожают смотреть и художественно оценивать такие уже (увы!) классические, но неодноплановые по общественно-историческим версиям их художественных педагогик-культурологий фильмы-картины, как: «Броненосец «Потёмкин», «Чапаев», «Весёлые ребята» или «Волга-Волга», «Александр Невский», «Свадьба», «Истребители», «Добровольцы», «Два бойца», «Подвиг разведчика», «Весная на Заречной улице», «Высота», «Друг мой, Колька!», «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён!», «Доживём до понедельника», гайдаевские комедии, «Семнадцать мгновений весны», «Приключения Электроника». При этом все мы - зрители – и достоверно-научно, и интуитивно-творчески осознаём: ни до времени создания этих кинопроизведений, ни, тем более, в наши дни - ничего подобного возникнуть на кино-, телеэкране или в аудиовидеопрокате было бы не в состоянии, ибо воспринять «в чистом виде» ни «романтику советской власти», ни идеологический фанатизм самоотверженно защищавших искренне-обожаемую ими Родину героев гражданской или великой отечественной войн, ни иллюзорный наив нас-«шестидесятников» - ни одному из сегодняшних юных зрителей невозможно, по определению. Однако, и мы, и даже они, молодые – в эти достаточно ныне утопичные мечты предков, хотим верить - и всё; и - верим! Речь в данных полемических раздумьях - диалоге «двуликого Януса» многоопытного учёного-гуманитария и педагога-практика в системе аудиовидео искусств одновременно с самим собой, - идёт не только и не столько о технических эффектах образовательных аудиовидео средств, сколько о необходимости научить молодёжь сохранять в социально-педагогической культуре, творчестве классически-традиционное, посильно, качественно насыщая его собственными неопозитивными эмоциями, и передавая истинно духовно-прекрасные ценности-идеи потомкам. Реальная возможность сохранить для будущего шедевры театрального, циркового искусств – бессмертие (или уход в небытие) творчества представителей династий, многие из которых насчитывают не одно столетие. Сбереечь материально, показать настоящим, завтрашним юным зрителям художественные достижения именно тех легендарных артистов, которых удалось заснять тогда, когда они блистали перед публикой, -на сегодняшний день, в состоянии только гениально-точные приборы, чуткая копировальная техника, аудиовидео архивы специализированных «гохранов» (и то технически магнитная, киноплёнка могут храниться или перезаписываться пока ещё отнюдь не до бесконечности). Как на фантастической «машине времени» мы путешествуем с начинающими социальными педагогами, вместе с героями бессмертных пьес, фильмов, персонажами цирковых феерий-представлений: и в античность, и в культуру Возрождения; и в дух-профессионализм сценического творчества незабываемых «мхатовских стариков», и в романтику буффонад-мистерий первопроходцев-мейерхольдовцев, и в вечно юную силу новых «детей»-наследников «тайн» династий Дуровых, Филатовых, Запашных или Корниловых. Юношество, к сожалению, никогда не увидит в жизни/на сцене ни Н.К.Черкасова или Б.П.Чиркова, ни А.П.Кторовы или А.Н.Грибова, ни О.Н.Андровской или Н.А.Анненкова, ни Ф.Г.Раневской

или Л.П.Орловой, ни М.О.Кнебель или Н.И.Сац, ни Г.А.Товстоногова или А.А.Гончарова, ни В.А.Сперантовой или Л.Н.Князевой, ни М.А.Глузского или Дворжецких, ни М.Н.Румянцева-Карандаша или Л.Г.Енгибарова, ни Ю.В.Волинцева или А.Д.Балтер... Мы даём молодёжи такой редкий «эксклюзивный» шанс и с помощью кинофрагментов, и посредством сюжетных рассказов о «перекрёстках» собственных встреч с этими и другими яркими деятелями культуры, искусств не такого уж, морально-далёкого, но невозвратимого физически прошлого XX-го в.! В нашем непростом экспериментальном опыте социокультурно-педагогические интерпретации нравственно-эстетического служат смыслообразующим «трансформатором» традиционных художественных теорий в современный образовательный социум как технологически-гибкие средства «интимного погружения» сознания студенчества в понимание социально-культурной «вечности», пролегающее во времени-пространстве-темпоритмике от прошлого к будущему только через самый процесс его собственной активной самообразовательной деятельности. Уточняя предмет культурологической социальной педагогики аудиовидео искусств, динамичная природа которого систематически требует перманентных гипотез и их рабочих корректив, мы рассматриваем как сам категориальный аппарат психологии развития художественной одарённости каждого из «подопытных» воспитанников через компетентность их профессора-творца, так и естественный результат-процесс обогащения теоретического арсенала континуумов самосовершенствования и социальной педагогики, и нравственной эстетики новациями друг друга, отражающими закономерности эволюции и составляющими «живые ткани» продолжения естественно-прогрессивной истории и теории культуры как данностей социума в целом. Практическая эстетика социокультурно-образовательной деятельности ждёт в наши дни от учёных – социальных педагогов новейших и эффективных методик-технологий эволюционного, но не только революционного удовлетворения процессуально-неутолимой потребности университетской научной школы в самоопределении неопозитивно-оптимальной, эмоционально-образной формой её идеологического содержания (в следовательно, и объёма) в категории «образовательного» (именно в раскрытии его реального компонента) в силу того, что, будучи исходным, это понятие составляет генетический базис всей новейше-поисковой системы теоретико-методологических основ этнических субъектов-носителей геополитической диалектики любых систем данного художественного со-творчества. Дилетантски-непрофессиональный разнобой в современных интерпретациях континуумов гуманитарной эстетики социально-педагогической деятельности в большинстве СМИ негативно, разобщающе-энтропийно непосредственно сказывается на неадекватном истолковывании в общественном сознании всех феноменов, процессов и развивающе-воспитывающих явлений, неизменным предикатом которых выступает социально-культурная активность профессора относительно практики тренингов неопозитивно-эмотивного самовоспитания юношества. Подобная проблема имеет творческую взаимосвязь с теоретическим изучением искусств, художественной активностью, всеми компонентами структуры социокультурного перво-сознания воспитанника (внутриутробными), отражающими образовательную

реальность во всём её многообразии явно или опосредованно. Нравственная эстетика социокультурно-педагогической деятельности, как доминанта нашего образовательного общественно-культурного исследования, - лишена какой бы то ни было автономии, своего рода субстанциональности, выступая лишь в качестве существенного аспекта, характеристики других видов обучения, развития, воспитания в творчестве и творчеством. Это ещё, тем более, важно, что интерпретаторами эмоций-образов нравственно-эстетических ценностей могут быть как субъекты-творцы, явления, процессы, так и «продукты» иных конкретных форм опосредованно-педагогической активности, в которых нравственная Красота художественного творчества не представляет собой «отграниченного» нечто от других сфер образовательной действительности. Для данного исследования в области теории, методики и организации общественно-культурной деятельности на всех уровнях образования по социально-педагогическим наукам оказалось наиболее важным – преодолеть имевшее место в недавнем прошлом явное или скрытое игнорирование феноменов нравственно-эстетического в совокупности всех типов многообразных психолого-воспитывающих отношений личности к реальности: без их разносторонней гармонизации вообще не может быть полноценного современного мировоззрения как духовно-творческой системы чувств и взглядов, на которой строится принципиально абсолютно вся жизнедеятельность и преподавателя, и его воспитанника. Эволюционно-демократичная эмотивация нравственно-эстетического отношения юношества к действительности в нашем опыте предполагает не псевдореволюционную диктаторски-хамскую конфронтацию или либерально-попустительское не взаимодействие сторон, но их конкретно-сущностную разносторонне-гармонично естественную коэволюцию с высокохудожественными искусствами в синергетике идеальных и фактических свойств эмоционального и рационального, что позволяет «снимать» негатив тенденции тождества мышления и бытия, преобладающую в гуманитарно-философских учениях во всём «чисто»-материалистическом мире. Авторская концепция, теория социально-педагогической эмотивации образованы с помощью понятий-контекстов максимальной степени социокультурно-эстетической общности и мировоззренческой обобщённости. Итоговый (процессуальный) ответ на вопрос, к чему формируются нравственно-эстетические отношения и профессора, и его воспитанника, - закономерно-естественно возникает, вытекая из истории и теории социально-педагогической мысли применительно к многим культурологическим концептам Дара-Креста Человека, щедро дарованным ему Абсолютом, Брахмой, Божественным Порядком, Идеалом. Эмотивная «текучесть векторов» семантики-семиотики данного отношения, переход его коэволюционный неопозитивных компонентов из одного в другой являются всеобщим фактом, имманентным природе сегодняшней действительности сообразовательной жизнедеятельности и учащегося университета, и его духовно-нравственного наставника.

Преодоление социокультурно-образовательного кризиса в России многовариантно, принципиально не телеологично ни в базальных глобально-геополитических причинах-факторах, ни в своём общественном движении

и/или возможном завершении: стало быть, вполне оправдана концепция нашего бережного отношения к различным нравственно-эстетическим корням, ментальности общечеловеческих ценностей каждой отдельной личности студента-гуманитария. Это позволяет надеяться, что многие выпускники кафедры искусств и художественного творчества факультета искусств и социокультурной деятельности РГСУ смогут вскоре компетентно-творчески пополнить ныне существующие семь процентов землян, заслуженно, по достоинству, - живущих в, поистине общечеловеческих, - экономических, политических, социальных условиях систем социокультурно-образовательных отношений благодаря разносторонне-гармоничному диалогу их научной компетентности, профессионализма и коммуникативной творческой. Таков предмет наших междисциплинарных исследований в авторской системе теории социокультурно-образовательной мотивации в контексте традиционного и современного искусствознания.

Предстоит продолжать осваивать новейшие системы медиа коммуникативных средств как каналы творческого сотрудничества университетских школ мира, позволяющий учащейся молодёжи, её духовно-нравственным учёным-наставникам – оперативно получать, передавать, усваивать и транслировать социокультурно-педагогическую информацию в реалиях отечественного высшего образования XXI столетия.

Список литературы

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братя Карич»), 1996.
2. Бехтель Гр. Boundary Problems. - Сборник, 2014 год.
3. Выготский Л. С. Психология искусства (idem, doc) (idem, pdf) / Общ. ред. В.В.Иванова, коммент. Л.С.Выготского и В.В.Иванова, вступит. ст. А.Н.Леонтьева. 3-е изд. - М.: Искусство, 1986.
4. Гончарук А.Ю. Социально-педагогическая культура, религии и искусство регионов России (народное художественное творчество). – М.: РГСУ, 2012.
5. Гончарук А.Ю. Социокультурно-педагогическая мотивация как содержательная основа актёрского мастерства и музыкального инструментального исполнительства: Монография. – М.: Перспектива, 2015.
6. Гончарук А.Ю. Социокультурно-педагогические основы теории, истории искусств и художественного творчества: Научно-методическое пособие в 2-х ч. Ч. II. – М.: Перспектива, 2015.
7. Goncharuk A.Y. Vercatile-harmonious upbringing students entertainment facilities and audiovideoarts: Monography. – М.: Perspectiva, 2014; <http://goncharuk.ucoz.ru>.
8. Зидер Р. Социальная история семьи в Центральной и Западной Европе (конец XVIII-XX вв.) Автор: Райнхард Зидер. – М.: Издательство: Владос, 2007.
9. Хайруллин Р.З. Формирование культуры межнационального общения и толерантности в молодёжной среде // Мир психологии. 2009. № 3 С. 85 – 93.

Н.В. Булдакова

Особенности взаимоотношений родителей
и детей младшего школьного возраста
с детским церебральным параличом

N. V. Buldakova

Peculiarities of relations of parents and children
of primary school age with cerebral palsy

Статья посвящена сложной и значимой проблеме в психологии и дефектологии – изучению взаимоотношений родителей и детей младших школьников, имеющих диагноз детский церебральный паралич (ДЦП). Приведены результаты экспериментального исследования по определению особенностей взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста с ДЦП.

Ключевые слова: отклоняющееся развитие, детско-родительские отношения, ребенок младшего школьного возраста, детский церебральный паралич, гиперопека.

The article is devoted to complex and significant problems in psychology and defectology - the study of relations between parents and children of younger school students having a diagnosis of cerebral palsy (CP). The results of experimental studies to determine the characteristics of the relationship of parents and children of primary school age with cerebral palsy.

Key words: aberrant development, parent-child relationships, the child of primary school age, cerebral palsy, Hyper.

Рождение ребенка с нарушениями развития - сильный травмирующий фактор для всей семьи, связанный с изменением семейного уклада и мировосприятия. Сразу встает вопрос о необходимости решения многих специфических проблем, возрастает физическая и психологическая нагрузка на ближайшее окружение малыша. Наибольшие трудности в данной ситуации приходится на долю матери. Проблемами воспитания, образования и лечения ребенка преимущественно занимается именно она. Известно, что социальная адаптация этих детей напрямую зависит от грамотного родительского, прежде всего материнского, поведения[4].

Очень часто родительское поведение является не позитивным, а, наоборот, негативным фактором в развитии аномального ребенка. В работах многих исследователей, например, Варги А. Я., Ковалева Г. Л., Захарова А. И. и др. подчеркивается идея о равенстве влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей. С одной стороны, родительское отношение может вызвать вторичные нарушения у ребенка, а с другой - нарушения в развитии у детей приводят к различным искажениям детско-родительского отношения[1].

Актуальность настоящего исследования обусловлена значительной распространенностью и постоянным ростом количества детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. И это не случайно, так как в новом тысячелетии ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен рассматриваться не только как объект медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество.

Целью исследования является определение особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с ДЦП.

В результате проведенного теоретического анализа научной и методической литературы по теме исследования, нами установлено, что детские церебральные параличи определяются как не прогрессирующие неврологические расстройства, возникающие в результате повреждения или недоразвития нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Они проявляются нарушениями мышечного тонуса и произвольных движений, неспособностью сохранять нормальную позу. Двигательные нарушения (парезы, параличи, расстройство координации, произвольные движения) являются ведущим клиническим синдромом детских церебральных параличей. Значительную роль в формировании особенностей психики ребенка с церебральным параличом исследователи отводят локализации поражения, наличию двигательного дефицита, сенсорным нарушениям. Большое значение также имеет наличие и глубина интеллектуального дефекта[6].

Семья имеет большое значение в формировании эмоциональной сферы ребенка с ДЦП. Воспитание детей с отклонениями в развитии отличается большим своеобразием и различиями, и во многом зависит от непосредственного участия в нем всех членов семьи, включая и самого ребенка, существующих в данной семье межличностных отношений, а также восприятия тяжести заболевания и надежды на успех излечения. Больной ребенок в семье более индивидуален, нежели нормально развивающийся, так как здесь во внимание принимается соотношение и взаимодействие благоприятных и неблагоприятных факторов в семейном окружении[2].

Для нейтрализации психологических проблем семьям, имеющим ребенка с отклонениями в развитии, необходима специальная помощь, которая позволит оптимизировать проблемы личностного и межличностного характера. Главной целью является изменение самосознания родителя, формирование у него позитивного восприятия личности ребенка с нарушениями развития. Такая позиция позволит родителю обрести новый жизненный смысл, гармонизировать взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку, оптимизировать самосознание, мотивировать на использование гармоничных моделей воспитания, что в перспективе обеспечит оптимальную социальную адаптацию ребенка[7].

Для определения особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ДЦП, нами проведено экспериментальное исследование, объ-

ектом которого выступают семьи младших школьников с ДЦП (25 семей, проживающих в г. Кирове), предметом- детско-родительские отношения.

Выдвинутая нами гипотеза: семьи школьников с ДЦП с преобладанием гиперопеки имеют специфические стили воспитания.

В процессе проведения исследования использованы следующие методики и метод статистической обработки результатов:

1. Методика АСВ (анализ семейных взаимоотношений), автор Э.Г. Эйдемиллер, позволяет определить различные нарушения процесса воспитания, выявить тип негармоничного патологизирующего воспитания и установить некоторые психологические причины этих нарушений [8].

2. Проективная методика «Моя семья». Относится к проективным методикам и проясняет многие детали психологического климата в семье [5].

3. Метод расчета коэффициента Стьюдента используется для определения достоверности различий двух рядов данных (в нашем случае первым рядом данных являются параметры для группы семей с нормальной опекой, вторым – с гиперопекой) [3].

Представим анализ и интерпретацию результатов экспериментального исследования.

По результатам усредненных данных в соответствии с показателями достоверности выявлено преобладание гиперопеки в семьях, воспитывающих детей с ДЦП младшего школьного возраста, поэтому основным критерием разделения в нашем анализе является наличие гиперопеки в семье. В семьях без гиперопеки этот параметр составляет в среднем $3,40 \pm 1,72$, в семьях с гиперопекой $8,20 \pm 1,03$. Вместе с тем, предпочтения «детских качеств» (шкала ПДК) не зафиксировано ни в той, ни в другой группе, как и достоверных различий этого параметра между группами (табл. 1) – то есть, ребенок вне зависимости от особенностей опеки воспринимается как субъект, обладающий определенным возрастом, степенью развития и личностными качествами. Это очень важный аспект, поскольку у большинства детей с ДЦП интеллект сохранный, и соответственно (в отличие, например, от умственно отсталых) они способны развиваться, принимать самостоятельные решения, выполнять те или иные обязанности. Признание родителями этого факта должно стать залогом успешной семейной терапии, коррекции детско-родительских отношений, а в конечном счете – и одним из основных условий мотивации ребенка на самостоятельную активность. Напротив, фобия утраты ребенка достоверно выше при гиперопеке (табл. 1). То есть, гиперопека во многом может быть основана на восприятии ребенка как больного, имеющего ограниченные возможности, нуждающегося в уходе, защите и заботе.

Таблица 1 – Сравнительная оценка предпочтения детских качеств и фобии утраты ребенка в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
Г+	3,40 ± 1,72	8,20 ± 1,03	-	-
ПДК	1,20 ± 1,32	1,20 ± 1,23	0,80	p > 0,05
ФУ	2,13 ± 1,30	4,80 ± 1,48	4,60	p < 0,05

Примечание: p < 0,05 – достоверное различие данных, p > 0,05 – нет достоверных различий

Значения параметра гипопротекции (Г-) находятся в пределах нормы и не имеют достоверных различий в той и другой группе, как и параметры проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК). То есть, дети в семьях принимаются относительно адекватно, не испытывают отвержения и недостатка во внимании, и соответственно, основные их проблемы могут решаться успешно (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительная оценка гипопротекции (Г-) и проекции нежелательных качеств (ПНК) в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
Г-	2,47 ± 2,17	2,50 ± 1,84	0,04	p > 0,05
ПНК	1,40 ± 1,06	1,80 ± 1,23	0,75	p > 0,05

Примечание: p < 0,05 – достоверное различие данных, p > 0,05 – нет достоверных различий

Различия параметра потворствования (шкала У+) немного не достигают достоверных различий, но в группе с гиперопекой существенно превышены: то есть, родители стремятся к удовлетворению многих излишних потребностей и капризов ребенка, что может негативно сказаться на его поведении, развитии самостоятельности и эмоционально-волевой сферы (табл. 3).

Вместе с тем, значения параметра игнорирования (шкала У-) в группе с гиперопекой достоверно больше, чем без таковой – другими словами, при гиперопеке родители наряду с удовлетворением многих капризов ребенка (и как бы «откупаясь» этим), вместе с тем оставляют в стороне духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем. В то время как в семьях без гиперопеки, очевидно, организовано более конструктивное общение. Это подтверждается и достоверным различием параметра неразвитости родительских чувств (шкала НРЧ) – (табл. 3.) то есть, в группе с гиперопекой родительские чувства менее развиты, ограничиваются в основном заботой и удовлетворением потребностей.

Таблица 3 – Сравнительная оценка потворствования (У+), игнорирования (У-) и неразвитости родительских чувств (НРЧ) в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
У+	3,27 ± 1,83	5,00 ± 1,94	1,95	p > 0,05
У-	0,67 ± 0,82	2,00 ± 1,15	3,35	p < 0,05
НРЧ	1,53 ± 1,46	3,90 ± 1,60	2,97	p < 0,05

Требования к ребенку - неотъемлемая часть воспитательного процесса.

Они выступают, во-первых, в виде обязанностей ребенка, заданий, которые он выполняет. Во-вторых, это требования-запреты, устанавливающие, чего ребенок не должен делать.

В том смысле примечательно, что параметры чрезмерности требований-обязанностей (шкала Т+) в группах достоверно не различаются-

то есть, в той и другой группе к детям предъявляются примерно одинаковые требования, во многом определяемые их общим состоянием здоровья. Хотя именно ввиду их состояния здоровья (и, соответственно, невысокой оценки родителями их возможностей) эти требования достаточно низки. То же относится и к недостаточности требований-обязанностей (шкала Т-), хотя значения этого параметра в группе детей с гиперопекой несколько выше (хотя и недостоверно). То есть, гиперопека одновременно означает и значительное занижение требований, а конструктивный подход к ребенку способствует развитию у него самостоятельности с постепенным увеличением разумной требовательности (табл. 4).

Таблица 4– Сравнительная оценка параметров чрезмерности (Т+) и недостаточности (Т-) требований-обязанностей в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
Т+	1,53 ± 0,92	1,90 ± 0,88	1,16	p > 0,05
Т-	1,80 ± 1,61	2,50 ± 1,27	1,21	p > 0,05

С другой стороны, степень самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать занятие и способ поведения определяет уровень требований-запретов. Эти параметры находятся на приемлемом уровне в обеих группах, и достоверных различий между ними нет (табл. 5). Хотя в целом тенденция повторяет таковую для параметров обязанностей: чрезмерность требований-запретов (шкала З+) находятся в обеих группах на одном уровне (табл. 5). Недостаточность же требований-запретов к ребенку (шкала З-) в группе с гиперопекой выше (хотя и недостоверно), то есть, гиперопека приводит к занижению требований и к снятию разумных замечаний к поведению детей.

Таблица 5– Сравнительная оценка параметров чрезмерности (З+) и недостаточности (З-) требований-запретов в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
З+	1,33 ± 1,40	2,40 ± 1,51	1,84	p> 0,05
З-	1,93 ± 0,96	2,00 ± 0,94	0,18	p> 0,05

На этом фоне на первый взгляд парадоксально выглядят и вопросы санкций (табл. 6): хотя оба параметра их находятся на уровне нормы, но параметр чрезмерности санкций (шкала С+) в группе с гиперопекой достоверно выше, и одновременно параметр недостаточности санкций также выше (хотя и недостоверно). То есть, применение санкций при гиперопеке ситуативно, в то время как в группе без гиперопеки следует предположить более разумное и обусловленное поведением ребенка применение санкции.

Таблица 6– Сравнительная оценка параметров чрезмерности (С+), и недостаточности (С-) санкций в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
С+	1,13 ± 1,19	2,50 ± 1,51	2,79	p< 0,05
С-	2,60 ± 1,30	3,00 ± 1,15	0,75	p> 0,05

Справедливость этого предположения подтверждает различие (хотя и недостоверное) параметра воспитательной неуверенности и достоверное различие параметра неустойчивости стиля воспитания (табл. 7) – в семьях с гиперопекой оба они выше, то есть, воспитание в них непоследовательно и во многом ситуативно. Это дезориентирует ребенка и не способствует развитию у него самостоятельного поведения и объективной оценки своих и чужих поступков; его могут наказать за то, за что в прошлый раз простили.

Таблица 7– Сравнительная оценка воспитательной неуверенности (ВН) и неустойчивости стиля воспитания (Н) в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
Н	1,53 ± 0,99	2,90 ± 1,60	2,79	p< 0,05
ВН	2,60 ± 1,06	3,40 ± 1,26	1,79	p> 0,05

Хотя очевидно, столь непоследовательное поведение родителей не является следствием вынесения конфликта в семье в сферу воспитания (другими словами, они не вымещают на ребенке свои проблемы). На это указывают низ-

кие значения параметра ВК, и отсутствие достоверных различий этого параметра между группами (табл. 8).

Достоверно также различие расширения сферы родительских чувств (шкала РРЧ): Недостаточность же требований-запретов к ребенку (шкала З-) в группе с гиперопекой выше (хотя и недостоверно), то есть, гиперопека приводит не только к занижению требований, так и к снятию ряда разумных замечаний к поведению ребенка. В то время как в семьях без гиперопеки родители более равноправно сотрудничают с детьми.

Таблица 8 – Сравнительная оценка вынесения конфликта (ВК) и расширения родительских чувств (РРЧ) в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
ВК	0,27 ± 0,46	0,60 ± 0,70	1,45	p > 0,05
РРЧ	2,07 ± 1,10	3,70 ± 1,95	2,27	p < 0,05

То же подтверждает и собственно содержание рисунков. Так, один ребенок рисует себя рядом с домом, родители отдельно, второй также рисует себя в стороне от родителей. Третий и четвертый – рисуют себя рядом с мамой, отца с другой стороны. Пятая – нарисовал себя с мамой и бабушкой, отца не нарисовал совсем «а он постоянно на работе»; все фигуры разобщены. Шестой - помещает себя и родителей на фоне огромных домов; тянется к руке матери – не дотягивается. Седьмой – нарисовал себя и сестру очень маленькими по сравнению с фигурами родителей. Восьмой – на рисунке с краю рядом с братом, дальше всех отец; вместе с семьей нарисована кошка. Девятый – рисунок небрежный, но он между папой и мамой. И только десятый ребенок в данной группе (максимальный из всех уровень гиперопеки) дал очень благоприятный рисунок: семья под солнцем, и он между мамой и папой. Другими словами, гиперопека вовсе не исключает семейных проблем и не улучшает самочувствия детей в семье.

Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку, в зависимости от пола характеризуют шкала предпочтения мужских качеств – ПМК и шкала предпочтения женских качеств – ПЖК (табл. 9). Особенностью данного исследования было то, что все тесты АСВ заполняли исключительно матери. То есть, параметр ПЖК характеризует отношение к ребенку своего пола, параметр ПМК – к ребенку противоположного пола. При этом отношение к ребенку своего пола в данном случае более благоприятно в обеих группах, хотя различия его с параметром отношения к ребенку другого пола недостоверны.

Таблица 9 – Сравнительная оценка предпочтения мужских качеств (ПМК) и женских качеств (ПЖК) в исследованных группах

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
ПЖК	2,20 ± 1,66	2,20 ± 1,69	0,78	p > 0,05
ПМК	0,73 ± 1,16	1,00 ± 0,82	0,71	p > 0,05

В целом же оба параметра находятся на низком уровне в обеих группах. Это означает, что ребенок воспринимается как носитель определенного пола, требующий к себе соответствующего отношения и воспитания – но в целом принимается таким, какого пола он есть. На то же указывают и рисунки детей: рисуют себя по отношению к родителям вне зависимости от своего и их пола.

Таблица 10 – Сравнительная оценка параметров теста «Рисунок семьи»

Показатель	Семьи без гиперопеки	Семьи с гиперопекой	Показатели достоверности различий	
			t	p
Благоприятствование семейной ситуации	0,49 ± 0,20	0,44 ± 0,32	0,48	p > 0,05
Тревожность	0,10 ± 0,08	0,14 ± 0,15	0,68	p > 0,05
Конфликтность в семье	0,11 ± 0,14	0,24 ± 0,16	2,03	p < 0,05
Чувство неполноценности в семье	0,06 ± 0,11	0,09 ± 0,12	0,67	p > 0,05
Враждебность в семье	0,09 ± 0,14	0,15 ± 0,10	1,26	p > 0,05

Многие описанные здесь тенденции подтверждает и анализ параметров по тесту «Рисунок семьи»: дети вне зависимости от степени опеки воспринимают ситуацию как благоприятную, не испытывают особой тревожности, враждебности и чувства неполноценности в семье (что согласуется с динамикой параметров Г-, ПНК и ПДК описанной выше). Однако конфликтность в семье существенно выше при гиперопеке, что согласуется с динамикой параметра расширения родительских чувств (РРЧ).

Однако наличие определенных проблем, в частности некоторую отстраненность отцов, фиксируют (хотя и без отражения особой тревоги) дети из семей без гиперопеки. Так, В П. помещает на листе бабушку и дедушку, которые с ними не живут, но помогают семье; с их же стороны помещает старшую сестру (которая менее всего за ней ухаживает), и рисует ее даже крупнее мамы (хотя в действительности она ниже мамы) – то есть, сестра для нее значима, хочется к ней приблизиться. Себя рисует рядом с мамой, остальных членов семьи дальше, рядом с собой. В К. – между мамой и братом, отец с другой стороны, ДЗ рисует себя рядом с мамой, отца с другой стороны.; вся семья у телевизора, Д С– между отцом и сестрой, Д К – вся семья и кошка, он между мамой и братом, отец с другой стороны. Ж К. - рисует себя рядом с мамой, все остальные члены семьи с другой стороны (отец дальше всех). И М. рисует себя рядом с

отцом, мама с другой стороны. К Т. – между папой и мамой, но все разобщены. К П – между мамой и братом, отец с другой стороны. О Б – между папой и мамой; все разобщены. ОК. – нарисовала всю семью, себя с бабушкой и старшей сестрой; дальше всех отец с младшей сестрой. С Л с краю, рядом с сестрой, отец дальше всех. Т Б – рядом с мамой, на рисунке также бабушка, фигуры разобщены (отец есть, не нарисован). Благополучные параметры изображает Я М – он между родителями, светит солнце.

Таким образом, выдвинутая нами первоначально гипотеза подтверждена. Следовательно, в коррекции детско-родительских отношений нуждаются практически все семьи с детьми, больными ДЦП (в особенности в части соотношения заботы и самостоятельности). Но особенно велики семейные проблемы в семьях с гиперопекой – в отсутствие таковой ряд отклонений в семье во многом удастся отрегулировать за счет сотрудничающего стиля взаимоотношений и последовательного воспитания, с разумными требованиями, назначением определенных обязанностей детям, обоснованными требованиями и запретами.

Ввиду всего этого, можно рекомендовать различные методы коррекции, в том числе арт-терапию, притом дети могут заниматься ею вместе с родителями: это одновременно снимает проблемы коммуникативного плана и улучшает взаимопонимание, позволяет более глубоко и разносторонне узнать особенности характера друг друга. Последнее особенно важно для детей с ДЦП, поскольку опыт их общения с людьми вынужденно ограничен.

Список литературы

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т. Детские церебральные параличи [Текст] / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба. – Киев, 2003. – 327 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер Пресс, 2009. – 398 с.
3. Ермолаев, О.Е. Математическая статистика для психологов. - М.: Флинта, 2003. – 396 с.
4. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. — М.: Владос, 2003. — 408 с.
5. Слепкова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений / В. И. Слепкова, Т. А. Заeko. – Мозырь: Содействие, 2006.
6. Финни Н. Р. Ребенок с церебральным параличом: Помощь. Уход. Развитие: Книга для родителей [Текст] / Под ред. Е. В. Ключковой. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Теревинф, 2005. – 333 с.
7. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка. – М., 1994.
8. Эйдемиллер, Э. Г., Добряков, И. В., Никольская, И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003.

Ю.П. Санникова

Специфика тревожности и страхов в период взрослости
(на примере ранней, средней и поздней взрослости)

Y.P. Sannikova

Specificity of anxiety and fear in adulthood
(For example, the early, middle and late adulthood)

Взрослость – один из наименее изученных периодов онтогенеза. В статье раскрывается специфика тревожности страхов, применительно к разным периодам взрослости: ранней, средней, поздней. Выявленные возрастными специфические страхи рассматриваются с позиций разрешения задач каждого из периодов взрослости.

Ключевые слова: взрослость, страхи, тревожность.

Adulthood - one of the least studied periods of ontogeny. The article deals with the specifics of anxiety, fears, in relation to different periods of adulthood: early, middle, late. Identified age-specific fears are considered from the standpoint of resolution of problems of each of the periods of adulthood.

Период взрослости, несмотря на то, что он является самым продолжительным во временном плане отрезком онтогенеза, например, в развитых странах он составляет три четверти человеческой жизни, по-прежнему остается наименее изученным из всех возрастов, что обусловлено большой ролью индивидуальных факторов, значительной вариативностью как границ наступления зрелости, так и содержания конкретного этапа взрослости. Взрослость — это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период, когда может реализоваться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора, период наивысших достижений. Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно обозначить множество признаков взрослости среди них новый характер развития; преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других; некоторые черты характера (твердость, благоразумие, мудрость, надежность, честность и умение сострадать и др.); «совершение деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе.

Акмеология или психология взрослости — сравнительно новая отрасль возрастной психологии, которая длительное время находилась на периферии психологического познания из-за того, что была оттеснена подходами генетической психологии, для которой зрелость выступает лишь как продукт и своего рода финал индивидуально-психического развития человека, а также геронтологией, анализирующей зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Вместе с тем исследователи отмечают произошедшие за

последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости — с точки зрения ее продолжительности и потенциала.

У исследователей, занимающихся вопросами психологического развития в этот период, отношение к взрослости двоякое: ряд исследователей трактует его как период стабилизации, косности и стагнации; другой ряд исследователей рассматривает взрослость как время непрерывного изменения и роста. При этом подчеркивается, что развитие человека в период взрослости во многом зависит от успешности разрешения проблем предшествующих периодов — обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия [1]. Интеллектуальное развитие человека, достигшего периода взрослости, находится в тесном взаимодействии с формированием или трансформацией его личности. Существенные изменения претерпевает его мотивационная и аффективная сфера.

Период взрослости — это неоднородный и наиболее длительный период жизни человека, и в нем, как правило, выделяют три стадии или субпериода. Это период ранней взрослости (от 20 до 40 лет), средней взрослости (от 40 до 60 лет) и поздней взрослости (от 60 лет и старше). Каждый из них обладает своими особенностями и характеристиками. Главные проблемы, требующие своего разрешения в период взрослости, — это достижение идентичности в противоположность смешению ролей и близости в противоположность изоляции (ранняя взрослость), достижение продуктивности в противовес застою (средняя взрослость) и обретение целостности и интегрированности в противовес отчаянию (поздняя взрослость). Характер человеческих переживаний в этот период в большей мере определяется решением жизненных задач данного периода, представленных в жизненном опыте каждого индивида.

Период взрослости как основной этап жизнедеятельности человека заслуживает того, чтобы четко были сформулирована собственная специфика эмоциональной сферы этого периода, а именно тревожности и страхов как показателей неблагополучия личности. В настоящее время исследователями отмечается высокий уровень невротизации основной массы населения [5]. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением потребностей взрослого человека. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности. Исходя из всего выше сказанного, представляется актуальным изучить особенности страхов людей в разном периоде взрослости и уровень их тревожности.

Цель исследования: изучить особенности страхов и тревожности взрослых людей (на примере ранней, средней и поздней взрослости).

Предмет исследования: страхи и уровень тревожности людей в различных периодах взрослости.

Объект исследования: взрослые люди в различных периодах взрослости (ранней, средней и поздней).

Методы исследования: теоретический анализ психологической литературы по проблеме страхов и тревожности взрослых людей; психодиагностические методы, методы математической статистики.

В качестве конкретных методик были использованы: методика «Шкала тревожности» Дж. Тейлора, методика незаконченных предложений Сакса, методика изучения страхов А.И. Захарова, модифицированная нами в исследовательских целях. С целью проведения количественного анализа использовался метод математической обработки эмпирических данных – критерий Крускала – Уоллеса

В исследовании приняли участие мужчины и женщины периода ранней (от 20 до 40 лет), средней (от 40 до 60) и поздней (от 60 до 80) взрослости, всего 90 человек по 30 человек в каждой группе. Группы были выровнены по полу. Обследуемые являются жителями города Кирова.

Остановимся на полученных результатах. У всех возрастных групп преобладает высокий уровень тревожности. Самым высоким уровнем тревожности обладают люди периода средней взрослости – 46,7% ($p \leq 0,01$). В период ранней взрослости высокий уровень тревожности преобладает у меньшего количества людей – 40%.

Вначале рассмотрим иерархическую сетку страхов каждого периода взрослости, а затем перейдём к различиям в выраженности страхов, ставших статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

В раннем периоде взрослости на первом месте стоит страх того, что умрут близкие (86,21%), видимо, это связано с тем, что в эмоциональной сфере главные проблемы, требующие своего разрешения в этот период, — это достижение идентичности и близости. Второе место делят два страха – болезней и войны (по 79,31%). На третьем месте страх пожара и крушения на транспорте (75,86%). Четвёртое место занимает страх нападения (72,41%). В основе этих страхов лежит страх смерти. Так как в этом возрасте ещё много не реализованных планов, эти страхи актуальны. Пятое место занимает страх утратить близкие отношения (68,97%). Следует отметить, что ведущим фактором развития в период ранней взрослости является трудовая деятельность, а главными задачами возраста являются профессиональное самоопределение и создание семьи, поэтому, выявленные в исследовании доминирующие страхи напрямую связаны с задачами возраста.

В среднем периоде взрослости на первом месте находится страх войны (96,55%). Из таблицы видно, что этот страх присущ всем возрастам, а в среднем возрасте он есть почти у всех принявших участие в исследовании. Мы полагаем, что данный страх скорее носит не возрастно обусловленный характер, а является культурно специфическим страхом в свете многочисленных войн в нашей стране. Второе место занимают страхи крушения на транспорте и пожара. По факту эти страхи вряд ли встречались в жизни каждого человека, возможно, их наличие связано с влиянием СМИ. На третьем месте у людей в среднем возрасте находится страх болезней (89,66%). Четвёртое место занимает

страх за благополучие своих близких (79,31%). Пятое место занимает страх стихийного бедствия (75,86%). Мы полагаем, что полученные результаты обусловлены тем, что, несмотря на то, что данный возраст может быть для человека периодом расцвета его семейной жизни, карьеры или творческих способностей, при этом он все чаще начинает задумываться о том, что он смертен и что его время уходит. Этот период жизни человека обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса, который способствует развитию многих заболеваний среднего возраста.

У людей в позднем периоде взрослости на первом месте оказался страх пожара (82,76%). Сужение физического жизненного пространства для человека в возрасте после 60 лет все более напоминает процесс, обратный тому, который наблюдается в детстве: неограниченное в принципе для доступа пространство мира в более молодом возрасте все больше сужается сначала до пределов района, потом — улицы, затем — двора, дома и, наконец, постели. Для них особенно значимым становится их дом, где они чувствуют себя в безопасности. Возможно, их пугает перспектива потерять всё нажитое своим трудом. Второе место занимают страхи: войны и утратить близкие отношения (79,31%). Это обусловлено тем, что обострена чувствительность к проявлениям внимания и заботы. Третье место занимает страх сделать что-то не так (72,41%). Многие характерные черты пожилых обусловлены распространенными в обществе негативными стереотипами восприятия стариков как людей бесполезных, интеллектуально деградирующих, беспомощных. Они испытывают страх быть укоряемыми, услышать обидные реплики в свой адрес (36; 26). Так же на третьем месте находится страх остаться без средств к существованию (72,41%). Связано это с нестабильностью экономики и невозможностью в этом возрасте улучшить своё материальное положение, так как они находятся на пенсии и в основном не имеют дополнительного источника доходов. Так же здесь присутствует страх за благополучие своих близких (72,41%). Дети, внуки и правнуки обычно являются одной из самых больших радостей этого возрастного периода. В результате эти отношения часто начинают играть доминирующую роль в мотивационной системе пожилого человека, которая дает им ощущение личного и семейного обновления, вносит разнообразие в их жизнь, придает жизни смысл и одновременно является признаком долголетия, которым можно гордиться. На четвертом месте находится страх нападения (68,97%). Пятое место занимает страх стихийного бедствия и крушения на транспорте (65,52%). Окружающий физический мир все больше заставляет пожилого человека быть бдительным и вызывает чувство напряжения в связи с возможным возникновением различных опасностей и ухудшением адаптационных возможностей, скорости реагирования.

Наше исследование подтверждает данные других авторов о том, что в поздней взрослости люди часто испытывают депрессию и чувство одиночества, им свойственны специфические изменения в эмоциональной сфере: неконтролируемое усиление аффективных реакций со склонностью к беспричинной грусти, беспокойству.

Далее остановимся на некоторых значимых различиях между страхами ранней, средней и поздней взрослости.

Значимые различия представлены по страху «не реализовать свой потенциал» ($p \leq 0,01$). У молодых этот страх выше (41,38%) так как они ещё не реализовали его. Обычно уже впервые 7-10 лет своей трудовой деятельности человек осознает правильность или ошибочность выбранного им профессионального пути. В течение этого временного отрезка чаще всего происходит смена места работы или специальности. Во второй половине этапа упрочения карьеры, то есть после 33-35 лет, наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. Не многие рискуют круто изменить свою жизнь и попробовать себя в совершенно иной сфере деятельности, даже если интерес к постоянной работе снижен или утрачен. Между тем сохранение интереса к своей работе и верность ей на протяжении всего периода взрослости является совершенно необходимым условием для поддержания чувства удовлетворенности. Соответственно, в среднем возрасте этот страх меньше (13,79%), они уже многого добились в жизни. У пожилых этот страх ещё меньше (10,34%), но тем не менее, он присутствует, возможно, с вязи со стремлением успеть сделать то, что еще не успел (особенно в профессиональном плане), оставить о себе добрую память на работе, передать свой опыт другим.

Значимые различия обнаружены по страху будущего ($p \leq 0,01$). Одна треть молодых людей испытывают этот страх возможно, это связано с жизненными перспективами (31,03%). Наименьший процент страха испытывают люди в средней взрослости (24,14%). По мнению А. А. Бодалева в этом возрасте возникают следующие новообразования: появление большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера; более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам. У трети людей периода поздней зрелости также выражен данный страх (34,48%). В поздний период жизни происходит общее изменение временной жизненной перспективы. По мере того как удлиняется прошлое, будущее представляется все более ограниченным и менее реальным. Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый такой день заботами о здоровье, хлопотами по хозяйству.

Значимые различия выявлены по страху одиночества ($p \leq 0,01$). Наиболее высокий процент этого страха у молодых (65,52%), он связан с задачами возраста. Главные проблемы, требующие своего разрешения в период ранней взрослости,— это достижение близости. Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим значимым человеком и представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты каждым своих неповторимых особенностей. Далее страх одиночества присутствует у людей в среднем возрасте (44,83%). Проявлять заботу о близких людях человека побуждает чувство значимости. Являясь основным личностным достоинством зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание человека внести свой вклад в жизнь будущего поколения, а также проявить благодарность к тем, кто заботился о нем раньше. Неожидан-

ным результатом оказался столь низкий процент пожилых людей, отметивших страх одиночества (17,24%), что могло быть реакцией на социальную ситуацию развития, для которой в целом характерны сужение социального круга, явление разобщения, сосредоточение на своем внутреннем мире и спад коммуникативности. Объективно «разобщение» проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе, возникновение потребности в автономии и независимости.

Значимые различия обнаружены по страху смерти ($p \leq 0,01$). Наибольшее количество в молодом возрасте испытывают этот страх (62,07%). Они ещё многого не видели в жизни и ничего не успели достигнуть. Чуть меньший процент людей в среднем возрасте испытывают этот страх (48,28%). Меньше всего этот страх испытывают в пожилом возрасте (27,59%). По данным Н.Ф. Шахматова, многие пожилые люди, хотя и не проявляют глубокого интереса к вопросам смерти, но и не испытывают травмирующих переживаний от беседы на эту тему.

Значимые различия выявлены по страху осуждения других людей ($p \leq 0,01$). Больше всего этот страх испытывают молодые люди (44,83%). Молодые ещё зависят от мнения других людей. Меньше всего этот страх испытывают люди в пожилом возрасте (24,14%). С возрастом снижается желание сравнивать себя с другими. Люди больше заняты своей внутренней жизнью. В качестве награды за это они получают две наиболее ярких характеристики зрелости: понимание и философское созерцание. В процессе познания себя люди начинают получать удовольствие в отрешенности от других.

Значимые различия имеют место по страху быть плохим супругом ($p \leq 0,01$). Меньше всего этот страх обнаружен у людей в молодом возрасте (37,93%). В этом возрасте многие ещё не имеют супруга, а заняты его поисками. Чуть больше этот страх присутствует у людей в среднем возрасте (41,38%). Больше всего этот страх проявляется у пожилых людей (55,17%). Супружеские отношения в поздней взрослости сложны и неоднозначны. В этот период брак начинает в большей степени, чем раньше, определять круг общения, направленность деятельности, служить источником утешения, поддержки и душевной близости. Супруги чаще оказывают помощь друг другу. С другой стороны, усиление амбициозности, «заострение» личностных черт, ухудшение характера в целом, снижение социального контроля усложняет общение пожилых супругов. Их одинокая жизнь вдвоем, обедненная впечатлениями, лишённая совместных целей и забот, часто бывает омрачена взаимными обидами, претензиями друг к другу, разочарованием во взаимном отсутствии внимания и заботы.

Значимые различия обнаружены по страху не найти себя в жизни ($p \leq 0,01$). Больше всего этот страх испытывают люди в молодом возрасте (41,38%). На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Меньше всего люди в среднем возрасте

испытывают этот страх (17,24%). Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе. Треть людей в пожилом возрасте тоже испытывают этот страх (34,48%). Для пожилого человека практически исчерпаны возможности серьезных изменений в его жизненном пути, но он может бесконечно много работать со своим жизненным путем внутренне, в идеальном плане.

В отношении страхов, статистически значимыми для периода ранней взрослости (на 1%-ном уровне значимости) оказались такие страхи как : не реализовать свой потенциал (41,38%), будущего (31,03%), одиночества (65,51%), не сделать карьеру (31,03%), умереть (62,07%), того, что умрут близкие (86,21%), потерять работу (31,03), осуждения других людей (44,83%), не состояться как родитель (55,17%), не найти себя в жизни (41,38%).

В среднем периоде взрослости на 1%-ном уровне значимости находятся следующие страхи: крушения на транспорте (93,1), болезней (89,66%), стихийного бедствия (75,86%), пожара (93,1%), остаться без средств к существованию (75,86%), страшных снов (44,83%).

В позднем периоде взрослости обнаружены страхи: будущего (34,48%), сделать что-то не так (72,41%), что-то не успеть в жизни (48,28%), быть плохим супругом (55,17), утратить близкие отношения (79,31%).

Результаты методики «Незаконченные предложения» полностью подтвердили сделанные ранее выводы.

Таким образом, исследование проблемы страхов и уровня тревожности является актуальным для всех возрастных периодов жизни человека, что у всех возрастных групп преобладает высокий уровень тревожности, что косвенно может указывать на множество неудовлетворенных потребностей и чувство незащищенности. Самыми тревожными являются люди в среднем периоде взрослости, возможно, это связано со срединным или центральным положением по отношению к другим возрастам и вытекающим из этого обилием решаемых задач, зон ответственности человека средней взрослости. Самый низкий уровень тревожности у людей в раннем периоде взрослости, когда жизнь еще вся впереди, существует множество возможностей и перспектив. Люди в раннем периоде взрослости смотрят в будущее оптимистично (у них вся жизнь впереди), они не видят повода для беспокойств.

В отношении страхов, статистически значимыми для периода ранней взрослости (на 1%-ном уровне значимости) оказались такие страхи как : не реализовать свой потенциал, будущего, одиночества, не сделать карьеру, умереть, того, что умрут близкие, потерять работу, осуждения других людей, не состояться как родитель, не найти себя в жизни. В среднем периоде взрослости на 1%-ном уровне значимости находятся следующие страхи: крушения на транспорте, болезней, стихийного бедствия, пожара, остаться без средств к существованию, страшных снов. В позднем периоде взрослости обнаружены страхи: будущего, сделать что-то не так, что-то не успеть в жизни, быть плохим супругом, утратить близкие отношения. Мы увидели, что наибольшее количество страхов преобладает в молодом возрасте, а меньше всего страхов у пожилых.

Все выявленные страхи обусловлены социальной ситуацией развития данных периодов взрослости. Проведенное исследование показывает, что существует широкое поле для коррекции страхов и тревожности в период взрослости, так как большинство испытуемых проявили себя тревожными людьми и у всех у них обнаружены различные страхи.

Список литературы

1. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2005. – 904 с.
2. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология (Полный жизненный цикл развития человека). – М.: Творческий центр, 2001. – 237с.
3. Малкина-Пых И. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
4. Марцинковская Т.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2000. – 528 с.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.
6. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология. – М.: ЮУрГУ, 1998. – 54 с.

С.А. Городилова

Связь функционального ресурса
и социально-психологического климата семьи

S. A. Gorodilova

Communications Resource Function
and the social and psychological family climate

В статье описываются основные результаты исследования связи функционального ресурса и социально-психологического климата семьи. Раскрывается понятия семья, функциональный ресурс семьи, социально-психологический климат семьи; дается краткое описание семей нормально функционирующих и дисфункциональных семей. Описываются выявленные связи функционального ресурса и социально-психологического климата семьи.

Ключевые слова: семья, функциональный ресурс, социально-психологический климат, типы семей.

The article describes the main results of the study of functional communication resource and socio-psychological family climate. The notion of family, functional family life, socio-psychological climate of family; a brief description of well-functioning families, and dysfunctional families. Describes how to identify the functional communication resource and socio-psychological family climate.

Tags: family, functional life, socio-psychological climate, types of families.

В настоящее время проблема функционирования семьи относится к числу недостаточно исследованных и требует, как теоретического, так и экспериментального изучения всех ее аспектов.

Значительный вклад в первоначальное накопление психологического материала в сфере семейного взаимодействия внесли классики психологии, работающие в разных направлениях (А. Адлер, А.Г. Маслоу, К. Роджерс, Б. Скиннер, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К.Г. Юнг) [1].

Существенное внимание при этом уделялось поиску складывающихся еще в родительской семье предпосылок трудностей, переживаемых человеком в более взрослый период, а также путей и способов преодоления нежелательных воздействий.

В настоящее время семейная проблематика рассматривается в достаточно широком предметном аспекте. Особое направление научного поиска составляет изучение психологических особенностей построения и функционирования семьи как особого социального института. В рамках данного направления изучены психологические функции, выявлены факторы тех или иных особенностей ее построения, причинное поле возникающих в семье деформаций межличностного взаимодействия, особенности неблагополучной семьи, наиболее эффективные средства и стратегии оптимизации состояния семьи в целом и отдельных ее членов, поддержания стабильности семьи (М. Боуэн, К. Витакер,

А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, О.А. Карабанова, С. Минухин, Н.И.Олифинович, В. Сатир, А.В. Черников, В.Б. Шапарь, Э.Г. Эйдемиллер, и др.) [2].

И в то же время, по мнению исследователей (А.И. Антонов, Н.И.Олифинович, Г.Б. Старшенбаум, А.Б. Холмогорова, Э.Г. Эйдемиллер) в последние десятилетия современная семья в большинстве стран претерпевает серьезные изменения. По данным литературы можно выделить общие черты, свойственные семьям в современном обществе: падение рождаемости, усложнение межличностных отношений, рост разводов и, следовательно, рост числа неполных семей и семей с неродными родителями, широкое распространение внебрачных рождений. В нашей стране остро стоят социальные проблемы семьи: снижение ее материального уровня, ухудшение физического и психического состояния здоровья детей и родителей, увеличение числа одиноких пожилых мужчин и женщин [4].

В настоящее время проблемам семьи уделяется серьезное внимание и на государственном уровне. В частности происходит формирование новой концепции государственной семейной политики, направленной на укрепление института семьи и взаимодействия семьи и государства.

Все вышеизложенное показывает, насколько сложным, многоуровневым и дифференцированным должен быть подход к пониманию семьи и оценке стабильного и эффективного ее функционирования.

Нами было организовано и проведено исследование с целью изучения связи функционального ресурса и социально-психологического климата семьи.

В качестве методов исследования нами были выбраны теоретический анализ психологической литературы по проблеме связи функционального ресурса и социально-психологического климата семьи; эмпирические методы (тест «Шкала семейного окружения» в адаптации С.Ю. Куприянова; тест «Функциональный ресурс семьи» (Лаврова Н.М., Лавров В.В.) [3; 4], статистические методы (коэффициент линейной корреляции Пирсона). В исследовании приняли участие 30 полных семей города Кирова.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме связи функционального ресурса и социально-психологического климата семьи нами сформулированы следующие выводы:

1. Семья – сложный социально-психологический феномен, малая социальная группа, члены которой связаны между собой общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью, а также тесными информационными и эмоциональными связями. Семья обладает функциями, структурой и динамикой, которые характеризуют ее как социальный институт. При этом семья – основной компонент среды, в котором человек проводит большую часть своей жизни и, который позволяет человеку удовлетворять свои базовые потребности, обеспечивает поддержкой, формирует личность, но при этом обеспечивает автономию функционирования индивида.

2. Выделяют семьи двух типов: нормально функционирующие, где все родственники связаны теплой эмоциональной привязанностью друг к другу, их роли в семье не конкурируют, а дополняют друг друга, никто не узурпирует себе функции другого и не игнорирует свои обязанности, отсутствуют стойкие

объединения одних членов против других, не формируется акцентуированных личностей и дисфункциональные семьи, где выполнение функций оказывается нарушенным, вследствие чего возникают предпосылки для проявления горизонтальных и вертикальных стрессоров (кризисы при прохождении семьей стадий жизненного цикла, а также формирование, фиксацию и передачу паттернов негативного эмоционально-поведенческого реагирования от представителей одних поколений представителям других).

3. Внутренний функциональный ресурс семьи – важный показатель развития и функционирования семейной системы. Он отражает наличие или отсутствие равновесного состояния, которое характеризуется тем балансом позитивных и негативных эмоциональных отношений, при которых семья сохраняет способность решать свои проблемы и не сталкиваться с отторжением кого-либо из членов семьи. Он складывается из личных психофизиологических особенностей каждого члена семьи, а также из некоего конструкта, определяющего запас ее прочности (например, опыт предшествующих поколений). Функциональный ресурс может быть высоким положительным, средним положительным, низким положительным, слабо отрицательным, высоко отрицательным.

4. Социально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Это интегральный показатель функционирования семьи, показатель социальной активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере, а также состояние душевного психологического благополучия семьи, обеспечивающее адекватную жизненным условиям регуляцию поведения и деятельности всех ее членов. Если функциональный ресурс семьи – это некий результат функционирования семьи, то социально-психологический климат – это процесс, формирующий определенный ресурс семьи. Социально-психологический климат как интегральное состояние группы включает в себя целый комплекс различных характеристик. Основными наиболее укрупненными показателями социально-психологического климата являются феномен давления группы (конформность, независимость, конфликт), сплоченность, лидерство и руководство, принятие группового решения.

5. Институт семьи в настоящее время находится в кризисном состоянии и требует целенаправленных усилий для его укрепления как на государственном, так и на локальном уровне. Для этого необходимо выявить регуляторы семейного благополучия. В качестве таких регуляторов могут выступить функциональный ресурс семьи и ее социально-психологический климат [1; 2; 4].

На первом этапе эмпирического исследования при изучении функционального ресурса семьи были получены следующие результаты:

– 63,33% семей испытуемых имеют высокий положительный ресурс, что говорит о том, что вероятность распада семьи минимальна, члены семьи дорожат отношениями и ясно представляют, как будут их поддерживать;

– 33,33% семей имеют средний положительный ресурс, что говорит о том, что супруги не предполагают возможность развода, в целом успешно преодолели

вают кризисы, но в некоторых случаях могут принимать решения, удовлетворяющие не всех членов семьи;

– 3,33% семей имеют низкий положительный ресурс. Семьи с таким ресурсом имеют внутренние проблемы, при этом успешно справляются с крупными, но могут не договориться в малом. Для этих семей характерно сохранение внешнего благополучия.

Семьи со слабо отрицательным и высоко отрицательным ресурсом среди испытуемых отсутствуют.

В среднем для данной выборки испытуемых характерен высокий положительный ресурс (73,3 балла), что говорит о высоком внутреннем потенциале семей и способности их членов сохранять равновесное состояние в ответ на воздействия внешней среды и внутренние изменения.

Социально-психологический климат семей мы измеряли с помощью методики «Шкала социального окружения» в адаптации С.Ю. Куприянова. Результаты проведенного теста говорят о том, что для данной группы испытуемых характерны незначительные отклонения (от -0,02 до 0,34 балла) по показателям: экспрессивности, конфликта, ориентации на достижения, ориентации на активный отдых, морально-нравственные аспекты и организация, что соответствует нормативным значениям теста.

Для данных семей характерно повышение уровня сплоченности на 0,75 балла, что говорит о том, что отношения между членами семьи направлены на большую заботу друг о друге, чувство принадлежности семье усилено.

Уровень независимости выше нормативного на 1,25 балла, что говорит о поощрении членов семьи к самоутверждению, независимости и самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений. Данному показателю личностного роста в семьях испытуемых придается особое значение.

Для группы протестированных семей характерно снижение уровня интеллектуально-культурной ориентации на 2,28 балла. Этот показатель относится к показателям личностного роста и отражает степень активности членов семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах деятельности. Низкое значение показателя (3,8 балла) по сравнению с нормативными результатами (6,08 балла) говорит о снижении значимости его для испытуемых.

Тест показывает также снижение уровня контроля на 2,58 балла по сравнению с нормативными значениями. Показатель уровня контроля отражает степень иерархичности семейной организации, ригидности семейных правил и процедур, контроля членами семьи друг друга. Для нашей группы испытуемых характерна размытость внутренних границ семейной системы, снижение уровня контроля внутри системы и снижение степени жесткости и ригидности внутренних правил семьи.

Таким образом, социально-психологический климат семей испытуемых в целом соответствует норме и характеризуется положительно. Повышение уровня сплоченности и независимости, а также снижение уровня контроля говорит о положительных изменениях в данных семьях. Члены семей настроены на поддержку друг друга, на формирование личной ответственности и готовы

менять внутренние правила в соответствии с изменяющимися требованиями внешней среды.

Однако следует обратить внимание на ориентацию семьи на внешнюю активность в сфере развития интеллектуального и культурного уровня личности.

Для подтверждения гипотезы исследования о том, что существует связь функционального ресурса и социально-психологического климата семьи мы использовали метод линейной корреляции Пирсона. Расчет коэффициента проводился с помощью электронного ресурса программы MSExcel. Рассматривалась связь среднего значения функционального ресурса по каждой семье со средним значением каждого показателя теста «Шкала социального окружения». Результаты расчетов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Связь функционального ресурса и социально-психологического климата семьи (по коэффициенту линейной корреляции Пирсона)

№ п/п	Наименование показателя для расчета корреляции	Значение показателя
1	Сплоченность	0,83**
2	Экспрессивность	0,06
3	Конфликт	0,67**
4	Независимость	0,72**
5	Ориентация на достижения	0,33
6	Интеллектуально-культурная ориентация	0,28
7	Ориентация на активный отдых	0,56*
8	Морально-нравственные аспекты	-0,25
9	Организация	0,26
10	Контроль	0,29

Примечание: * $p=0,01$; ** $p=0,001$.

Результаты корреляционного анализа показывают наличие положительной линейной связи функционального ресурса семьи с показателями «Сплоченность», «Конфликт», «Независимость» на уровне 0,1% статистической значимости и с показателем «Ориентация на активный отдых» на уровне 1% значимости.

Полученные данные говорят о том, что на ресурс семьи оказывает существенное влияние (с погрешностью 0,1%) показатели отношений между членами семьи: степень сплоченности членов семьи и уровень конфликтности в отношениях.

Чем выше уровень сплоченности, тем выше функциональный ресурс семьи, а, следовательно, потенциал для преодоления трудностей, возникающих в процессе ее жизнедеятельности. Высокая степень сплоченности формируется с помощью наличия: психологической общности членов семьи; положительных эмоциональных связей между членами семьи; удовлетворенности членов семьи членством в ней; наличием совместной деятельности; общих целей функционирования семьи; общих ценностей; развитого уровня коммуникации в семье.

Чем ниже степень проявления конфликтных отношений в семье (соответствует высокому значению показателю «Конфликт» в тесте «Шкала социального окружения»), тем выше функциональный ресурс семьи. Это означает, что чем меньше противоречий между членами семьи в восприятии ими личных качеств друг друга, противоречий в целях и ценностях функционирования семьи, в понимании передаваемой друг другу информации, ожиданий, самооценок, тем выше ресурс семьи.

На функциональный ресурс семьи оказывает существенное влияние также и показатели личностного роста: «Независимость» (на уровне 0,1% погрешности) и «Ориентация на активный отдых» (на уровне 1% погрешности). Чем выше способность каждого члена семьи к самостоятельности в принятии решений, к ответственности за свои действия, к партнерству в отношениях, к уважению других людей и членов своей семьи, тем выше их независимость, а, следовательно, и потенциал семьи и ее функциональный ресурс. Чем выше степень участия семьи в различных видах активного отдыха и спорта, тем выше функциональный ресурс семьи, поскольку улучшается самочувствие человека, повышается его ресурс в преодолении стрессов.

Следовательно, наша гипотеза подтвердилась: существует связь функционального ресурса с социально-психологическим климатом семьи по показателям «Сплоченность», «Конфликт», «Независимость», «Ориентация на активный отдых».

Таким образом, результаты эмпирического исследования функционального ресурса семьи показывают, что в среднем для данной выборки испытуемых характерен высокий положительный ресурс, что свидетельствует о высоком внутреннем потенциале семей и низкой вероятности их распада. Результаты эмпирического исследования социально-психологического климата показывают, что климат семей испытуемых в целом характеризуется положительно. Члены семей настроены на поддержку друг друга, на формирование личной ответственности и готовы менять внутренние правила в соответствии с изменяющимися требованиями внешней среды. Однако следует обратить внимание на ориентацию семьи на внешнюю активность в сфере развития интеллектуального и культурного уровня личности. На основании корреляционного анализа можно сделать вывод, что функциональный ресурс связан с такими показателями социально-психологического климата как «Сплоченность», «Конфликт», «Независимость» ($p \leq 0,001$), «Ориентация на активный отдых» ($p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше уровень сплоченности, независимости членов семьи, чем выше ориентация на активный отдых и чем ниже уровень конфликтных проявлений в семье, тем выше функциональный ресурс семьи, а, следовательно, ее потенциал в преодолении трудностей.

Материалы исследования могут быть использованы в методических рекомендациях для педагогов-психологов и психологов-консультантов с целью оптимизации программ психологического сопровождения семьи.

Список литературы

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: Учеб.пособие. / Т.В. Андреева — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология семьи: 3-е изд. / В.Н. Дружинин – СПб.:Питер, 2008. – 176 с.: ил.
3. Лаврова, Н.М., Лавров, В.В. Семейная терапия: от простого к сложному.– Серия: Технологии системной семейной терапии ЦСКО «Synergia» / Н.М. Лаврова, В.В. Лавров - СПб.: «Синэл», 2009 г. – 74 с.
4. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская, И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 3-е. / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская – СПб. : Речь, 2007. - 352с., ил.

ОБЩЕСТВО

Р. В. Крылова, В. В. Хохлова

Особенности работы гостиничного ресторана

R.V. Krylova, V.V. Khokhlova

Features of Work of the Hotel Restaurant

Статья содержит описание ресторанов и иных мест общественного питания, определяет факторы, влияющие на конкурентоспособность ресторанного бизнеса, подчёркивает значение маркетинга в этом процессе. Обозначены группы потребителей в соответствии с их ценностями и модификациями образа жизни, гендерными характеристиками, а также сомато-психологические типы людей и соответствующие им типы характеров, влияющие на стимулы к потреблению.

Ключевые слова: ресторан, обслуживание, персонал, качество, конкурентоспособность, маркетинг, гендерный эффект, мотивация потребностей, клиент.

The article contains the description of restaurants and other place catering, identifies factors which affect the competitiveness of the restaurant business, and emphasizes the importance of marketing in this process. The groups of the consumers are denoted in accordance with their values and modification of lifestyle, gender characteristics and somato-psychological types of people with appropriate types of characters which affect the incentive to consume.

Key words: restaurant, service, personal, quality, competitiveness, marketing, gender effect, motivation of the needs, client.

Каждый ресторан имеет свои отличительные черты. Они определяют его конкурентоспособность на рынке. Выработывая стратегию позиционирования ресторана, следует правильно выбирать его направленность. Отличительные черты можно прописать в концепции ресторана при его создании или внедрить позднее, в процессе работы.

Классифицировать рестораны можно, опираясь на самые различные принципы. Так, например, можно присвоить ресторану статус звёздочности. Это некий агрегированный показатель, учитывающий такие характеристики ресторана, как его географическое расположение, качество обслуживания, оформление интерьера, уровень цен, наличие автостоянки, музыкальные программы, в том числе сопутствующие услуги, например, для детей, оснащённость дополнительными помещениями. Качество обслуживания оценивается по следующим пунктам: знание этикета и квалификация персонала, сервировка столов, вкусовые качества пищи, эстетика блюд, размер порций и т. д.

Одним из доминирующих факторов, определяющих количество потребностей населения, является его, населения, покупательная способность. В оте-

чественном ресторанном бизнесе доминантными выступают следующие факторы:

- развитие конкуренции;
- изменение модных тенденций;
- мотивация потребностей клиентов;
- клиентоориентированность;
- сезонность;
- развитость туризма и индустрии гостеприимства;
- законотворческая деятельность региональных и федеральных властей;
- состояние рынка недвижимости.

Каждый ресторан уникален, его особенности определяют его конкурентоспособность на рынке. При намерении разработать стратегию позиционирования ресторана следует правильно сориентироваться в выборе его направленности.

Конкурентоспособность организации не является её уникальным качеством, так как организация функционирует в пространстве макро- и микросреды, сформировавшемся в условиях реальной экономики. Конкурентоспособность каждой организации зависит не только от её персонального состояния, но и от национальной экономики в целом. Поэтому при оценке конкурентного превосходства нужно обращать внимание и на анализ конкуренции внутри отрасли, и на состояние отрасли производства в целом.

По типам рестораны классифицируются следующим образом:

Бар – питейное заведение, предлагающее своим посетителя алкогольные напитки для их немедленного употребления. Понятие «бар» произошло от названия специализированной стойки, за которой наливают алкогольные напитки. Чаще всего позади барной стойки находятся разнообразные полочки или шкафчики, заставленные бокалами, фужерами, бутылочками с алкоголем. Особой разницы между баром, пабом-таверной или закусочной нет, так как единственной целью этих предприятий является извлечение коммерческой выгоды от продажи алкоголя. В некоторых барах, помимо алкоголя, посетителю предлагают и еду. Бар может быть также частью ресторана, и тогда Вы, сидя за барной стойкой, можете заказать любое блюдо из меню, даже если этот бар – неотъемлемая часть ресторана и основной заказ делается в другой зоне заведения. Среди баров можно выделить следующие виды:

1. Бикини-бар – обслуживание осуществляется обнажёнными до пояса девушками-официантками;
2. Байкер-бар – часто посещается байкерами;
3. Спорт-бар, его посещают болельщики, в нём транслируются различные спортивные соревнования и игры;
4. Коп-бар посещается полицейскими, чаще всего во время их дежурства;
5. Вега-бар – бар для увлечённых йогой.

В США пивные бары иногда называют тавернами или пабами, там официально разрешено продавать только пиво, иногда вино и слабые алкогольные напитки.

В ассортименте ликёрных баров имеется любая алкогольная продукция на вкус клиентов.

Бистро – место для отдыха и общения людей, желающих после долгого трудового дня приятно провести время. Во Франции распространение получила этимологическая легенда, что слово “Bistro” – это искажённое русское слово «быстро». По этой легенде, во время захвата русскими войсками Парижа в 1814–1815 годах русские офицеры требовали от французских официантов *быстрого* обслуживания. Однако эта легенда не выдерживает критики, она недостоверна. Первое употребление этого слова можно отнести лишь к 1880-м годам, когда никаких русских войск в Париже уже не было. Французский этимологический словарь “Robert” относит это слово к диалектической группе слов, распространённых на севере Франции и русскую версию трактует как чистой воды фантазию. Там словом «bistouille» называют плохой алкоголь.

Кафе – заведение общественного питания. Представляет собой небольшое заведение с ограниченным выбором блюд и ассортиментом алкоголя. Есть детские, молодёжные кафе, есть кафе-мороженое, кафе-кондитерская. В некоторых возможен заказ спиртных напитков; в зависимости от типа кафе Вам могут быть предложены слабоалкогольные либо крепкие спиртные напитки. Кафе может располагаться как в отдельном здании, так и занимать часть его. Существуют придорожные кафе, построенные на федеральных или местного значения трассах, сезонные кафе, популярные в тёплое, а иногда и в зимнее (на горнолыжных курортах) время года. В кафешантанах демонстрируется развлекательная программа. В рабочих кварталах кафе носит название «закусочной», люди приходят сюда во время обеденного перерыва.

Кнайпе – от немецкого die Kneipe (закусочная). Это гастрономическое заведение, где подают спиртные напитки, короче говоря, пивная. Иногда здесь Вы можете получить и горячие блюда. В Германии закон запрещает курить в ресторанах, но посетителям кнайпе это позволено. Её отличие от ресторана – в важной роли для встреч и общения, особенно в период праздников, когда здесь собираются друзья и знакомые. В Англии такие пивные называли таверной (сегодня – пабы), в Бельгии, Италии, Франции – кафе, в странах Средней Азии – чайхана, в Японии – изакая.

Паб – от английского publichouse, то есть «публичный дом», что вызывает игривые ассоциации. Но... холодно, господа, холодно! Паб – это пивная и ничего больше! Основная деятельность такого заведения – продажа алкогольных напитков для распития. Некоторые пабы имеют свой небольшой пивоваренный завод, который находится или в самом здании, или неподалёку от него. Сваренное в пабе пиво – его гордость. Пабы – примета англоговорящих стран – есть в Ирландии, в Новой Зеландии, реже в США. В пабах напитки не только распивают, их здесь продают на вынос – вино, ликёры, коктейли, безалкогольные напитки. Владельца паба зовут «пабликен» (publican), что можно перевести как «трактирщик». Настоящий пабликен – харизматическая фигура. Он мудрец,

внимательно и сочувственно выслушивает излияния клиентов, даёт советы, решает споры, шутит и рассказывает анекдоты. Он – хозяин дома, бармен, повар, посудомой, вышибала. Это не просто профессия, это социальная роль. Второй парень на деревне после священника, если не наоборот. Еда в пабах предлагается в виде закусок: свиные рёбрышки, маринованные яйца, соленья, которые вызывают жажду у посетителей. Появление приборов, измеряющих уровень алкоголя в крови, изменило ориентацию пабов: еда стала более важной частью меню. Сегодня в пабе Вы можете и позавтракать, и пообедать. А в «гастропабе» – получить очень качественную еду. Традиционно окна городских пабов сделаны из дымчатого и затемнённого стекла, что позволит Вам расслабиться и отвлечься от проблем. Многие пабы чисто функциональны с минималистской отделкой. А есть настоящие краеведческие музеи, уставленные старой утварью, увешанные картинами, фотографиями гравюр или афишами. Эта начинка чаще всего приобретается на антикварном рынке. В любом случае интерьер паба – продукт богатого дизайнерского воображения. Возле многих пабов ставились досчатые некрашенные столы со скамейками и росли «пивные сады» (beergarden) как альтернатива для курильщиков. Но зимой холодно, к тому же главное – интерьерная атмосфера. Без неё паб теряет лицо и душу. Пабы пережили пуританство, кофейни и звонки на перерыв («сухой перерыв», введённый в середине дня в Первую мировую войну), переживут и проблему курения. Рядом с нашим местом работы расположен «localpub», это наше традиционное место встречи с друзьями. Но пивная – это не просто поилка, это колоритное и культурно содержательное заведение. В пабе мы можем поиграть в дартс, бильярд, криббидж (stibbage – карточная игра на двоих) или домино. По мере того, как клиентура становилась всё интеллигентнее, популяризировались квизы (викторины). Отсюда они попали на телевидение, а не наоборот. Любительские футбольные команды до сих пор формируются на основе пабов. Здесь заседают клубы, у которых нет собственного помещения, читаются лекции, проводятся диспуты и концерты. Здесь можно также заключить пари на выигрыш. Многие пабы устраивают тематические вечеринки, специальные турниры, вечера караоке или юмора, трансляцию спортивных матчей или демонстрацию художественных фильмов. В некоторых работают маленькие театрики. Но главным занятием в пабе, безусловно, является встреча с друзьями за рюмкой вина или кружкой пива.

Паб может предоставить нам и временное жильё. Такая услуга в Великобритании носит название «inn» – «гостиница». В давние времена такое заведение нужно было только путешествуя. Да и позволить себе его услуги могли только они. Простой народ не имел лишнего пенса на пивную, гнал бормотуху сам и надирался дома. Пивные для местных стали появляться только при капитализме, когда у народа стали водиться денежки, когда он слегка нагулял жирку – экономика стала более денежной. На лишнюю кружку пива уже хватало, а вот на еду вне дома – ещё нет.

Паб стал центром общественной жизни в XIX и первой половине XX вв. И сейчас ещё множество лондонских пабов не подают еду или подают её только до 2-х часов дня.

Паб – универсальный социальный интегратор. У стойки паба все равны. Это единственное место в Англии, где каждый может говорить с каждым, не будучи представлен.

Ресторан в гостинице – в первую очередь не источник прибыли, а одна из самых серьёзных составляющих гостиничного бизнеса. Гостиница, начиная с двухзвёздочной, обязана предоставить гостю завтрак, а если в гостинице больше 50-ти номеров или она четырёх-, пятизвёздочная, то возможность выбора любого из вариантов предоставляемого питания (завтрак, двухразовое, трёхразовое). В гостинице любой категории гость должен иметь возможность заказать еду в номер. В одно-, двухзвёздочной гостинице – во время завтрака, в трёх-, четырёхзвёздочной – с 7 до 24 часов, в пятизвёздочной – круглосуточно. Начиная с двух «звёзд», гостиница должна, по желанию гостей, бронировать для них места в ресторане.

Интересоваться нужно не только типом питания: пансион или полупансион, – но и особенностями меню каждого приёма пищи. Континентальный завтрак с тостами, кофе и кусочком сыра, включённый в стоимость проживания, может показаться достаточным для ребёнка или женщины на диете. Другое дело, завтрак по принципу шведского стола с огромным ассортиментом горячих и холодных блюд, фруктов и овощей или английский завтрак с омлетом, беконом, сосисками. Во многих отелях Германии постояльцам бесплатно полагается шоколадка или конфеты перед сном, в Англии – чай и к нему бисквиты.

Отличительная особенность работы гостиничного ресторана – нестабильное количество посетителей. Бывает, что гости одновременно заказывают обеды или ужины в номер, заходят в бар, а посетители с улицы заходят на летние площадки. И нагрузка на кухню и персонал тогда огромная. А на следующий день никого нет. Шеф-повар не может сориентироваться с заготовками, потому что бывает так, что вся гостиница заполнена, но в ресторан никто не ходит. Бывает и наоборот – к проживающим в гостинице приходят гости, они спускаются в гостиничный ресторан – и ресторан полный.

Гостиничный ресторан вполне может и должен быть самостоятельным прибыльным заведением. Для этого, правда, нужны некоторые условия. Необходимо соответствующее проектно-архитектурное решение (достаточно большой зал с отдельным входом с улицы), наличие чётко ориентированной кухни (русская, итальянская, японская, немецкая и пр.), высококлассный шеф-повар, рекламная раскрутка ресторана в качестве самостоятельного заведения.

Обе точки зрения на гостиничный ресторан приемлемы. Всё зависит от концепции гостиницы, особенностей её месторасположения, здания, которое она занимает, и, наконец, предпочтений и вкусов её владельца.

Как уже сказано, конкурентоспособность предприятия, функционирующего в системе макро- и микросреды, не является его уникальным качеством, а зависит от условий внутренней и внешней экономики.

Социо-экономические исследования показывают, что на конкурентоспособность каждого предприятия влияет не только состояние национальной экономики в целом и его персональное состояние, но и тренды внешнеэкономической среды.

Исследования рынка ресторанных услуг выявляют следующие определяющие факторы, влияющие на конкурентоспособность ресторана как социально-экономической структуры:

- *Демографический.* Одним из доминирующих факторов, определяющих количество потребностей населения, является его покупательная способность. Люди в возрасте 35 – 54 лет – это возрастная группа, имеющая более высокий доход. Это потенциальные клиенты ресторана, к тому же наиболее платежеспособные.

- *Брендинг.* Бренд-стратегия – это комплексная проработка имиджа на основе продвижения брендов на рынке. Бренд как феномен есть совокупность материальных и неосязаемых характеристик товара. Соединённые воедино, они формируют сознание потребителя, а также составляют предмет продаж (товар) и определяют место хозяйствующего субъекта на рынке. Бренд заставляет покупателя выбрать именно этот продукт из всех возможных на рынке. При этом не менее важны не только экономические, но и нематериальные характеристики: надёжность, удобство, комфорт, сервисное и гарантийное обслуживание, сопутствующие услуги, фирменный стиль и т. п. Бренд-стратегия проходит следующие этапы:

- анализ ситуации на рынке и направление разработки производства продукта; при этом речь может идти о неких инновациях, если Вам пришла в голову абсолютно оригинальная идея по организации ресторано-гостиничного бизнеса. Под инновацией (от англ. innovation) понимается внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Инновация сама по себе не есть нечто застывшее, нечто раз и навсегда данное. Это процесс, включающий в себя три структурных элемента, взаимосвязанных и следующих один за другим: оптимизацию, моделирование, технологию. Инновацию можно представить в виде математического уравнения: инновация = оптимизация + моделирование + технология. Это конечный продукт интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретения, рационализации. Примером инновации всегда служит выведение на рынок продукта с новыми потребительскими свойствами или качественным повышением эффективности производственных систем. Разработка инновации начинается с генерирования идей: постоянного и систематического поиска возможностей создания нового продукта. В конечном итоге, инновация есть результат инвестирования интеллектуального решения в разработку и получение нового знания, ранее не применявшейся идеи по обновлению сфер жизни людей и последующий процесс внедрения всего этого, с фиксированным получением дополнительной ценности. Инновация всегда связана с внедрением. Инновация – не инновация, если не начала приносить пользу. Из всего многообразия их видов (технологические, социальные, экономические, производственные, организационные, маркетинговые) инновации в ресторано-гостиничном бизнесе относятся, разумеется, к социальным, поскольку способствуют процессу обновления сфер жизни человека в реорганизации социума.

- поиск идеи и планирование выпуска продукта;

- организационные мероприятия – маркетинговые исследования, изучение спроса, рекламная кампания...;
- организация выпуска продукта;
- оценка результатов реализации продукта на рынке;
- разработка и осуществление мер по продвижению и диффузии продукта на рынке.

- *Альтернативные точки продаж.* Управляющие ресторанами используют этот способ повышения конкурентоспособности своего предприятия, поскольку в последнее время возросло соперничество со стороны торговых точек. Это обстоятельство повлекло за собой приготовление продуктов питания под брендом «как дома».

- *Глобализация.* Глобализация не сводится к процессу глобальной конкуренции, но предполагает интенсивное сотрудничество во всемирном разделении труда, которое, в свою очередь, характеризуется следующими факторами: дешёвое массовое производство товаров, обеспечение услуг, высокие технологии и инновации. Глобализация повлекла за собой радикальный пересмотр мирового порядка. В то же время, глобализация не есть более высокая форма интернационализации. Она отрицает существование национального государства, реализуется в массовом потреблении и глобальном капитале (но не в «высших» сферах дипломатии и культуры). Глобализация ориентирована на новую повестку дня: глобальные перемены климата, усиленное внимание к экологии, загрязнению окружающей среды, всемерное внедрение технологий устойчивого развития и т. п. Сценарий социальных перемен основан на ведущей роли знания – по сути, технологий; его основной тренд – тяжёлый труд сменяется игривым консюмеризмом. На смену напряжённости урбанизации приходит рассеянный образ жизни и телеработа. Социально-политический тренд: от классовой иерархии – к государству общего благоденствия, от гнёта бюрократии – к структурам гражданского общества. Глобализация означает продолжение транснационального развития структур в бизнесе.

Если Вы – начинающий ресторатор, то должны спрогнозировать объём сбыта и учесть особенности того сектора рынка, который занимает Ваш ресторан. Это достаточно сложные процессы, ведь необходимо учитывать различные параметры бизнеса, в том числе и множественную классификацию данной группы заведений. Во избежание ошибок необходимо обладание определённым запасом знаний и опыта. Поэтому новичку можно рекомендовать обращаться за советами и помощью к опытным консультантам или к позитивно настроенным по отношению к Вам профессионалам.

Большое значение в определении конкурентоспособности заведения играет маркетинг. *Маркетинг* – явление социально-психологическое. Методы работы в маркетинге основаны на одном из самых популярных направлений в психологии – психоанализе.

Влияние психоанализа на все сферы жизни человека сегодня вряд ли кто будет отрицать. Психоанализ – «психология доктора Фрейда» – создан в начале XX века. В России психоанализ получил широкую известность в начале 90-х годов XX века. Основная идея психоанализа: бессознательное – потребности,

мотивы, либидо (сексуальная энергия) – имеет огромное значение. Сознание же – это «надводная часть айсберга», которая, как известно, составляет 1/10 объёма айсберга. Но именно эта самая «подводная часть» суть бессознательное – «ИД», которое и определяет поведение человека. Бессознательное подчинено принципу удовольствия. Удовлетворение любой достаточно напряжённой потребности сопровождается эмоциональной разрядкой, более или менее выраженным чувством наслаждения. Получая наслаждение от выбранного блюда, клиент испытывает полную удовлетворённость своих вкусовых потребностей и не исключает новые посещения данного ресторана или кафе, что, безусловно, отвечает устремлениям владельцев заведения общественного питания.

Сознание объединяет «Я» и «Сверх-Я» (рис. 1). «Я» подчинено принципу реальности. «Сверх-Я» – высшая субстанция сознания. Там «обитают» мораль, религия, культура, там всё подчинено принципу долга.

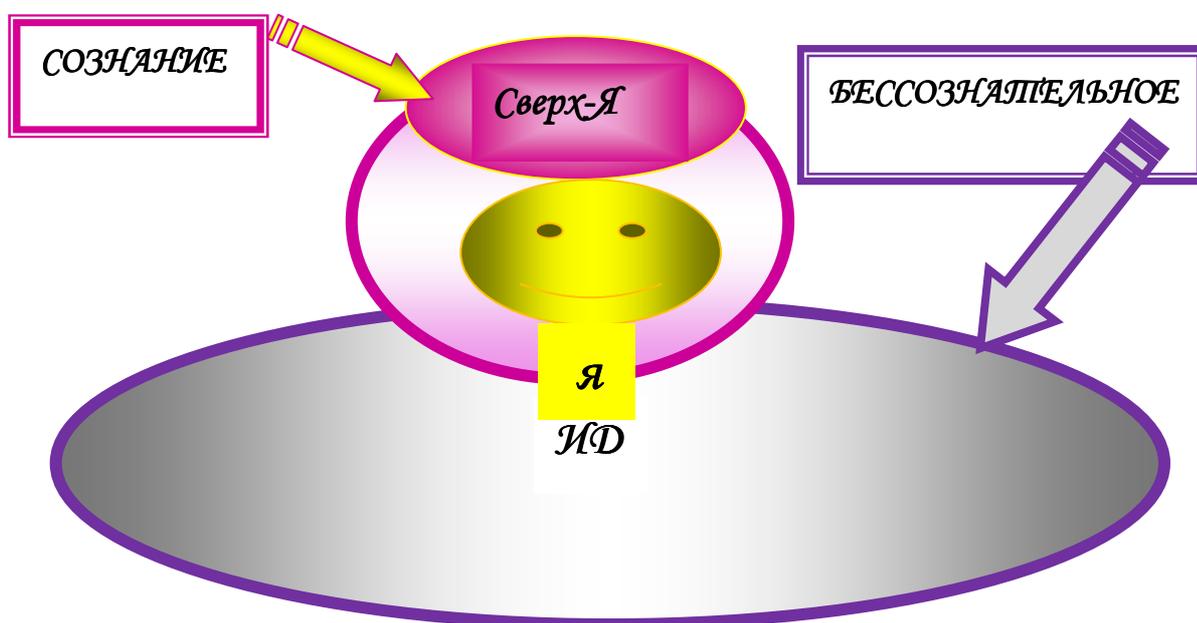


Рис. 1. Сознание и бессознательное

От Зигмунда Фрейда мы узнали, что прошлое существует в человеке постоянно.

Человек по Эриху Фромму (годы жизни 1900 – 1980; немецко-американский психолог и социолог) – аномалия, каприз универсума, обладающий разумом, воображением, которые нарушили гармонию животного существования; он часть природы, подчинён физическим законам и не способен изменить их. И всё же он выходит за пределы природы. Брошенный в этот мир в определённое место и время, он таким же случайным способом изгоняется из него. Осознавая себя, он понимает свою беспомощность и ограниченность своего существования. Он предвидит собственный конец – смерть. Никогда ему не освободиться от дихотомии своего существования: он не может избавиться от разума, даже если б захотел; он не может избавиться от тела, пока жив, и тело заставляет его желать жизни. Разум, благословение человека, есть его же несчастье. Он принуждает его всё время решать неразрешимую задачу. Человек –

единственное животное, которому может быть скучно, которое недовольно, которое может чувствовать себя изгнанным из рая. Дихотомия, образовавшаяся внутри человека с появлением разума, заставляет его вечно стремиться к новым решениям. Разуму, этой причине развития человеческого мира, присущ внутренний динамизм. Каждая достигнутая ступень всё же оставляет человека недовольным и побуждает искать новые решения. В человеке нет какого-то врождённого стремления к прогрессу: им движет противоречие в его существовании. Изгнанный из рая, потерявший единство с природой, он становится вечным странником. Он вынужден идти вперёд и постоянным усилием познавать непознанное, заполняя ответами пустоты в пространстве своего знания. Человек должен объяснять себе самого себя и смысл своего существования. Он стремится преодолеть этот внутренний разрыв, он мучим желанием «абсолютности», той гармонии, которая снимет проклятие, разделившее его с природой, с другими людьми, с самим собой. Дисгармония человеческого существования порождает потребности, выходящие далеко за пределы его животности.

«Следующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда предыдущие ступени пройдены». Вспомним американского психолога Абрахама Харольда Маслоу. Поднимаясь по ступеням его пирамиды, человек всё дальше отдаляется от своих «братьев меньших». Разработанная А.Х. Маслоу в прошлом веке теория иерархии потребностей и мотивации поступков человека не потеряла своей актуальности и сегодня активно используется в гуманитарной науке.

Феномен «потребность-мотив» эффективно работает в теории и практике маркетинга, когда внимание клиента привлечено и удержано. Потребность переходит в мотив. А её удовлетворение снимает напряжение. Предложенная и обоснованная Абрахамом Харальдом Маслоу «пирамида потребностей» даёт ответ на многие «почему?», связанные с поведением человека. А.Х. Маслоу не без основания утверждал, что мотивация – волшебное слово для работы с людьми, что людям нравится ощущать свою значимость.

Психологические особенности поведения человека предстают важнейшим индикатором в покупательской активности, в рекламе, в процессе маркетинга. Деятельность людей, их интересы и мнения, а также образ жизни и то, как они тратят своё время и деньги, определяются стилем жизни. Он облегчает интерпретацию, толкование, предсказание происходящих вокруг человека событий, помогает согласовать с ними свои ценности, постоянно изменяется в зависимости от потребности осмысления сигналов из внешней среды и соответствует ценностям личности. Измерение стиля жизни помогает «рассортировать» потребителей на группы в соответствии с их ценностями и типами образа жизни. Эта классификация потребителей предложена в 1978 году системой VALS – Value and Lifestyle (ценности и типы образа жизни) и разработана в компании SRI International.

- К первой группе относятся потребители, которые руководствуются и тратят деньги в соответствии с потребностями, а не с предпочтениями. Это представители беднейших слоёв населения, не имеющие образования. Гостиничный и ресторанный бизнес эта группа вряд ли заинтересует.

- Вторая группа потребителей руководствуется внешними факторами. Совершая покупки и разнообразные сделки, они, прежде всего, заботятся об оценке их действий другими. Такие люди ориентированы на статус: им важно одобрение других. При определённых условиях они могут стать потенциальными клиентами гостиниц и ресторанов. Однако такие условия достаточно специфичны.

- Следующая группа руководствуется внутренними факторами. Для этих потребителей важны собственные потребности и желания. Они ориентированы на принцип при выборе определённых товаров и услуг, основываясь на личных убеждениях, а не на мнении других. В такой конфигурации социального, культурного и экономического пространства интересы рестораторов и отельеров могут совпадать с интересами представителей этой группы.

- И, наконец, «интегрированная» группа потребителей – «золотой фонд» рестораторов и отельеров. Эта группа сочетает лучшие качества потребителей двух предыдущих групп. Несмотря на то, что группа малочисленна, её представители относятся к законодателям моды, через них «проходят» все успешные идеи и товары, за которые они хотят и могут платить. Группа ориентирована на действие, её представители жаждут социальной и физической активности, их привлекает разнообразие. Такое поведение всегда сопряжено с риском, и чувство риска вдохновляет этих людей. Они также отличаются наличием ресурсов – психологических, физических, социально-экономических факторов, влияющих на выбор и принятие решения о совершении сделки: это образование, доход, как правило, выше среднего, уверенность в себе, выраженные умственные способности, покупательская активность.

Для маркетологов представляет известный интерес информация о соматопсихологических типах людей и соответствующих им типах характеров, что достаточно сильно влияет на стимулы к потреблению. Эта информация размещена в нижеследующей таблице (табл. 1).

Таблица 4.

Соматологические типы и типы характеров людей

<i>Соматологические типы</i>	<i>Типы характеров</i>
<i>Зрительный</i> – дизайн, престижность, упаковка, имидж; цена – второстепенна	<i>Зрительный</i> – высокая цветовая чувствительность; интелтуал; художественное видение мира; фантазийность
<i>Слуховой</i> – потребность в благоприятном звуковом фоне; нейтральность к цене и упаковке	<i>Звуковой</i> – отличный слух, музыкальность, пассивность; сложная адаптация в обществе
	<i>Оральный</i> – суперчувствительность слизистой рта; вербальное мышление; общительность; ораторские качества
<i>Обонятельный</i> – важна роль аэрозольной упаковки, хотя есть риск неприятия; качество не так уж значимо	<i>Обонятельный</i> – хорошее обоняние; тонкое интуитивное мышление; замкнутость, скрытность, недоверчивость; отвращение к раздражающим запахам и негативная на них реакция

<i>Кожный</i> – чем дешевле, тем лучше. Важны скидки, зачёты. Имидж, упаковка, марка не важны.	<i>Кожный</i> – суперчувствительность кожи; высокая биоритмическая организация; дисциплина; расчётливые консерваторы и рационалисты; стремятся к владению имуществом и территорией
<i>Мышечный</i> – грубый, однородный товар с низкой ценой. Чем больше, тем лучше. Уважают свои привычки и традиции. Важен авторитет.	<i>Мышечный</i> – устойчивый консерватор; тепло, комфорт; тяжёлая длительная мышечная нагрузка даёт положительный эмоциональный фон
<i>Хронопасты</i> – недоверие к новому, негативное отношение к нему. Неинициативны, верны марке и привычке. Постоянны.	<i>Хронопасты</i> – хладнокровны, спокойны, аккуратны, пунктуальны
<i>Хронофутуры</i> – для них всё новое, нетрадиционное, неординарное, независимо от цены – сильный стимул к покупке.	<i>Хронофутуры</i> – Активные биопроецессы: тяга к воде; честолюбие, тщеславие, гордость, жажда власти; «зачинатели», изобретатели; не доводят дело до конца; принципиально не аккуратны

В маркетинговых исследованиях, в частности, ресторанного бизнеса важную роль играет и гендерный эффект. В середине XX века мужчины и женщины обнаружили настоящую потребность сохранять отличительные свойства пола. Это выразилось и в их способности и готовности совершать различные сделки. У мужчин и женщин, по материалам социологических исследований, оказались различными мотивы, «провоцирующие» их на совершение сделок, в том числе и покупок. Так, мужчины покупают по заранее составленному перечню. При покупке продуктов или выпечки сверяются со списком. При наличии альтернатив предпочитают синий цвет. В меню выбирают испробованные ранее блюда и напитки; на новое и неизвестное реагирует незначительное меньшинство.

Женщины совершают сделки под влиянием сиюминутной эмоции. Они действуют импульсивно. Их внезапно может привлечь внешний вид, цвет (в основном, речь идёт о красном и жёлтом), упаковка (предпочтение отдаётся стеклу). Кроме того, женщин привлекает навал товаров, что постоянно можно наблюдать в супермаркетах – они толпятся у контейнеров с кучами чего бы то ни было. В пункте общественного питания женщина, в отличие от мужчины, часто реагирует на сервировку, цвет, форму и даже аромат блюда, проносимого мимо неё и подаваемого на соседний столик, и просит принести «такое же», если это привлекло её внимание и понравилось.

Маркетологи, которые трудятся в ресторанном и гостиничном бизнесе, должны учитывать гендерные особенности в поведении людей, что может принести значительный доход их заведению.

Маркетинговые исследования в ресторанном бизнесе проводите в два этапа:

- оценка конкурентного превосходства отрасли промышленности или отрасли производства в целом;
- анализ условий конкуренции внутри отрасли.

Оценить конкурентное положение предприятия ресторанного типа достаточно сложно. Это связано с тем, что конкурентное преимущество отрасли проявляется в сравнении с другими отраслями относительно соответствующей базы. Она должна обладать свойствами идентичности предложения и спроса.

Абсолютную идентичность отраслей установить невозможно. В данном случае мы можем говорить о сравнении уровня конкурентного превосходства достаточно крупных объединений (кластеров) фирм, обладающих равноценными параметрами. При прочих равных уровень конкурентного превосходства одной группы таких фирм над другой может ориентировочно оцениваться отношением производительности труда, достигнутой в рамках этих кластеров в течение длительного периода времени. Этот показатель может быть изменён, если присовокупить к перечисленным характеристикам ещё и уровень удовлетворённости потребностей клиентов, готовых покупать продукцию отрасли.

Список литературы

1. Малахова Ю.В. Гостеприимство как бизнес. Механизм управления в сфере гостиничных услуг. Издательский Дом: LAPLAMBERT Academic Publishing; ISBN-13: 978-3-659-52780-7; ISBN-10: 3659527807 EAN: 9783659527807. – 476 с.; 2014 г.
2. Понкова М. Ресторан: нетрадиционный взгляд // www.art1.artefakt.ru.
3. Федоров К. Что такое Event-marketing и зачем он нужен? // www.rusconsult.ru.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: «Попурри», 1998. – 269 с.

Н.В. Булдакова

Взаимосвязь отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщины в период взрослости

N. V. Buldakova

The correlation between attitudes towards appearance and characteristics of self – concept women in the period of maturity

Статья посвящена актуальному вопросу, связанному с соотношением личности в русле изучения Я-концепции на этапе взрослости. А именно, изучению связи между особенностями отношения к своему внешнему виду, телесности и уровнем сформированности Я-концепции женщины.

Ключевые слова: Я – концепции, период взрослости, самоотношение, образ-Я, ценности, внешний облик.

The article is devoted to topical issue of the relationship of the individual in the direction of studying self-concept in the stage of adulthood. Namely, the study of relationships between characteristics relationship to their appearance, physicality and level of formation of self-concept women.

Key words: self – concept, period of maturity, self-relation,-I, values, appearance.

Взрослость является наиболее благоприятным периодом для достижения женщиной зрелости как личностной, так и профессиональной, для укрепления своей индивидуальности, реализации заложенного потенциала, что приносит в итоге ощущение счастья, благополучия. Через успешную реализацию своего потенциала женщина обретает собственную идентичность. В этом плане характеристики отношения женщины к себе, в частности к своей внешности, телесности в целом, играют значительную роль в достижении женщиной психологического благополучия и самореализации.

Проблема изучения Я-концепции, самоотношения личности представлена в работах Р. Бернса, К. Роджерса, А. Маслоу, В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева, И.С. Кона, А.М. Колышко, Е.Т. Соколовой, З.Фрейа и др. [1, 3, 6, 7].

Особенности восприятия внешнего облика, образа тела в рамках «Я-концепции» личности изучали С.Л. Алмазова, Е.В. Белугина, А.А. Бодалев, А.А. Гавриленко, Ю.С. Карабина, А.А. Королева, А.А. Налчаджан, А.Г. Черкашина и др.[2, 5, 8].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что отношение личности к себе связано с такой функцией самосознания как открытие самим человеком значимых аспектов «Я», начиная с телесных и заканчивая социально-психологическими. Уровень сформированности Я-концепции женщины и положительного отношения к своему внешнему облику, к своей телесности оказывает значительное влияние на содержание и формы проявления ее психологических особенностей, определяя значимые аспекты жизни (качество брачных отношений, уровень профессиональной и творческой самореализации). В связи с чем, важным является исследование взаимосвязи отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщины в период взрослости.

Объектом исследования являются женщины периода зрелости, предметом – взаимосвязь отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщины в период зрелости.

Нами выдвинута гипотеза о том, что существует связь между особенностями отношения к своему внешнему виду, телесности и уровнем сформированности Я-концепции женщины.

В результате теоретического анализа научной и методической литературы по изучаемой проблеме, можно сформулировать следующие выводы:

Под Я-концепцией понимается совокупность установок индивида, направленных на самого себя, вследствие чего человек способен определять внутренний смысл тех задач, которые он решает в своей жизни, осознавая себя субъектом деятельности [6].

Внешний облик оказывает влияние на самооценку, поведение женщины, играет роль в социальном взаимодействии, личной и профессиональной реализации [3].

У женщин системообразующими ценностями в период зрелости является удовлетворенность отношениями с родителями, отношениями с детьми, а также общая жизненная удовлетворенность [1].

Таким образом, сформированность жизненных ценностей, умение принимать правильные решения и брать на себя ответственность за события, происходящие в собственной жизни, являются характеристиками сформированной Я-концепции женщины, влияя на восприятие ею своей внешности, личностных особенностей, а также на ощущение субъективного благополучия в значимых для женщины жизненных сферах (в профессиональной деятельности, семейных отношениях, общении с друзьями, коллегами).

Эмпирическое исследование отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период зрелости проводилось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия. Методики предъявлялись испытуемым в письменном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями.

Для достижения цели исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Методика исследования самоотношения к Образу Физического Я» (МИСОФ) А.Г. Черкашиной для изучения отношения человека к внешнему облику, к образу Физического Я в комплексе анатомических, функциональных и социальных характеристик в совокупности системы самооценок и эмоционально ценностного отношения[8].

2. Методика Будасси для изучения степени рассогласования между реальной и идеальной Я-концепцией[4]

Результаты исследования обрабатывались посредством пакета прикладных программ статистической обработки Statistica 6.0. Обработка данных осуществлялась методами математической статистики с использованием описательной статистики и корреляционного анализа.

Для того, чтобы перейти к выбору статистических методов исследования, мы провели процедуру описательной статистики, с целью удостовериться в нормальности распределения.

Нормальное распределение играет большую роль в математической статистике, поскольку многие статистические методы предполагают, что анализируемые с их помощью экспериментальные данные распределены нормально.

Для нормального распределения характерно совпадение величин среднего арифметического, моды и медианы, т.е. равенство этих показателей, указывает на нормальность данного распределения; при этом ассиметрия и эксцесс стремятся к нулю.

Результаты описательной статистики в общей выборке женщин представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Результаты описательной статистики в общей выборке женщин

Показатели методик	ч. исп.	среднее	медиана	мода	мин	макс	стд. откл.	асимм.	эксцесс
Самооценка									
Анатомические характеристики									
Лицо в целом	40	5,08	5,0	5,0	1,0	9,0	1,86	0,11	-0,38
Фигура	40	4,88	5,0	5,0	2,0	8,0	1,70	0,27	-0,71
Ноги	40	5,05	5,0	5,0	2,0	8,0	1,47	-0,14	-0,44
Руки	40	4,95	5,0	multiple	2,0	8,0	1,50	0,42	-0,34
Функциональные характеристики									
Выносливость	40	5,30	5,0	5,0	3,0	8,0	1,32	0,18	-0,64
Показатели методик	ч. исп.	среднее	медиана	мода	мин	макс	стд. откл.	асимм.	эксцесс
Сила	40	5,08	5,0	5,0	3,0	7,0	0,89	0,08	-0,11
Гибкость	40	4,85	5,0	multiple	3,0	7,0	1,25	0,22	-0,87
Быстрота	40	4,80	5,0	5,0	3,0	7,0	0,97	0,24	0,04
Ловкость	40	4,88	5,0	5,0	3,0	7,0	0,91	0,04	-0,36
Социальные характеристики									
Одежда	40	4,90	5,0	multiple	3,0	7,0	1,06	0,48	-0,33
Аксессуары	40	5,00	5,0	5,0	3,0	7,0	1,13	0,22	-0,59
Косметика	40	5,20	5,0	5,0	3,0	7,0	0,99	0,07	-0,51
Личностная значимость									
Анатомические характеристики									
Лицо в целом	40	5,63	5,0	5,0	4,0	9,0	1,35	0,73	-0,27
Фигура	40	5,73	5,0	5,0	4,0	8,0	1,34	0,60	-0,87
Ноги	40	5,83	5,0	5,0	4,0	8,0	1,17	0,76	-0,53

Руки	40	5,35	5,0	5,0	4,0	8,0	1,25	0,94	-0,06
Функциональные характеристики									
Выносливость	40	5,55	5,5	6,0	4,0	8,0	1,24	0,35	-0,79
Сила	40	5,33	5,0	5,0	4,0	7,0	0,80	0,29	-0,15
Гибкость	40	5,55	6,0	6,0	4,0	8,0	0,96	0,13	-0,06
Быстрота	40	4,98	5,0	5,0	4,0	7,0	0,80	0,68	0,42
Ловкость	40	5,13	5,0	5,0	4,0	7,0	0,79	0,10	-0,66
Социальные характеристики									
Одежда	40	5,38	5,0	5,0	4,0	8,0	0,98	0,71	0,19
Аксессуары	40	5,40	5,0	5,0	4,0	7,0	0,98	0,29	-0,85
Косметика	40	5,48	5,5	6,0	4,0	7,0	0,85	-0,05	-0,50
Разница между идеальной и реальной Я-концепцией (самооценка)	40	0,21	0,4	0,5	-0,7	0,9	0,51	-0,70	-0,93

Из таблицы 1 видно, что показатели среднего арифметического, моды и медианы в большинстве своем совпадают, распределение по выборке соответствует требованиям нормальности распределения, следовательно, правомерно использовать параметрические методы обработки статистических данных, в частности корреляционный анализ Пирсона.

Представим анализ уровня выраженности отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости.

Для изучения уровня выраженности отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости был проведен анализ средних значений по показателям методик (табл. 2):

Таблица 2 - Результаты уровня выраженности отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости

Показатели методик	Среднее
Самооценка	
Анатомические характеристики	
Лицо в целом	5,08
Фигура	4,88
Ноги	5,05
Руки	4,95
Функциональные характеристики	
Выносливость	5,30
Сила	5,08
Гибкость	4,85
Быстрота	4,80
Ловкость	4,88
Социальные характеристики	
Одежда	4,90
Аксессуары	5,00
Косметика	5,20
Личностная значимость	

Анатомические характеристики	
Лицо в целом	5,63
Фигура	5,73
Ноги	5,83
Руки	5,35
Функциональные характеристики	
Выносливость	5,55
Сила	5,33
Гибкость	5,55
Быстрота	4,98
Ловкость	5,13
Социальные характеристики	
Одежда	5,38
Аксессуары	5,40
Косметика	5,48
Разница между идеальной и реальной Я-концепцией (самооценка)	0,21

Анализируя уровень выраженности отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости, можно говорить о том, что согласно нормативам методики исследования самоотношения к Образу Физического Я» (МИСОФ) А.Г. Черкашиной, у женщин показатели отношения к своему внешнему облику находятся на среднем уровне (диапазон от 4,80 до 5,83)[8].

Это свидетельствует о том, что как в плане самооценки, так и в плане обозначения личностной значимости элементов внешности женщины в целом демонстрируют принятие себя, своего внешнего облика, возможно лишь в некоторых случаях сомневаясь, тревожась, поскольку для обследуемых нами женщин субъективно значимо хорошо выглядеть, чувствовать себя уверенно.

Согласно нормативам методики Будасси [4], уровень самооценки женщин как разницы между идеальной и реальной Я-концепцией, также находится на среднем уровне выраженности. Это может говорить о положительном оценивании женщинами себя в целом, как в плане внешнего облика, так и в плане внутренних личностных характеристик. Женщины могут сомневаться, тревожиться, но при этом система их самовосприятий является средне устойчивой.

Далее представим анализ взаимосвязей отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости.

Для изучения взаимосвязей отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости был проведен корреляционный анализ Пирсона (рис.1).

Анализируя выявленные взаимосвязи отношения к внешнему облику и характеристик Я – концепции женщин в период взрослости, можно отметить, что все связи носят положительный характер. То есть, можно говорить о том, что с одной стороны, сформированная Я-концепция женщин способствует тому, что они в большей степени высоко оценивают элементы своей внешности в сравнении с другими, обозначая значимость всех элементов внешнего облика.

Это может объясняться тем, что у женщин присутствует совокупность базовых установок, направленных на самих себя, вследствие чего женщины способны определять внутренний смысл тех задач, которые решают в своей жизни, осознавая себя активными субъектами деятельности, привлекательными и способными достигать успеха.

С другой стороны, можно говорить о том, что положительное самоотношение, в частности позитивная оценка своего внешнего облика, своей телесности создает фундамент для обогащения Я-концепции женщин.

Подводя итог проделанной работы, можно говорить о том, что выдвинутая нами исследовательская гипотеза нашла свое эмпирическое подтверждение.

Список литературы

1. Королева А.А. Особенности самоотношения женщин в период кризиса середины жизни // Ярославский педагогический вестник, 2013. №1. С. 237-242.
2. Налчаджан А.А. Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара, 2000. – С. 333-393.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 2009. – 110 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2011. – 672 с.
5. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб: Питер, 2009. – 256 с.
6. Рубцова М.О. Взаимосвязь эмоциональных свойств личности и самореализации в зрелом возрасте // Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности», 2009. С.7-9.
7. Фрейд З. Психоаналитические этюды. – Минск: Попурри, 2009. – 608с.
8. Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического я в зависимости от реальности телесного самовосприятия / А.Г. Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2012. №1. С. 75-91.

Т.Н. Петрова, В.Н. Иванов

Краткая характеристика инновационной модели активизации педагогического взаимодействия школы и семьи в социализации детей

T.N. Petrova, V.N. Ivanov

Brief description of the innovative model of revitalization of pedagogical interaction of the school and the family in the socialization of children

В статье обосновывается необходимость разработки инновационных воспитательных технологий (моделей) социального воспитания (социализации) школьников, внедрение которых позволит повысить уровень социализированности учащихся в условиях особой социокультурной, развивающей среды, основанной на принципах сотрудничества педагогов и семьи. Автором также предложены основные показатели активизации педагогического взаимодействия школы и семьи в социализации детей.

Ключевые слова: социализация личности ребенка, инновационность воспитательной системы, педагогическое сотрудничество, активизация педагогического взаимодействия школы и семьи в социальном воспитании, позиционность, креативность и рефлексивность педагогов и родителей.

The article substantiates the need for the development of innovative educational technologies (models) of social education (socialization) students, the implementation of which will improve the level of socialization of students in a particular socio-cultural conditions, developing environment based on the principles of cooperation of teachers and families. The author also provides the main indicators of activation of pedagogical interaction of school and family in the socialization of children.

Keywords: socialization of the child's personality, innovative educational systems, pedagogical cooperation, intensification of pedagogical interaction of the school and the family in social education, position, creativity and reflexive teachers and parents.

Сложившаяся социально-культурная, экономическая и политическая ситуация выдвигает на первый план проблемы повышения качества образования, что требует особого отношения образовательного учреждения к решению проблемы адаптации ребенка в окружающем социуме. Это в свою очередь детерминирует необходимость расстановки приоритетов целей и подходов к учебно-воспитательному процессу в школе и воспитанию детей в семье, которые требуют инновационного преобразования. Именно современные школы, направленные на инновационность воспитательной системы, должны стать экспериментальной площадкой для разработки передовых современных технологий социального воспитания школьников, внедрение в практику которых позволит повысить уровень их социализированности. Основной целью школы и семьи при этом является создание особой социокультурной, развивающей среды, основанной на принципах педагогического взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса –

педагогов, учащихся и родителей. В связи с этим актуальное значение приобретает проблема изучения особенностей активизации педагогического взаимодействия, основанного, прежде всего, на взаимопонимании между взрослыми – педагогами и родителями и уважении растущего человека – ребенка.

Исследователи отмечают, что сущность понятия «взаимодействие» заключается во взаимообусловленных индивидуальных действиях, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [1]. Исходя из этого, педагогическое сотрудничество педагогов и родителей и семьи состоит в создании благоприятных условий для личностного социального развития и гибкого взаимодействия личности и общества, приобретения ими опыта социального поведения и «взросления» детей, организации их активной жизнедеятельности, усвоения и приспособления к общественной культуре. По справедливому мнению А.В. Шукаевой, в успешной социализации детей младшего школьного возраста огромная роль принадлежит семейным физкультурным клубам, и при этом основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями – это активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер [5].

В контексте исследуемой проблемы педагогическое взаимодействие школы и семьи представляется нами как специально организованная (выстроенная) система влияний, связей, взаимных межличностных отношений, согласованных действий и контактов педагогов и родителей, направленных на активизацию их совместной деятельности в процессе социального воспитания школьников. Только в гармоничном грамотно выстроенном взаимодействии и организации совместной деятельности они обеспечивают оптимальные условия для гибкого и последовательного вхождения растущего человека в окружающий мир, полноценного процесса усвоения им социокультурного опыта. Исходя из этого, мы выделяем следующие показатели целенаправленной и последовательной системы (модели) активизации педагогического взаимодействия школы и семьи в социализации детей, которые обеспечивают эффективность совместной деятельности педагогов и родителей: позиционность, креативность и рефлексивность. При этом мы придерживаемся мнения исследователей, которые рассматривают совместную педагогическую деятельность учителей и родителей: во-первых, как искусство выработки у педагогов и родителей собственной педагогической позиции по стимулированию и созданию условий для саморазвития, самовоспитания, самообразования учащихся. В.И. Слободчиков, рассуждая об антропологическом подходе к решению проблемы психологического здоровья детей, позицию родителей и педагогов определяет как «наиболее целостную характеристику поведения значимого взрослого, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки в пространстве детско-взрослой совместности» [4].

Во-вторых, совместная деятельность педагогов и родителей рассматривается как этический аспект педагогического творчества, тесно связанный с мотивационным, ибо своеобразие педагогического сотрудничества заключается в том, что педагог в своей профессиональной деятельности, прежде всего, опирается на сотрудничество с родителями, на этический диалог и взаимоответственность в социальном воспитании ребенка. Современная динамично развивающаяся школа требует высококвалифицированных творческих учителей и креативно мыслящих родителей, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями, понимающих особенности социального развития детей, заинтересованных в организации гибкой социализации ребенка в окружающем мире.

В-третьих, педагогическое взаимодействие должно быть ориентировано на совместное достижение конкретного результата в социализации школьников, наличие у педагогов и родителей осмысления и понимания своего воспитательного предназначения. Ориентация на успешность социализации личности школе и семье должна быть основана на педагогической рефлексии учителей, родителей и учащихся, связанной с разработкой планов их личностных достижений, осуществлением самоконтроля, самоанализа и самооценки процесса и результата своей рефлексивной деятельности.

Позиционность педагогов и родителей понимается нами как готовность и способность учителей, воспитателей переосмыслить свою общую деятельность по социальному воспитанию учащихся, становясь сотворцами и соорганизаторами новой воспитательной практики на основе созданной педагогической модели деятельности, взаимосвязи с внешними условиями и конкретной ситуацией.

При реализации такой воспитательной модели предметом педагогического взаимодействия субъектов деятельности (педагогов и родителей) являются уровень профессиональной педагогической компетентности и способность к выходу за ее пределы для поиска общих способов действия в социальном воспитании учащихся. Позиционная общность обеспечивает внедрение новых (инновационных) педагогических технологий в воспитательно-образовательный процесс и позволяет решить задачи социализации учащихся – помочь ребенку открыть в общечеловеческой сокровищнице духовно-нравственных ценностей учебы, труда, самостоятельности, изучения особенностей социального общения, уважения культур представителей разных национальностей и т. д., что возможно лишь на основе специальной, целенаправленной совместной деятельности педагога и родителей, с учетом потребностей и внутренней мотивацией деятельности воспитуемого ребенка. Отправной точкой этого вида педагогической деятельности служит позиционное самоопределение педагога и родителей, выбор собственного способа «реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими», составляющего основу позиции [5].

Педагогическая креативность предполагает создание, внедрение и принятие новых подходов в учебно-воспитательной деятельности и часто требует от педагогов и родителей проявления эмоций, интеллекта и этики

взаимоотношений, т.е. наличие способности и готовности к продуцированию принципиально новых воспитательных идей, поиск новых форм и методов социализации детей. Это требует, несомненно, необходимости изменения в первую очередь социальной микросреды, т.е. семьи [3]. Ценностные ориентации родителей, их потребности требуют смену духовно-нравственных установок, способность к самоопределению, самосознанию и ориентацию на изменение ситуации в образовательно-воспитательном вопросе своих детей. Это сложная внутренняя работа на основе многоуровневой рефлексии, имеющая индивидуальные особенности и индивидуальные границы.

Существенным, на наш взгляд, является то, что в этом процессе главную роль играет взаимосвязь педагогического творчества и рефлексии педагогов и родителей в решении профессиональных задач, которая, вслед за В.И. Слободчиковым, понимается как «осмысленная педагогическая ситуация, с принесенной в нее целью, в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение, а требуется нахождение предпочтительного способа достижения желаемого результата. Сам же процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной» [4].

Любой процесс решения педагогической задачи социализации ребенка является творческим. В связи с этим в основу инновационной технологии положена идея организации взаимосвязанной рефлексивной деятельности всех субъектов – педагогов, родителей и учащихся, обеспечивающих направленность процесса социального воспитания, организуемого в условиях активизации взаимодействия школы и семьи, что представляет с собой рефлексивность.

Педагогическая инновация – это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество, которое осуществляется на трех уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне [2]. Инновационная педагогическая деятельность в системе «школа – семья» направлена на поиск новых идей, изучение и диссеминацию (распространение) имеющегося инновационного опыта и разработку новых форм педагогической практики обучения и социального воспитания в школе и в семье.

Таким образом, педагогическое взаимодействие школы и семьи понимается нами как специально организованная (выстроенная) система влияний, связей, отношений, согласованных действий педагогов и родителей, направленных на активизацию совместной деятельности в процессе социализации личности ребенка. Под активизацией педагогического взаимодействия школы и семьи в социализации детей мы понимаем процесс, способствующий: 1) выработке педагогической позиции и объединению интереса педагогов и родителей для решения общих вопросов и задач социального воспитания на основе интеграции учебной и трудовой деятельности и формирования ценности образования у родителей и детей; 2) творческому воплощению теоретических знаний и практических умений в практику социализации детей, выработке мотивационной потребности к

продуцированию принципиально новых форм, методов и средств социального воспитания; 3) развитию способности педагогов и родителей к сознательному и согласованному регулированию процесса социального воспитания детей, внесению своевременной коррекции в воспитательный процесс на основе педагогической рефлексии. Такая коллегиальная профессиональная активность педагогов и социально-воспитательная ответственность родителей по созданию, освоению, внедрению инновационных форм активизации воспитательного потенциала семьи и школьной среды, диссеминации семейного социального опыта способствуют эффективному процессу социализации личности.

Список литературы

1. Лубышева Л. И. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового стиля жизни детей младшего школьного возраста :иссл. / Л. И. Лубышева, А. В. Шукаева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 3. – С. 2–6.
2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 : М – Я / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос.энцикл., 1999. – 670 с.
3. Сироткин, Л. Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание / Л. Ю. Сироткин, А. Н. Хузиахметов. – Казань, 1998. – 212 с.
4. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
5. Шукаева А. В. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового стиля жизни у детей младшего школьного возраста на основе деятельности семейного физкультурного клуба :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Шукаева. – Смоленск, 2006. – 21 с.

С.А. Городилова

Взаимосвязь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов

S.A. Gorodilova

The relationship of burnout and style of activity the teachers

В статье описываются основные результаты исследования связи профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов образовательных учреждений. Раскрываются понятия индивидуальный стиль педагогической деятельности, профессиональное выгорание, обосновывается тезис, что именно специалисты системы «человек-человек» (в том числе и педагоги) в значительной степени подвержены профессиональному выгоранию.

Ключевые слова: общение, индивидуальный стиль, педагогическая деятельность, эмоционально-импровизационный стиль, эмоционально-методичный стиль, рассуждающе-импровизационный стиль, рассуждающе-методичный стиль, синдром эмоционального выгорания, фазы эмоционального выгорания.

The article describes the main results of the study of the relationship of burnout and style of work of teachers of educational institutions. The notion of individual style of pedagogical activity, professional burnout, substantiates the thesis that it is the system experts of "people-person" (including teachers) are highly susceptible to professional burnout.

Keywords: communication, personal style, pedagogical activity, emotional and improvisational style, emotional and methodical style rassuzhdayusche-improvisational style rassuzhdayusche-methodical style, emotional burnout, burnout phase.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном образовании необходимо создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного школьника. В связи с этим возрастает роль личности педагога в процессе формирования индивидуальности учащихся, следовательно, возрастает интерес к изучению стиля деятельности педагогов. В работах Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Е. П. Ильина, В. А. Толочка, М. Р. Щукина и других исследователей освящены такие вопросы как психологическая структура деятельности, стиль деятельности педагога, процесс формирования личности учителя.

Деятельность педагога непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического и физического самочувствия. Следовательно, педагогам, как и другим специалистам системы «человек - человек», свойственен, так называемый синдром «эмоционального выгорания». Он проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью. Над проблемами эмоционального выгорания работали следующие психологи: Г. Селье, Р. П. Мильруд, К. Маслач, В. В. Бойко, Д. Трунов, В. Е. Орел, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, В. П. Зинченко, Б. Ф.

Ломов, В. А. Пономаренко, В. Д. Шадриков, М. И. Лисина, А. И. Сильвестров, Е. В. Субботский, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина и др.

В современных условиях педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов профессиональной среды, то есть ему необходимо выполнить все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда.

Исходя из всего вышесказанного, представляется интересным изучить связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагога. Данная проблема относится к числу недостаточно исследованных и требует как теоретического, так и экспериментального изучения всех ее аспектов.

Нами была сформулирована цель исследования: выявить связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов.

Исследование строилось, исходя из предположения, что существует связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме связи профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов.
2. Изучить типичные стили деятельности педагогов, профессиональное выгорание.
3. Эмпирически изучить связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов.

Для решения первой задачи исследования нами был проведен теоретический анализ связи профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов, основании которого нами были сформулированы следующие выводы:

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности это система методов и приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований, связанные с системой взглядов и убеждений. Наиболее полная классификация стилей деятельности разработана А.К.Марковой и А.Я. Никоновой включает следующие наиболее характерные четыре стиля: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный.

2. Профессиональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Профессиональное выгорание сопровождается широким спектром симптомов, которые диагностируются на межличностном, личностном уровне. Особое внимание уделяется профессиональной деформации специалистов, занятых в сфере «человек-человек». Среди профессий, в которых синдром эмоционального выгорания встречается наиболее часто, следует отметить врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов.

3. В значительной степени подвержены профессиональному выгоранию педагоги. Объясняется это тем, что профессиональный труд педагогов отлича-

ется очень высокой эмоциональной напряженностью. Среди многих особенностей и трудностей преподавательской и педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию признается одним из профессионально важных качеств учителя и воспитателя. Все эти особенности могут способствовать формированию синдрома эмоционального выгорания [2; 4].

Для решения второй задачи нами было организовано и проведено эмпирическое исследование связи профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов. В качестве конкретных методик были использованы: методика «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности», (А.М. Маркова, А.Я. Никонова), методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко), коэффициент ранговой корреляции Спирмена [3]. В исследовании приняли участие 30 учителей муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа п. Кордяга» Зуевского района Кировской области. Для нашего исследования было важно наличие респондентов разного возраста и педагогического стажа работы, учителей разных специальностей. Семейное положение: различное. Группа участников исследования была сформирована на добровольной основе. Участники исследования проявили положительное отношение к тестированию и заинтересованность в его результатах.

На первом этапе эмпирического исследования нами был изучен стиль педагогической деятельности по методике «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности», (А.М. Маркова, А.Я. Никонова) Результаты диагностики индивидуального стиля педагогической деятельности представлены в таблице 1.

Среди респондентов преобладают педагоги с эмоционально-методическим стилем деятельности 53%; рассуждающе-методический стиль – 20%; эмоционально-импровизационный – 17%; рассуждающе-импровизационный стиль педагогической деятельности выявлен у 10% педагогов.

Таблица 1- Соотношение стилей педагогической деятельности в группе испытуемых

№	Стиль педагогической деятельности	Кол-во	%
1	эмоционально-импровизационный стиль	5	17
2	эмоционально-методический стиль	16	53
3	рассуждающе-импровизационный стиль	3	10
4	рассуждающе-методический стиль	6	20

Для педагогов с эмоционально-методическим стилем педагогической деятельности характерны: высокий уровень знаний; контактность; проницательность; высокая методичность; требовательность; умение интересно преподать учебный материал и активизировать учеников, возбудив у них интерес к особенностям предмета; умелое использование и варьирование форм и методов обучения. Однако среди недостатков можно указать на несколько завышенную

самооценку, некоторую демонстративность, повышенную чувствительность, обуславливающие излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

На втором этапе посредством методики «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко) нами были получены следующие результаты степени эмоционального выгорания у педагогов (табл. 2). Как видно из нижеприведенных данных, все респонденты отличаются по количеству набранных баллов, как в отдельных фазах, так и по общему количеству набранных баллов.

Таблица 2 – Фазы «эмоционального выгорания» педагогов

№	Фаза эмоционального выгорания	Не сформирована		В стадии формирования		Сформированная	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Напряжение	16	53,3	6	20	8	26,7
2.	Резистенция	4	13,4	10	33,3	16	53,3
3.	Истощение	12	40	10	33,3	8	26,7

Всю выборку по критерию «сформированность фаз» можно разделить на три группы:

1 группа - синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61) - 19 педагогов, что составляет 63,3%;

2 группа - синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов) - 7, что составляет 22,4%;

3 группа - синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов) - 4 человека, что составляет 13,3%.

Таким образом, самой многочисленной оказалась группа педагогов, где синдром сформировался хотя бы в одной из фаз.

Проанализируем выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

В фазе «напряжение», доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (15 педагогов - 50 %), это означает, педагоги в настоящее время испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания».

Ощущение «неудовлетворенности собой» сформировалось у 4 педагогов (13,3%), это говорит о том, что некоторые педагоги испытывают недовольство собой в профессии и конкретными обстоятельствами на рабочем месте. Ещё у 26,7% (8 педагогов) этот симптом начинает складываться, и можно говорить о том, что начинает действовать механизм «эмоционального переноса», то есть вся сила эмоций направляется на себя. Это проявляется в повышенной совестливости и чувстве ответственности.

Симптом «загнанности в клетку» сложился у 10% педагогов и еще у 26,7% находится в стадии формирования. Это значит, что данные люди ощущают

или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. К этому могут приводить организационные недостатки, повседневная рутина и т.д.

Последний симптом в данной фазе, симптом «тревоги и депрессии» сложился у значительного количества педагогов (23,3 %), что свидетельствует о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарование в профессии. Сложившийся симптом нервной тревожности означает начало сопротивления стрессовым ситуациям и начало формирования эмоциональной защиты.

Таким образом, фаза «напряжение» сформировалась у 26,7% педагогов и у 20% в стадии формирования.

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «редукции профессиональных обязанностей». Этот симптом сложился у 76,7 % педагогов, у 13,3 % - складывается. Это означает, что у данных педагогов проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Далее следует симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Этот симптом сложился у 53,4 % педагогов. Сформированность данного симптома говорит о том, что педагоги образовательных учреждений не чувствуют разницы между экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. При этом человеку кажется, что он поступает допустимым образом. Субъект общения (чаще ученик, реже коллега) отмечает равнодушие и неуважение к личности.

Следующим по степени выраженности является симптом «расширения сферы экономии эмоций». Этот симптом сложился у 43,4 % педагогов и складывается у 23,3%. Это говорит о том, что данная форма защиты осуществляется вне школы – в общении с родственниками и друзьями.

Наименее выраженным в данной фазе оказался симптом «эмоционально-нравственной дезориентации». Он сложился у 26,6% педагогов. Складывается этот симптом у 16,7% педагогов. Для таких педагогов настроения и субъективные предпочтения влияют на выполнение профессиональных обязанностей. Педагог пытается решать проблемы подопечных по собственному выбору, определяет достойных и недостойных, «хороших» и «плохих».

В целом фаза «резистенции» сформирована у 53,3% педагогов, находится в стадии формирования у 33,3 %, не сформировалась у 13,4%.

В фазе «истощение» доминирующими стали симптомы «эмоционального дефицита» и «личностной отстраненности». Симптом «личностной отстраненности» сформировался у 40% педагогов, формируется – у 6,7% респондентов. Данный симптом проявляется в процессе общения в виде частичной утраты интереса к субъекту профессиональной деятельности («Ко всему, что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство»).

Симптом «эмоционального дефицита» сложился у 33,3% педагогов. Складывается данный симптом у 26,7% педагогов. Он проявляется в ощущении своей неспособности помочь субъектам своей деятельности в эмоциональном

плане, не в состоянии войти в их положение. Грубость, раздражительность, обиды – это проявления симптома «эмоционального дефицита».

Симптомы «психосоматических и психовегетативных нарушений» и «эмоциональной отстраненности» оказались практически одинаково выраженными. Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» сложился у 30% педагогов, симптом «эмоциональной отстраненности» - у 26,7% педагогов. Педагоги, «пораженные» этим симптомом, почти полностью исключают эмоции из профессиональной деятельности. Их не волнуют, не вызывают эмоционального отклика - ни позитивные обстоятельства, ни негативные.

Фаза «истощение» сформировалась у 26,7% педагогов, в стадии формирования у 33,3%.

Таким образом, мы видим, что наибольшее количество педагогов находится во второй фазе эмоционального выгорания в фазе «резистенции» - сопротивления; в фазах «напряжения» и «истощения» 53,3% и 40% испытуемых соответственно не подвержены синдрому эмоционального выгорания. Данный факт может говорить о том, что, при проведении коррекционной работы большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

Для решения третьей задачи исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы о том, что существует связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагогов мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Для этого мы проанализировали соотношение между показателями индивидуального стиля педагогической деятельности и проявлениями синдрома эмоционального выгорания (табл. 3.).

Анализируя представленные данные, нами были определены статистически значимые положительные связи между:

1) эмоционально-импровизационным стилем и эмоциональным дефицитом ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$), т.е. при эмоционально-импровизационном стиле деятельности педагога снижается способность к сочувствию и сопереживанию, отзывчивости;

2) эмоционально-методичным стилем и расширением сферы экономики эмоций ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражен эмоционально-методичный стиль, тем меньше педагогу хочется контактировать вне профессиональной области;

3) эмоционально-методичным стилем и психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$), т.е. чем выше выраженность эмоционально-методического стиля, тем хуже физическое и психическое состояние педагога;

4) рассуждающе-импровизационным стилем и симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$);

5) рассуждающе-импровизационным стилем и эмоциональным дефицитом ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$), т.е. при рассуждающе-импровизационном стиле деятельности педагога снижается способность к сочувствию и сопереживанию, отзывчивости;

Таблица 3 – Соотношение педагогов по стилю педагогической деятельности и проявлению симптомов эмоционального выгорания

Стиль деятельности педагога	Компоненты выгорания											
	Фаза «напряжение»				Фаза «резистенция»				Фаза «истощение»			
	переживание психотравмирующих обстоятельств	неудовлетворенность собой	"загнанность в клетку"	тревога и депрессия	неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	эмоционально- нравственная дезориентация	расширение сферы экономики эмоций	редукция профессиональных обязанностей	эмоциональный дефицит	эмоциональная отстраненность	личностная отстраненность	психосоматические психогетативные нарушения
ЭИС	-0,06	0,03	0,17	0,27	-0,13	0,04	-0,06	-0,002	0,39*	-0,27	0,11	0,004
ЭМС	0,16	0,08	0,21	0,24	0,02	-0,16	0,36*	0,15	0,12	-0,003	0,28	0,45*
РИС	0,39*	0,07	0,3	0,26	0,06	0,05	0,02	0,17	0,39*	0,17	0,4	0,23
РМС	0,05	-0,07	-0,19	-0,17	-0,13	-0,29	0,26	-0,26	-0,3	0,38*	0,17	0,13

Примечание: * - уровень значимости $p \leq 0,05$; ** - уровень значимости $p \leq 0,01$.

ЭИС - эмоционально-импровизационный стиль; ЭМС - эмоционально-методичный стиль; РИС - рассуждающе-импровизационный стиль; РМС - рассуждающе-методичный стиль

б) рассуждающее-импровизационным стилем и симптомом личностной отстраненности ($r = 0,4$, $p \leq 0,05$), т.е. чем более выражен рассуждающе-импровизационный стиль, тем сильнее утрачивается полностью или частично интерес к человеку – субъекту профессионального действия;

7) рассуждающее-методичным стилем и симптомом эмоциональная отстраненность ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$), т.е. чем сильнее выражен рассуждающе-методический стиль, тем больше педагог исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует связь профессионального выгорания и стиля деятельности педагога, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Исучаемая в работе проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как профессиональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это ученики, коллеги, близкие родственники, которые вынуждены находиться рядом, и становятся заложниками этого синдрома. Поэтому изучение профессионального выгорания представляет не только научный интерес, но и имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение здоровья педагогов [1; 4].

Список литературы

1. Головина, С.А. Профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Сборник статей IV межрегиональной научной конференции молодых ученых «Социально-экономическая ситуация в России: состояние и перспективы» / под ред. проф. В.С. Сизова, проф. Н.С. Александровой – Киров : ВСЭИ, 2010. – С. 64-65
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / Под ред. Е. И. Комарова. – Самара: «БАХРАХ», 2014. – 272 с.
4. Янковская Н.А. Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. 2009. – № 2. –С. 127–137.

ПРАВО

О.В. Васильченко, Д. А. Завгородний, А.А. Клочкова

Роль школы в формировании правового сознания
у подрастающего поколения

O.V. Vasilchenko D.A. Zavgorodniy, A.A. Klochkova

The role of schools in shaping legal awareness
the younger generation

Рассматривается роль образовательных учреждений в развитии правовой культуры личности, предложены меры по повышению эффективности развития правовой культуры подрастающего поколения.

Ключевые слова: правовая культура; правовое воспитание; правовое сознание; правовое просвещение; правовая социализация; методы; проблемы правовоспитательной работы.

The role of educational institutions in the legal culture of personality development, the proposed measures to improve the efficiency of development of the younger generation of legal culture.

Keywords: legal culture; legal education; legal consciousness; legal education; Legal socialization; methods; problems pravovospitatelnoy work.

Главными в жизни любого человека являются его поступки, понимание своих поступков и их оправдание для себя. Что соответственно вызывает обратную сторону вопроса – отношение к поступкам человека всего общества, государства. Понятие «поступка» государством, определение его властью на каждом отрезке времени истории было своеобразным, что отражало уровень развития правосознания в обществе.

Масштабная социальная трансформация оказывает противоречивое влияние и на состояние правосознания российского общества, создавая новые лакуны для исследования. Меняется идеология и мораль, изменился характер отношений собственности, российское общество стало более открытым к принятию нравственных ценностей, политического опыта, технологических инноваций. Однако переход к открытому обществу и его усложнение сопровождаются и негативными факторами, такими, как возникновение и распространение религиозной и национальной неприязни, появление серьезной социальной проблемы международного терроризма, рост девиантного социального поведения. Проявляется тенденция правового нигилизма: неуважение к закону, праву. В частности, прослеживается тенденция к переоценке некоторых форм категории девиантного поведения.

Можно сказать, что происходит культурная трансформация в современном российском обществе. То, что раньше называлось культурой общества (хорошая

литература, музыка, театр и т. д.), фактически становится узко элитарной областью небольшой части населения. То же, что называлось субкультурой (сленг, нарко- и кримоморфология), становится уделом подавляющего большинства россиян, а значит превращается в «культуру» данного общества. Рассмотренные процессы приводят к изменению ценностного мира личности, росту ее безответственности за свои социальные действия, а также к нарушению правового регулирования социального поведения и отношений в обществе. В свете изложенного становится ясной важность правового воспитания подрастающего поколения и роль школы как института формирования будущих граждан.

Каждый человек является носителем определенного правосознания. Неважно какого – высокого или низкого, развитого или незрелого, правильного или искаженного. Главное то, что гражданин имеет собственное мнение о праве, пусть и не вполне компетентное.

Верное, адекватное осознание права имеет важнейшее значение для жизнедеятельности индивида, его поведения, юридического мировоззрения, культуры, гражданской позиции. Не подготовленный в правовом отношении человек, как правило, социально пассивен, замкнут в узком мире личных интересов. Незрелое или деформированное правосознание служит питательной средой многих правонарушений, других антиобщественных аномалий.

Правосознание выражает оценку права с точки зрения его справедливости или несправедливости, мягкости или строгости, совершенства или несовершенства, эффективности или неэффективности, достоинств или недостатков. Это – разнообразные, порой полярно противоположные суждения о праве, одобрительная или отрицательная реакция на его действие.

Правосознание не обладает той степенью нормативности, какой обладает право, но оно, во-первых, сопровождает, точнее, пронизывает собой весь процесс действия права, процесс правового регулирования; во-вторых, само вырабатывает и содержит в себе определенные эталоны поведения субъектов, прежде всего на бытовом, эмпирическом уровне. Правосознание – не внешний, а главным образом внутренний регулятор деятельности индивида. Лишь в отдельных случаях правосознание имеет прямое отношение к разрешению конкретных дел.

В практическом плане право и правосознание оказывают мощное воздействие друг на друга. С одной стороны, право служит основной базой и источником формирования правосознания, постоянно питает его; с другой – правосознание оказывает существенное влияние на право, его развитие, совершенствование, повышение эффективности. Данные категории глубоко коррелятивны.

Как мы уже отмечали правосознание в современном российском обществе крайне неоднородно, противоречиво, во многом деформировано. Процветает правовой нигилизм, неуважительное отношение к праву, законам. Растет преступность, другие противоправные деяния. Главная причина – кризисное состояние общества, низкая политическая, правовая и нравственная культура граждан, неэффективная работа правоохранительных органов.

Когда-то Ф. Энгельс писал, что есть два способа разложить нацию: наказывать невиновных и не наказывать виновных. У нас, к сожалению, встречается и то и другое. Когда люди видят, что есть преступление, но нет наказания или, наоборот, есть наказание, но нет преступления, то их правосознание серьезно деформируется, они перестают верить в закон, власть, правосудие, справедливость.

Правосознание реально проявляется в двух взаимосвязанных, но не сводимых друг к другу формах - общественной и индивидуальной, соотношение которых рассматривается как выражение категорий общего и отдельного, находящихся в диалектическом единстве. С одной стороны, отдельное содержит общее, ибо оно не существует иначе как в той связи, которая ведет к общему. С другой, общее существует лишь в отдельном, через отдельное.

Диалектический характер соотношения общественного и индивидуально-го правосознания проявляется в том, что общественное правосознание, хотя и имеет надличностное состояние, однако, оно не может существовать и развиваться вне индивидуального правосознания. У носителей общественного правосознания нет самостоятельной отражательной способности, нет органа, с помощью которого осуществляется чувственное познание и рациональное мышление, поскольку их правосознание, хотя и имеет надличностное состояние, но не обладает над индивидуальным мозгом, как материальным органом познания.

Индивидуальное же правосознание имеет таковой и обладает способностью отражать, усваивать и быть носителем правосознания любой социальной общности и общества в целом. Главное предназначение общественного правосознания - быть средством духовной социально-правовой ориентации, посредством которой осуществляется внешняя, творчески преобразующая объект деятельность по правотворчеству и правореализации.

Формирование правосознания личности - сложный и многообразный процесс воздействия социальной среды: объективных условий и субъективных факторов, функционирующих как на уровне макросреды, так и на уровне микросреды, и пронизывающих все сферы жизни общества - экономическую, социальную, политическую и духовную. Воздействие социальной среды на формирование правосознания личности, учитывая специфику самого правового сознания, осуществляется под влиянием той её части, которая связана с правом, его созданием и реализацией¹.

Именно во взаимодействии правовых механизмов, а также неправовых (общесоциальных) средств и регуляторов формируются различные уровни правосознания и осуществляются различные виды правовой деятельности. Поэтому точнее говорить не о социальной среде (в её широком по-

¹ Андреева И. В. Правосознание в системе детерминант социального поведения личности : дис. ... канд. филос. наук / Андреева И. В. ; Рос. ун-т кооперации. – Саранск, 2006. – 164 с. ; Оглавление; Введение; Заключение; Список лит. к дис. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.dissercat.com/content/pravosoznanie-v-sisteme-determinant-sotsialnogo-povedeniya-lichnosti#ixzz3oAPHYngj> (10.10.2015)

нимании) и не о правовой среде (в её узком профессиональном понимании), а о социально-правовой среде, которую можно и нужно рассматривать как двуединый процесс воздействия на правосознание не только юридических механизмов, но и социальных условий, в которых осуществляется правотворческая и правореализующая деятельность.

Семья как ячейка общества катастрофически утрачивает свои позиции по действенной передаче позитивных, просоциальных ценностей детям будучи неспособной противостоять насаждению информации, поступающей со всех сторон и содержащей совершенно другие, чуждые нашему менталитету ценности. Дети из различных социальных слоев, как и все другие члены общества, постоянно впитывают в себя негативную, часто низкопробную информацию, культивирующую насилие, беспринципность и бездуховность, философия которой очень проста: главным мерилom благополучия в настоящий момент являются деньги, добытые любым путем.

Необходимость деления лиц с девиантным поведением на «трудных» и «элитарных трудных» возникла в связи с появлением подростков с девиантным поведением, семьи которых имеют высокий социальный статус. Характерные социально-психологические особенности «элитарных трудных»: высокий социальный статус семьи; достаточный уровень материальной обеспеченности семьи; относительно высокий уровень интеллекта подростка; устойчивая мотивация к обучению при развитых способностях к усвоению учебного материала; высокий уровень воспитанности подростка, проявляющийся во внешнем поведении; высокий уровень притязаний и высокий уровень достижений подростка; постоянное стремление родителей к формированию судьбы своего ребенка².

Как известно, гипертрофия внешнего контроля, которая характерна в настоящее время для родителей, педагогического состава образовательных учреждений и других лиц, отвечающих за воспитательный процесс подростков, ведет к снижению внутренней ответственности. Внешний контроль общества, наоборот, ослаблен, а самоконтроль личности развит недостаточно, таким образом происходит разрыв между стремлением к быстрому росту материального благосостояния и отсутствием рычагов саморегуляции, основанных на высокой культуре (в том числе и профессиональной), духовности, религиозных убеждениях. Данная социальная ситуация провоцирует рост преступности, наркомании, алкоголизма и других форм асоциального поведения среди подрастающего поколения.

Социальные нормы соответствуют, как известно, ценностям общества, согласно им формируются определенные социальные роли, детерминирующие поведение индивида. Ролевое обучение наиболее продуктивно в подростковом возрасте, соответственно, оно стремительно впитывает образцы ролевого поведения, которые в огромном количестве пропагандируются в средствах массовой

² Дворянчиков Н. В. Исследование особенностей правосознания несовершеннолетних с девиантным поведением [Электронный ресурс] / Н.В. Дворянчиков, И. А. Савкина // Психол. наука и образование psyedu.ru : электрон. журнал. – 2011. – № 1
URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39933.shtml(10.10.2015)

информации. Пропагандируемые образцы ролевого поведения оказываются, как правило, легко применимыми в жизни, так как не требуют особых затрат и способностей, поэтому легко усваиваются подростками, а поскольку предъявляются они постоянно и длительное время, в различных формах, иногда напряжённую, иногда завуалированную, то охватывают всех подростков.

Отражение в правосознании индивида внешнего социального воздействия опосредуется его деятельностью, которая выступает как особое звено перевода внешнего во внутреннее, общественного в индивидуальное и, наоборот, внутреннего во внешнее, индивидуального в общественное, выступая как реальное, объективное отношение человека к социальной среде, оказывающее на нее обратное воздействие.

Диалектика соотношения правосознания личности и социальной среды показывает, что внешняя среда – это не только то, что находится вне человека, но и то, что отражено, познано, находится в нём самом. В таком понимании деятельность можно рассматривать как часть социального окружения.

Важнейшим исходным моментом в организации работы учебного заведения является определение цели учебной и воспитательной работы. Основная цель и обучения, и воспитания – подготовить личность к деятельности, социализация личности. Однако в процессе обучения внимание акцентируется на обеспечение профессиональной подготовки к тому или иному виду деятельности, то есть на выработку специальных умений и навыков. Иначе расставлены акценты в воспитательном процессе. Здесь главное – это формирование потребности участвовать в том или ином виде деятельности, обеспечение постоянного роста социальной активности личности.

Правовое воспитание как субъективный процесс, включает в себя единство трёх неразрывно связанных между собой частей:

1) систематического, планомерного воздействия на личность с целью доведения до её сознания системы правовых ценностей, принципов и норм;

2) обеспечения благоприятного влияния среды, создания надлежащих условий для более интенсивного усвоения личностью норм и принципов права, действующих в обществе, а также вытеснения из сознания граждан негативных элементов;

3) вовлечения граждан в общественно-практическую деятельность, содействующую формированию у них потребности в соответствующих правовых знаниях, их закреплению и превращению в убеждения, а также обеспечению правомерного поведения и роста правовой активности личности.

Правовое воспитание – это процесс формирования правового сознания и правовой культуры личности, позволяющих человеку ощущать себя юридически дееспособным. Ныне действующая система образования подрастающего поколения не в полной мере учитывает потребности правового воспитания, значения уровня правового сознания личности, как регулятора ее поведения. В настоящее время правовое воспитание учащихся школ не в достаточной степени обеспечено современными методическими и техническими средствами и в значительной мере нуждается в специалистах высшей квалификации.

Сегодня, в общеобразовательных школах преданы забвению организация внеурочных форм правового воспитания (привлечение подростков к участию в правоохранительной деятельности, кружках, олимпиадах, лекториях, неделях права) и, в целом, осуществление практических организационных мероприятий данного направления. Поэтому, на наш взгляд, необходимо как можно быстрее устранить эти недостатки. Особую роль здесь призваны сыграть принципиально новые теоретические разработки, предполагающие новое отношение к правовому воспитанию и формированию норм поведения, как фактору адаптации психологических качеств личности, обусловленных новым правовым мышлением, а также преодолением причин и условий, порождающих отклонения от нормы в поведении среди подрастающего поколения.

Список литературы

1. Андреева И. В. Правосознание в системе детерминант социального поведения личности : дис. ... канд. филос. наук / Андреева И. В. ; Рос. ун-т кооперации. – Саранск, 2006. – 164 с.; Оглавление; Введение; Заключение; Список лит. к дис. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.dissercat.com/content/pravosoznanie-v-sisteme-determinant-sotsialnogo-povedeniya-lichnosti#ixzz3oAPHYngj> (10.10.2015)
2. Дворянчиков Н. В. Исследование особенностей правосознания несовершеннолетних с девиантным поведением [Электронный ресурс] / Н.В. Дворянчиков, И. А. Савкина // Психол. наука и образование psyedu.ru : электрон. журнал. – 2011. – № 1. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39933.shtml (10.10.2015)
3. Жигулин А. А. Воздействие современной среды на развитие правовой культуры и правосознания молодежи // Науч.-исслед. публикации. – 2015. – № 1. – С. 5-12 ; То же [Электронный ресурс] // КиберЛенинка : [сайт]. – М., 2012. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-sovremennoy-sredy-na-razvitie-pravovoy-kultury-i-pravosoznaniya-molodezhi...> (10.10.2015).
4. Иванчак А. И. Механизм взаимодействия правосознания и социальной среды: современные проблемы совершенствования : дис. ... д-ра юрид. наук / Иванчак А. И. ; МВД России, С.-Петербург. ун-т. – СПб., 2001. – 366 с. ; Оглавление; Введение; Заключение; Список лит. к дис. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/mekhanizm-vzaimodeistviya-pravosoznaniya-i-sotsialnoi-sredy-sovremennye-problemy-sove...> (10.10.2015)
5. Снетков В. Н. Правосознание как фактор повышения социально-правовой активности // Науч.-техн. ведомости С.-Петербург. гос. политехн. ун-та. Гуманит. и общ. науки. – 2010. – Т.1, № 105. – С. 49-59.

О.В. Васильченко, Д.А. Завгородний

Трансформация сельской малокомплектной школы
в условиях современного российского общества

O.V. Vasilchenko D.A. Zavgorodniy

Transformation of rural ungraded schools
in conditions of a modern Russian society

«Достоинство государства зависит, в конечном счёте,
от достоинства образующих его личностей».

Дж. Милль

Потребности современного общества ориентируют современную сельскую малокомплектную школу на воспитание конкурентоспособной личности, на формирование ее социально значимых качеств, дающих возможность адаптации и самореализации сельского выпускника. Способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта становится целью педагогического процесса.

Ключевые слова: малокомплектная сельская школа, методы воспитания в сельской школе, процесс трансформации.

The needs of a modern society oriented modern rural small schools foster a competitive person, on the formation of its socially significant qualities that make it possible to adapt and self-agricultural graduates. The ability of the subject to self-development and self-improvement through conscious and active appropriation of a new social experience becomes the target of the pedagogical process.

Keywords: village school, methods of education in the village school, the process of transformation.

Демократизация общества и успешное развитие государства во многом зависят от гражданских качеств подрастающего поколения. Начало XXI века знаменует переход России в стадию гражданского общества, правового государства, рыночной экономики, признание человека, его прав и свобод высшей ценностью. На современном этапе развития российского общества гражданское образование школьников является предметом государственной политики и обязательной, неотъемлемой частью образования, начиная с начальной школы.

Сельская школа как наиболее специфичное общеобразовательное учреждение в настоящее время работает в трудных социально-экономических условиях и остро нуждается в особом внимании и государственной поддержке. Она составляет около 70% от общего числа школ России. От состояния и уровня ее работы во многом зависят ценностные ориентации детей и молодежи села, ка-

чество и уровень образованности обучающихся, социокультурная ситуация на селе, стабильность сельской семьи и многое другое.

Выдающиеся ученые и философы еще в прошлые века считали: единственное средство сделать народ счастливым – просветить его, показать ему пользу законов, гражданских прав и свобод, поэтому одним из направлений, осуществляемых школой, является правовое просвещение, направленное на понимание учащимися, родителями и педагогами ценностей и принципов, лежащих в основе правовой системы.

От личности педагога, его интересов, склонностей и способностей, нравственно-педагогической позиции во многом зависит доминанта в содержании воспитательной работы в конкретной школе. В сельских школах области структурно и содержательно сложилось взаимодействие с социумом, а это является одним из важнейших условий успешной социализации детей.

Итак, бесспорно, позитивными моментами в состоянии воспитательной работы в сельских школах области являются:

- разнообразие форм и содержательных направлений воспитательной работы с учащимися;
- сохранение централизованного механизма организационного и методического её сопровождения;
- широкий круг субъектов социального воспитания на селе, при ведущей роли школы в организации их взаимодействия;
- нравственно-деятельный характер позиции сельских педагогов в организации социального опыта детей.

В многообразном комплексе влияния среды на ребенка школа выделяется в числе наиболее активно действующих факторов. С этим социальным институтом сопряжена жизнедеятельность большинства индивидуумов в период психосоциобиологического становления личности от 6 до 17 лет. Подобная ситуация заставляет рассматривать школу как одну из главных сред жизнедеятельности человека, где он получает базовые знания, где формируются нравственно-духовные основы его личности.

Школа формирует ту уникальную среду, в которой на ключевых этапах развития человека происходит становление мировоззрения, нравственных установок личности, закладываются учебные и другие жизненно важные навыки, необходимые для развития личности в обществе³.

Когда школьная среда по своему воспитательно-образовательному уровню возвышается над окружающей ее средой, тогда она положительно влияет на культурное развитие среды. Если школа обогащает свою жизнь духовными ценностями среды, тогда она работает в режиме саморазвития. В этих случаях сельскую школу можно рассматривать как активный фактор среды.

Именно от школы идут в среду позитивные импульсы культурной жизни, от школы сельская семья ждет помощи в воспитании и обучении детей, развитии их способностей и интересов. Когда школа полностью интегрируется в производственную, социальную, культурную жизнь села, она становится педа-

³ Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М., 2013

гогическим фактором этой среды, духовной составляющей ее социальной жизни.

Сельская школа как воспитательно-образовательный институт всегда осознавала жизненную потребность в налаживании контактов между школой и селом, по возможности всемерно укрепляя эту связь. Практика показывает, что установление сотрудничества - процесс многосложный, длительный и зависящий от многих факторов. Проблемы возникают уже на этапе теоретического осмысления – при обосновании концептуальных основ создания социокультурного пространства.

В настоящее время сложилось пока три подхода определения социокультурного пространства⁴.

Под первым понимается педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или множество детей. Возражения это определение вызывает в том плане, что социокультурное пространство - это результат деятельности созидательного и интеграционного характера. Чтобы оно сложилось, надо определить основные его компоненты и то, что должно их связывать, включить в моделируемые связи деятельность детей. Тогда-то и можно рассчитывать на то, что пространство станет существенным фактором личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды стихийно будут влиять на детей и необязательно в позитивном плане. При таком понимании структурной единицей рассматриваемого пространства является профессиональный коллектив образовательного, культурного или другого учреждения, а основным механизмом создания этого пространства становится взаимодействие коллективов, руководящихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к воспитанию.

Второй подход – предполагает рассмотрение социокультурного пространства как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни. В этом случае взаимодействие всех участников определяется чаще всего моделью идеального образа жизни, недооценивая, при этом, субъектную роль самого ребенка.

Согласно третьему подходу пространство предстает как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающая интегрированным условием личностного развития человека - и взрослого, и ребенка. В этом случае механизмом создания социокультурного пространства становится союз детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность.

Учитывая данные взгляды при разработке социокультурного пространства важно реализовывать и герменевтический подход. Суть его в том, что педагог должен понимать ребенка, его мотивы, проникать в душевный мир растущего человека. Герменевтический подход в педагогике тесно связан с феноменом толерантности, терпимости. В плане сознания пространства сельской

⁴ Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 2013.

школы он имеет особое значение в том плане, что в этом пространстве взаимодействуют школьники различных национальностей. Поэтому так важно овладеть культурой межнационального общения. При моделировании социокультурного пространства особое значение имеют: диагностирование, проектирование и продуцирование педагогического результата⁵.

Воспитательная система сельской малочисленной школы несет в себе общие черты (присущие всем типам воспитательных систем) и особенные (малочисленность школьного коллектива, особый стиль взаимоотношений между участниками педагогического процесса ("семейственность"), специфику формирования коллектива школы (по принципу разновозрастных объединений), большую по сравнению с городской школой возможность сплочения коллектива, нестабильность педагогического коллектива, ограниченность сферы социальных связей, удаленность школы от культурных центров, низкий уровень развития материально-технической базы и учебно-методического комплекса, более выраженную зависимость от влияний окружающей среды, особенности организации педагогического процесса, автономность и т.п.), которые оказывают непосредственное влияние на процесс ее создания и развития⁶.

Специфика воспитательной системы малочисленной школы проявляется в ее индивидуальности, которая может быть представлена моделью воспитательной системы.

Следует отметить, что единого подхода к типологии школ сегодня не существует. При определении моделей (модель в данном случае нами рассматривается как метод описания системы) воспитательной системы сельской малочисленной школы мы исходили из следующей логики: наличие общих признаков позволяет выделить наиболее распространенные типы моделей воспитательных систем, частных характеристик системы - ее разновидности.

Предложенная нами типология моделей воспитательных систем малочисленных школ включает два уровня: тип и вид.

Так как закономерности функционирования любой сложной и развивающейся системы определяются ее структурной организацией, то в качестве общих признаков, характеризующих тот или иной тип, нами взяты способ взаимодействия воспитательной системы с «институтами» села, освоения сельской среды, а также приоритеты в образовании.

В принципе, сколько школ, столько может быть и различных систем. Согласно общей теории систем, школа как система динамичная, функционирует и развивается. Формой реализации миссии воспитательной системы является деятельность учащихся и педагогов, которая определена как системообразующий фактор. В качестве основного признака, характеризующего вид модели воспитательной системы, мы выбрали системообразующую деятельность (познавательную, экологическую, досуговую, спортивно-туристическую и другие).

⁵ Коньшева Н.М. Уроки трудового обучения в современной школе // Начальная школа. 1995. № 7. С. 38–42.

⁶ Стрезикозин В.П. Организация занятий в начальной малокомплектной школе. М., 2015.

Анализ публикаций и изучение опыта функционирования воспитательных систем сельских малочисленных школ позволил выделить четыре основных типа моделей воспитательных систем. Дадим общую характеристику наиболее распространенных типов и видов моделей воспитательных систем сельских малочисленных школ.

Первый тип – воспитательная система основной общеобразовательной школы с развитой системой внеурочной деятельности. В рамках этого типа получили распространение такие модели воспитательных систем, как школа-клуб, школа творчества, школа развития ребенка на селе, в которых системообразующую роль, прежде всего, выполняет деятельность по интересам (клубная деятельность).

Особо следует выделить модель воспитательной системы, где системообразующим видом деятельности является познавательная деятельность, организуемая не только на уроке, но и вне его. Это наиболее типичная модель воспитательной системы.

Второй тип – воспитательная система школы – «социокультурный центр на селе». Для этого типа воспитательных систем школ характерно расширение функций (создание определенных условий для самореализации как учащихся, так и для молодежи, взрослого населения, формирование культурно-воспитательной среды на селе), кооперация с институтами села (при сохранении за школой ведущей позиции), интенсивное освоение среды. Основными задачами являются: возрождение духовности, приобщение детей и взрослого населения к культуре.

Третий тип – воспитательная система – «школа - образовательный комплекс», объединяющий под одной крышей сельскую школу и филиал специализированной школы (спортивной, музыкальной, художественной) либо школу и филиал учреждения дополнительного образования, школу и детский сад (модель «школа - детский сад»). Как следствие такой кооперации - формирование единого воспитательного пространства на селе, создание условий для развития всех участников образовательного процесса (адекватный подбор педагогических средств, преемственность в работе учреждений образования и т.п.).

Четвертый тип – воспитательная система школы с углубленным изучением предметов, или профилированной, нацеленная на удовлетворение образовательных потребностей детей в той или иной образовательной области. В такой школе приоритет отдан когнитивным целям образования. Педагогический коллектив ставит перед собой следующие задачи: развитие познавательной активности учащихся, целевая подготовка учащихся для поступления в средние специальные и высшие учебные заведения, профессиональное и личностное самоопределение учащихся.

Как правило, сельские малочисленные школы не имеют статуса специализированной школы. Однако мы склонны считать, что к данному типу могут быть отнесены школы, работающие по одному или нескольким направлениям (краеведение, экология, экономика, сельскохозяйственные дисциплины и т.п.). Системообразующую роль в данном случае играют как познавательная деятельность, так и деятельность по определенному профилю.

В рамках данного типа моделей воспитательных систем школ выделяются следующие:

- школа предпринимательства, где главная задача – развитие личности, воспитание крестьянина, подготовка его к жизни в условиях рыночной экономики; параллельно с этими задачами решаются задачи обеспечения школьной столовой овощами и фруктами, материальной поддержки семей (учащиеся получают заработную плату),
- развитие материально-технической базы и учебно-методического комплекса школы за счет средств предпринимательской деятельности;
- школы экологической направленности, в которых приоритет отдан экологическому образованию и воспитанию;
- школа-лесничество;
- школы краеведческой направленности;
- школа экономической направленности, в которой системообразующими видами деятельности являются познавательная деятельность по освоению основ экономики и игровая, направленные на реализацию главной цели развитие разносторонней личности; деятельность по освоению основ экономики не ограничивается рамками урока, а выливается в большую экономическую игру, которая выполняет интегрирующую роль педагогическом процессе.

На основании наличия определенных характеристик воспитательная система школы может быть отнесена к одному из четырех предложенных нами типов моделей.

Статистика позволяет установить рейтинг выбираемых сельскими школьниками образовательных услуг в учреждениях дополнительного образования: приоритетно востребовано художественно-эстетическое творчество – его выбирают 36% сельских школьников; далее - спорт (16%); туристско-краеведческая работа, техническое творчество, эколого-биологическая работа⁷.

Наиболее развивающимися и эффективными направлениями воспитательной деятельности в последние годы были:

- деятельность, направленная на воспитание патриотизма и гражданственности;
- художественно-творческая деятельность;
- формирование экологической культуры;
- развитие демократической и правовой культуры через ученическое самоуправление, участие в работе детских и подростковых организаций;
- профилактика асоциальных явлений в детской и подростковой среде;
- укрепление взаимодействия и развития сотрудничества семьи, образовательных учреждений и общественности в деле воспитания детей, в том числе путем организации работы попечительских советов;
- сотрудничества с благотворительными фондами;

⁷ Подласый И.П. Продуктивная педагогика. М., 2008.

- создание и развитие воспитательных систем в образовательных учреждениях⁸.

Говоря о судьбе сельской школы, мы, по существу, затрагиваем судьбу всего села.

Школа на селе – это не просто образовательное учреждение, а, если угодно, центральная составляющая самого российского уклада жизни, стратегический резерв государства, мощный фактор развития самой деревенской жизни. Недаром в народе говорят: «Село без школы - всё равно, что церковь без креста». Есть хорошая школа – будет хорошее село, а значит, будет страна, будет Россия.

Список литературы

1. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб., 2013.
2. Конышева Н.М. Уроки трудового обучения в современной школе // Начальная школа. 1995. № 7. С. 38–42.
3. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. – М., 2008.
4. Самыгин С. И., Верещагина А.В., Васильченко О. В. Социология управления: Учебник. – М.: Издательство: Феникс, 2014.
5. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. – М., 2013
6. Стрезикозин В.П. Организация занятий в начальной малокомплектной школе. – М., 2015.

⁸ Самыгин С. И., Верещагина А.В., Васильченко О. В. Учебник: Социология управления, Издательство: Феникс, 2014 г.

КРАЕВЕДЕНИЕ

В.Б. Помелов

В.В. Маяковский в Вятке

V. V. Pomelov

V.V. Mayakovsky In Vyatka

В статье рассказывается о приезде великого пролетарского поэта В.В. Маяковского в г. Вятку в феврале 1928 г. и его выступлениях в городском театре, перед участниками XII губернского съезда профсоюзов и в Вятском государственном педагогическом институте имени В.И. Ленина. Это важное событие в вятской истории показано глазами его свидетелей, - тогдашних студентов Н.П. Борисова и Э.И. Монозона.

Ключевые слова: рабфак, г. Вятка, студенчество, ВГПИ, В.В. Маяковский, М.М. Решетников, Борис Дьяков, Степан Шихов, Э.И. Монозон, Н.П. Борисов.

The article reveals the events connected with the visit of the great proletarian poet V.V. Mayakovsky to the town of Vyatka in the February of 1928 and his performances in the town theatre, at the XII-thguberniantradeunion congress and in the Vyatka state pedagogical institute named after V.I. Lenin. This important event in the history of Vyatka is depicted by its witnesses, - the students N.P. Borissov and E.I. Monoszon.

Key words the worker-and-peasant-faculty, students, VGPI, V.V. Mayakovsky, M.M. Reshetnikov, Boris Diakov, StepanShikhov, E.I. Monoszon, N.P. Borissov.

В 1920-е годы в СССР ощущалось мощное стремление молодежи к обучению в военных учебных заведениях и в вузах, прежде всего в инженерных. Кто до этого «не дорос», то есть не был подготовлен в достаточной степени, обычно «шел в обход», - поступал на рабфак, поскольку туда принимали детей рабочих и крестьян, чаще всего по собеседованию. Дальше дорога в вуз была открыта: те, кто отучился пару лет на «рабóчке», продолжал учебу в институте уже без вступительных экзаменов. Но для того, чтобы иметь право учиться на рабоче-крестьянском факультете, надо было иметь трудовой стаж на заводе или фабрике. Для многих работа здесь была нужна и для смены своего «нехорошего» социального положения. Отработав год или два, они «превращались» из детей священников, купцов, белых офицеров, крестьян-середняков, - в рабочих, и тогда уже приходили в вуз с гордо поднятой головой. А там рабочие и бедняки-крестьяне зачислялись в первую очередь.

В 1920-е гг. в г. Вятке пединститут был единственным вузом. Его большой читальный зал всегда был заполнен до предела. Выходцы из крестьян, первые советские студенты читали и за себя, и как бы за своих дедов и отцов, которым не пришлось учиться в вузе.

В те годы там активно действовал литературный кружок. На выступления местных поэтов и прозаиков приходило много молодежи, причем не только

студенты, а и любители поэзии постарше, в том числе выпускники единственного в те годы в Вятской губернии вуза. Назовем лишь несколько имен, впоследствии ставших известными в области литературы.

Михаил Михайлович Решетников, в будущем литератор, журналист и редактор. Маленького росточка. Модный костюм. Бабочка. Пенсне. Часто читал свою поэму «Зауреш», написанную на основе марийского фольклора, и другие стихи. Считался плодовитым поэтом. Нередко читал свои стихи Борис Дьяков, считавшийся «главным» в толпе юных вятских «пиитов».

В ту пору в поэзии были два главных авторитета, – Есенин и Маяковский. Такое разделение вкусов было отражением социальных предпочтений населения страны. Одни с ностальгией вспоминали времена, когда «при Николке-дураке ели булки в молоко, а теперь *Совецька* власть до соломы добралась». Другие верили в пропагандистские рассказы о том, что «новая, социалистическая» жизнь, – это «всерьез и надолго».

Студент-математик Михаил Зобнин часто выступал «под Есенина». Но были и студенты, «работавшие» «под Маяковского». На литературных вечерах, где тон задавали «есенинцы», царила атмосфера меланхолии, лиричности и душевности. Зато когда вечер устраивали «маяковцы», верх брали громкоголосые ниспровергатели.

На чтениях всегда были преподаватели-филологи и в первую очередь Константин Владимирович Дрягин, впоследствии профессор и первый в городе член Союза писателей СССР (по секции литературной критики и литературоведения). Чтения обычно проходили живо и интересно, и иногда возникали дискуссии. На одной из них студент–докладчик Гриша Лежепёков громил Маяковского и сочувственно говорил о Есенине. Его поддерживали крестьянские ребята.

В «большой» же прессе и в официальных литературных кругах все было как раз наоборот, - хулили именно Есенина, а потом и вовсе запретили на долгие десятилетия. «Кулацкий подголосок», «певец вековой отсталости» и тому подобные «эпитеты» служили в качестве «оценки» творчества великого русского поэта. Лишь в 1960-е гг. прошла первая, *несмелая* волна реабилитации поистине всенародно любимого поэта. Да и много позднее, еще два десятилетия, вплоть до горбачевской «катастрофы», его стихи выпускались советскими издательствами как-то уж очень робко, малыми тиражами, а творчество анализировалось в учебниках с многочисленными оговорками.

Зато в 1920-е гг. превозносился Маяковский. Как выяснилось десятилетия спустя, многие его стихи, в которых, казалось бы, возвеличивались коммунистическая партия и строительство социализма, имеют *второй смысл*. Внимательное прочтение ряда его работ («Стихи о советском паспорте», «Прозаседавшиеся», пьесы «Клоп», поэма «Владимир Ильич Ленин») позволяет прийти к такому выводу. Недаром, прозорливый Ленин негативно высказывался о творчестве Маяковского («Кричит, придумывает какие-то слова...», - неодобрительно говорил он). Другой великий поэт Б. Л. Пастернак как-то сказал: «Маяковского насаждали как картошку при Екатерине». Что ж, справедливое высказывание. Но справедливости ради все-таки следует отметить, что «плоды

насаждения» оказались «вполне съедобными». Маяковского и сейчас любят в России так же, как любят и Есенина. Первый олицетворяет силу и энергию русского народа, другой – его душевность и нежность. Так стоит ли противопоставлять одного замечательного поэта другому, такому же замечательному?!

Теперь это представляется всем совершенно ясным. Но восемьдесят лет тому назад все это было вовсе не так очевидно. Как бы там ни было, но с начала 1920 гг. Есенина, еще до его таинственной гибели в 1925 г., уже не читали со сцены. Само слово «есенинщина» стало чем-то вроде политического клейма. Всем было известно, что его *ободрял* Л. Д. Троцкий, который к тому времени уже был в политической опале.

...Увлечение поэзией чувствовалось по обстановке в общежитиях пединститута. В какую бы комнату ни зашел в вечерний час, - вспоминал тогдашний студент, впоследствии профессор Ленинградского государственного университета, специалист в области авиастроения Николай Петрович Борисов, - непременно услышишь: «Я не знал, что любовь – зараза...», или «Кто там шагает правой...».

Кумирами молодежи были не только Маяковский, Есенин и Блок. Любили Константина Бальмонта, Эмиля Верхарна, Игоря Северянина, Василия Каменского, Велимира Хлебникова и Владимира Кириллова. И как же это так получалось, что сравнительно серая, провинциальная, по преимуществу крестьянская среда поднималась до уровня понимания поэзии?! Читали, слушали, пытались сами что-то писать. А кое-кто и становился профессиональным литератором, например, Лев Михайлович Лубнин, уже упоминавшийся М.М. Решетников, Леонид Владимирович Дьяконов и др.

Вятская студенческая молодежь читала нашумевшие сочинения Петра Романова, Ильи Эренбурга, Александра Малышкина, Михаила Зощенко. «Повесть непогашенной луны» Бориса Пильняка о смерти высокопоставленного военного на операционном столе многими читателями воспринималась тогда как документальное произведение об убийстве М.В. Фрунзе. «Партия свободных ребят» Николая Богданова фактически служила настольным пособием по организации ученического самоуправления сельских ребятешек; потом она была запрещена как мешавшая организации пионерских отрядов. Кое-кто из студентов читал «Тихий Дон», но уже тогда распространился слух, что его автор не Шолохов, а казачий офицер Федор Крюков. Федор Гладков со своим занудным «Цементом», Александр Серафимович Попов (он же «по псевдониму» - Серафимович) и его «Железный поток», Мариетта Шагинян с биографическими повестями о «самом человеческом человеке», Лидия Сейфуллина и Сакен Сейфуллин, Вера Кетлинская, наконец, Галина Николаева с ее неправдоподобной «Битвой в пути», повествующей о типичном социалистическом «конфликте», - о «непримиримой» борьбе хорошего с еще лучшим, - а также другие представители так называемого социалистического реализма к тому времени еще не овладели «умами и сердцами».

Но некоторые советские литераторы, например, Александр Александрович Фадеев и Николай Семенович Тихонов, в своем творчестве утверждали, в том числе и то, что человеческая жизнь это всего лишь материал для решения

экономических задач. Именно Тихонов, впоследствии Герой Социалистического Труда, многолетний председатель государственного комитета СССР по присуждению Ленинских и Государственных премий в области литературы и искусства предлагал в своем известном стихотворении о погибших матросах, ни много ни мало, «*гвозди бы делать из этих людей*»; из россиян, стало быть. Не его ли идею подхватили впоследствии фашисты, перерабатывавшие на «фабриках смерти» тела заключенных в органические удобрения и типографскую сажу?!

Среди студенческой молодежи 1920-х гг. проявлялось прямо-таки пренебрежительное отношение к классической литературе, что, несомненно, было следствием «пролеткультовских» настроений. Это было то время, когда еще можно было сказать, что «поэт в России больше, чем поэт». Развлечений у молодежи было немного и одним из них были встречи со столичными поэтами. И вот поэты стали приезжать и в Вятку. Именно поэты, писателям в этом отношении было сложнее: в самом деле, не станешь же с эстрады читать отрывок из романа. Для поэта важно завоевать симпатии читающей публики, особенно молодежи. Они и шли к молодежи; другой аудитории тогда, в сущности, не было. Да и молодежь-то какая - учащаяся. Остальная, - *рабочая* и *плужная*, - в массе своей еще не доросла до стихов. Поездки поэтов носили и коммерческий характер. Им тоже надо было как-то жить. Литературные заработки, особенно у поэтов, не давали стабильных доходов.

Более всего вятской молодежи запомнились приезды «мужика вредного Демьяна Бедного», Рюрика Ивнева и др. Их выступления обычно проходили в театре, в пединституте, в клубе имени Д. Бедного или на открытых площадках. Хорошее, бодрое впечатление произвел на студентов комсомольский поэт Александр Жаров, в будущем автор слов многих популярных песен. Тоскливо было слушать «железно-металлическую» «музыку» стиха Михаила Герасимова.

Наконец, проездом из Свердловска и Перми, приехал в Вятку и Маяковский. Расскажем об этом значительном событии в культурной жизни Вятки подробнее. Первое выступление В.В. Маяковского в нашем городе прошло вечером 2-го февраля, в городском театре. Вход был по билетам. На этом выступлении случился скандальный инцидент. Гриша Лежепёков, неистовый «есенинец», запустил на сцену тухлое яйцо. Глупо, конечно, но что поделаешь, - что было, то было! Маяковского это не смутило, по крайней мере, внешне. Он сказал, что считает свои поездки работой и, по-видимому, должен будет заказать для выступлений рабочую спецовку. «Вятская правда» в номере от 4 февраля откликнулась на это происшествие следующим пассажем: «К великому сожалению, вечер не обошелся без омерзительного выпада хулигана. Какой-то глупец бросил на сцену гнилое яйцо. Лучшего оружия в борьбе с поэтом-революционером не может найти только абсолютное ничтожество». Сказано, хоть и безграмотно, но верно по сути.

Днем 3 февраля Маяковский выступил во Дворце Труда (ныне здание Вятской гуманитарной гимназии на углу улиц Свободы и Герцена, ранее - средняя школа № 29) перед участниками XII губернского съезда профсоюзов.

Наконец, вечером, 3 февраля 1928 г. великий поэт провел встречу со студентами и преподавателями Вятского пединститута. В память об этом событии на здании КГПИ (ныне учебный корпус № 1 ВятГГУ, ул. Ленина, 111) в 1968 г. была установлена мемориальная доска. На ней ошибочно указано, что встреча проходила 2 февраля.

Хотелось бы порекомендовать читателям ознакомиться с содержательной книжкой старейшего вятского литератора М.М. Решетникова «Спутники и встречные», вышедшей в Кирове в 1987 г. В главе «Маяковский в нашем городе» автор подробно рассказывает о том, как он, вместе с Борисом Дьяковым и Степаном Шиховым, приглашал Маяковского от лица вятского студенчества выступить в ВГПИ. В книге подробно описано каждое выступление поэта; в частности, отмечено, что встреча со студентами состоялась именно 3 февраля (см. стр. 24). Эту же дату подтвердили в беседе с автором данной статьи свидетели незабываемой встречи, - тогдашние студенты ВГПИ Н.П. Борисов и Э.И. Моносзон. Что же в таком случае делать с мемориальной доской, на которой указана ошибочная дата? Снять и установить новую? Ни в коем случае! Ошибка придает мемориальной доске дополнительную ценность; любой коллекционер знает, что марки, монеты, банкноты с опечатками ценнее «правильных».

... На «дерновском проспекте», - так назывался длинный коридор на втором этаже учебного корпуса в память о первом ректоре пединститута Николае Андреевиче Дернове, - появилось объявление о выступлении знаменитого поэта. Оно состоялось в так называемом «клубном зале» (ныне кабинет № 214).

В назначенный час все скамьи были заполнены студентами и городской молодежью. Открылся занавес и вскоре на сцене появился Маяковский. Никаких особых аплодисментов, только неуверенные хлопки вразнобой, - вспоминал Н.П. Борисов. Поэт поднялся молча к краю сцены. Что-то сказал сидевшим на сцене студентам, затем подошел к столу и снял пиджак, повесил его на спинку стула. Вышел вперед, - прямой, уверенный в себе. Серьезное лицо без тени улыбки. Улыбки не было и на протяжении всего вечера. Взгляд поэта был направлен в зал, но одновременно как бы и внутрь себя. Костюм без претензии, - однобортный пиджак, шерстяной свитер с открытым воротом, белая рубашка и галстук.

Разговор пошел о поэзии вообще и ее задачах. Затем Маяковский начал читать стихи, причем сначала других авторов. Прочитал и очень похвалил светловскую «Гренаду»...

Здесь нам следует дать некоторое пояснение современному молодому читателю. Сейчас многие полагают, что положенное на песню и до сих пор исполняемое с эстрады стихотворение «Гренада», в котором речь идет об украинском хлопце, который «хату оставил, пошел воевать, чтоб землю в Гренаде крестьянам отдать», было написано в связи с событиями гражданской войны в Испании середины 1930-х гг., где на стороне так называемых республиканцев принимал активное участие и воинский контингент из СССР. Но в этом случае Маяковский, погибший в 1930 г., не мог бы читать «Гренаду» в ВГПИ в 1928 г. На самом деле стихотворение было написано еще в 1921 г. Уже тогда большевикам было мало своей собственной гражданской войны, и они посылали на

бойню специальные отряды в Испанию, которые сражались и погибали там за совершенно чуждые российскому народу интересы, принося при этом дополнительные страдания и испанскому народу. Примечательно, что обратная доставка воинского контингента в Россию вообще не была предусмотрена. Практически все бойцы Красной Армии, воевавшие в Испании, погибли. И это было в то время, когда в собственной стране еще не закончилась гражданская война! Спустя полтора десятилетия все повторилось, но в еще более масштабном варианте. К тому же, советское руководство пошло на беспрецедентный и до сих пор не имеющий аналогов в истории шаг, – вывезло из Испании многие тысячи испанских детей, якобы спасая их от кровожадного диктатора генерала Франко. Эта история даже нашла свое отражение в художественном фильме «Золотой ключик», поставленном в конце 1930-х гг. Далеко не все дети смогли приспособиться к голодной жизни в чужой холодной стране. Сколько их погибло, никто не скажет... Лишь в старости, во второй половине 1980-х гг., седые «испанские дети» получили возможность вернуться на Родину. Неудивительно, что испанская армия принимала активное участие во второй мировой войне на стороне фашистской Германии. В частности, в состав германской армии, сражавшейся под Новгородом и Псковом, входила так называемая «голубая» дивизия имени А. Франко.

Кстати, в стихотворении «Гренада», оканчивающемся, как известно, смертью «хлопца», М.А. Светлов демонстрирует поразительное безразличие и вопиющее бездушие в отношении «своего» героя; пишет, что, де, «новые песни придумала жизнь», и «не надо, ребята, о песне тужить». Словом, забудьте все это и никогда не вспоминайте. А если кто-то и погиб, ничего уж тут не попишешь. Невероятно, но факт: песня «Гренада» на стихи Светлова до сих пор считается, ни много ни мало, своего рода гимном бардовского движения в нашей стране!..

...Затем Маяковский начал читать свое: отрывки из поэмы «Хорошо», «Левый марш» др. Читал громко, уверенно, эмоционально, то и дело расставляя акценты и ударения. Без этих ударений не все было бы и понятно, а с ними весь «рубленный речитатив» становился совершенно ясным и понятным. Огромная смысловая нагрузка стиха обнажалась до полной видимости и зрелости. В общем, прочитал с блеском! Живые аплодисменты, реплики одобрения...

Тем временем на сцену пошли записки. Отвечал на них поэт по мере их накопления. Все в записках обращались к поэту на «ты»; на «ты» обращались к нему и в устных обращениях. К А. Жарову, Д. Бедному и другим поэтам, с которыми студенты встречались, никто не обращался на «ты», хотя Жаров, к примеру, был тогда совсем молодым комсомольцем. Вообще-то тыканье – обычная форма обращения в среде молодежи, но по отношению к не столь уже молодому Маяковскому она, эта форма, таила некоторый «задор».

Студенты провоцировали Маяковского, а он – студентов. Кто-то, например, спросил: «Вот ты, Маяковский, считаешь себя выше Пушкина?». Тот отвечает в том духе, что, дескать, все мы стоим на плечах своих предшественников, и, стало быть, да, выше. В ответ – бурные аплодисменты со стороны «маяковцев» и недовольный гул с «есенинского» фланга.

Вот студентка Зоя Боровикова задает вопрос: «Маяковский, скажи, что такое поэзия?». Он в ответ: «Фон – тан!». Снова Зоя, недовольная полученным ответом, подает голос: «Почему фонтан?». Маяковский «поправляется»: «Ну, не фонтан!».

В беседе с автором данной статьи, свидетель выступления Маяковского в Вятском пединституте тогдашний студент физического отделения Н.П. Борисова, высказался так, что ничего остроумного в этом ответе он не услышал; в ответе поэта, скорее, проглядывало пренебрежительное отношение к автору вопроса. Однако, на наш взгляд, нельзя не признать, что в данном случае Маяковский как раз весьма остроумен: поэзия это, действительно, *фонтан* или... *не фонтан*.

И подобных задорных вопросов и неожиданных ответов, рассказывал Н.П. Борисов, было немало. Они породили некоторую враждебность аудитории к поэту. Было заметно, как накаляется обстановка в зале. Резкие по форме вопросы вели к еще более резким ответам. Что и говорить, отношения поэта с аудиторией становились все более «ершистыми». При одном остроумном ответе поэта сидевший впереди пожилой профессор математик Петр Дмитриевич Белоновский расплылся в улыбке и его сквозная лысина светилась как полированная. «В знак благодарности» Маяковский показал пальцем на милейшего профессора и сказал: «Смотрите, как он расплывается!». В ответ – гул и возмущение студентов. Грубость? Бестактность? Конечно. Но это был его стиль, отмечал Н.П. Борисов.

Были вопросы и об Есенине: как он, Маяковский, относится к его творчеству. Владимир Владимирович говорил о Есенине не очень лестно, хотя и признавал его талант. Высмеял его самоубийство и прочитал известные стихи в его память, делая акцент на слова «Ваше имя в платочки рассоплено». «Есенинцы» были откровенно недовольны. Последовали еще более ядовитые вопросы. Кто-то послал записку, почему он «дерет» (входной билет стоил 40 копеек). Ответ был краток: «Нет денег – не ходи!».

Принято считать, рассказывал Н.П. Борисов, что Маяковский читал громовым басом. Преувеличение, никакого баса! Но читал он действительно очень громко и его, если можно так выразиться, «штрихпунктирный речитатив» создавал иллюзию грома. Думаю, если бы он запел, то обнаружился бы баритон, но не бас, считал Н.П. Борисов.

Был и такой вопрос к поэту: «Вот ты, Маяковский, все «я» да «я»...». Что ж, верно. У Маяковского было много «яканья», но его «я» - это, скорее, обобщенное Я, не столько личное, сколько множественное, своего рода образ советского человека. Рассказывают, что в жизни Маяковский был совсем другим человеком, - мягким и лиричным. Что ж, возможно. В таком случае его сценический образ был ни чем иным, как им же сработанной маской, когда-то, еще во времена футуризма выбранной и очень хорошо подогнанной к форме его стиха.

В конце встречи поэт надел пиджак, смял в две горсти записки, погрузил их в карманы пиджака и ушел со сцены. После студенты еще долго вспоминали эту встречу, шумели и спорили.

Н.П. Борисов тогда относился к Маяковскому скорее отрицательно; находился под впечатлением запрещенной лирики Есенина. В конце же жизни смотрел на Маяковского совсем иначе; считал его провидцем, погибшим из-за разлада с тогдашней советской действительностью. Спасти его могли только приспособленчество, но он на это не был способен. Он был неудобен не только для «хапуг и выжиг», но, видимо, и для тех, кто должен был его защитить и кого он сам защищал в своих стихах...

Очевидцем встречи с великим пролетарским поэтом был и студент общественно-экономического отделения Э.И. Моносзон (1908-1987), в будущем действительный член Академии педагогических наук (АПН) СССР, доктор педагогических наук, профессор. Автор данной статьи имел счастливую возможность общаться с ним в 1980-е гг., в период прохождения аспирантуры в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР в 1982-1985 гг. Эле Исаевич рассказывал мне, своему земляку, о некоторых событиях своей студенческой молодости, в том числе и о выступлении Маяковского в Вятском пединституте. Предоставим и ему слово.

«...Проездом на Дальний Восток в Вятку прибыл В.В. Маяковский. (Это неточность. В действительности Маяковский приехал в Вятку с Урала, и уехал из Вятки 4 февраля в Москву. – В.П.).

Был устроен вечер встречи студентов с поэтом в нашем актовом зале. За столиками президиума заняли места представители комсомольской ячейки и профкома. Шумно встреченный студентами, Маяковский снял пиджак, повесил его на спинку стула и стал засучивать рукава свитера и сорочки. В зале пошел шумок. Маяковский грозно бросил в зал: «В чем дело, я приступаю к работе!». Пристально посмотрев на представителей «студенческой аристократии», сидевших в президиуме на сцене, он скомандовал: «А ну-ка, ребята, идите в зал. Вы мне будете мешать работать». Смущенные «представители» ушли, а Маяковский, отодвинув столик за кулисы, начал читать отрывки из поэмы «Хорошо», «Облако в штанах», известные свои произведения «Левый марш», «Прозаседавшиеся» и другие.

Очень остроумно отвечал Владимир Владимирович на многочисленные вопросы студентов: об отношении к Пушкину, Есенину, другим поэтам. С большой похвалой отозвался о М.А. Светлове и его «Гренаде». Получив записку «Всем бы ты, Маяковский, хорош, да больно дорого со студента дерешь», Маяковский объяснил, что собирается ехать за границу пропагандировать поэзию Советской страны, а на это нужны средства, так что «Советскому поэту – гони монету!». Зал бурно аплодировал.

На следующий день на своей лекции педолог доцент Василий Алексеевич Трейтер стал критиковать поэзию Маяковского и его внешний облик: «У него подбородок вытянутый, что говорит о его упрямстве и некоторой шизофреничности». Несмотря на то, что все мы любили Василия Алексеевич, а некоторые, например, я, были просто обязаны ему как прекрасному врачу, в аудитории поднялся шум возмущения. Я попросил слово и подробно рассказал о революционном пафосе поэзии Маяковского. Сказал, что он подлинный пролетарский поэт, а его подбородок характеризует его сильную волю и титаническую энер-

гию». Большинство однокурсников поддержало меня. Наш преподаватель только и сказал: «Ну, смотрите, смотрите...». Эта встреча с любимым пролетарским поэтом привлекла еще больше внимание студентов к его боевому творчеству».

Вот так, очень по-разному, вспоминали приезд Маяковского в Вятку тогдашние студенты, - физик Николай Борисов и историк Эле Монозон. Автор данного материала с огромным уважением и симпатией относился к профессорам Э.И. Монозону и Н.П. Борисову.

В то же время, совершенно очевидно, что сейчас невозможно установить, кто из них более точен в деталях. Тем более, что многое в отношении к столь неординарной личности, как Маяковский, определялось личными литературными вкусами и пристрастиями. Н.П. Борисову больше нравился Есенин, Э.И. Монозон отдавал свои симпатии Маяковскому.

Визит великого поэта в Вятку и три его выступления оставили яркий след в сердцах тогдашней вятской молодежи, стали памятным событием в истории нашего города.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Б.И. Вахитов

Социокультурные предпосылки
к формированию культуры безопасного поведения личности

B.I. Vahitov

Social and cultural background
the formation of safe behavior of the individual culture

В статье рассматриваются вопросы формирования безопасного поведения, представлено понимание безопасного поведения, классификации опасностей и ситуации опасностей, признаки безопасности человека и компоненты ее обеспечения.

Ключевые слова: безопасное поведение, опасности, культура безопасного поведения, личность.

The article deals with the formation of safe behavior, presented understanding of safe behavior, classification of hazards and dangers of the situation, the human safety features and components of its software.

Keywords: safe behavior, the danger of safe behavior culture, personality.

Актуальность проблемы безопасной жизнедеятельности личности значительно увеличилась в последнее время. Объясняется это не только увеличением частоты проявления разрушительных сил природы, числа аварий и катастроф, опасных ситуаций, но и отсутствием, прежде всего, культуры безопасного поведения в повседневной жизни. Поэтому в деле защиты личности повышается ответственность системы образования за подготовку обучающихся к безопасной жизнедеятельности. Это будет возможным при условии сформированности у них культуры безопасного поведения.

Проблема безопасности человека, общества и природы является объектом осмысления в педагогике и психологии, искусстве и религии, идеологии и мифологии. В качестве теоретической основы исследования этой категории должны быть использованы данные основных отраслей научного знания о закономерностях обеспечения безопасности человека, общества и природы.

В педагогической науке к определению сущности безопасного поведения существуют разные подходы. Например, М.Б. Сулла определяет безопасность поведения как возможный и ожидаемый эффект достижения социально приемлемого уровня риска. При этом под степенью риска автором понимается вероятность наступления негативного события с учетом степени, масштаба или возможного ущерба для субъекта. С.В. Белов предлагает рассматривать безопасность как состояние объекта защиты, при котором воздействие на него всех потоков вещества, энергии и информации не превышает максимально допустимых значений. Кроме того, Б.М. Белов формулирует аксиомы безопасной жиз-

недеятельности: материальный мир потенциально опасен; опасности существуют, если потоки вещества, энергии или информации от источника опасности превышают их предельно допустимые значения для человека; реализация опасностей возможна, если источник опасностей и объект защиты по координатам пребывания совпадают в пространстве и времени; опасности оказывают негативное воздействие одновременно на все объекты защиты, находящиеся в зоне их действия.

Под основными признаками безопасности как объективного явления и факторах, влияющих на безопасность поведения человека, по мнению группы учёных (П.В.Байбородова, Л.А.Михайлов, В.Н.Мошкин О.В. Орлов, И.К.Топоров, В.И.Шаулин и др.) понимаются следующие: понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, потерь, нежелательных последствий); безопасность как объективная реальность проявляется в отсутствии или минимальном (достаточно низком, чтобы быть приемлемым для конкретного человека в конкретной ситуации) уровне риска возникновения ущерба интересам человека (здоровью, материальному благополучию и т.д.) в обычных условиях и при взаимодействии с вредными и опасными факторами жизнедеятельности; безопасность зависит от внешней среды, внутреннего состояния человека, мер по защите и от способности человека к снижению риска за счет готовности к профилактике, преодолению, снижению отрицательных последствий взаимодействия с вредными и опасными факторами жизнедеятельности. Следовательно, безопасность означает отсутствие опасности. Отсюда следует, что для определения характеристики безопасности необходимо выяснить содержание опасностей для человека как объективного явления.

Понятие «опасность» используется для характеристики способности процесса жизнедеятельности наносить вред. Опасность как негативное свойство материи, способно причинить ущерб самой материи: людям, природной среде, материальным ценностям.

А.Н. Сухов рассматривает структуру процесса воздействия опасности в статическом и динамическом аспектах. Статический аспект включает источник опасности, подвергающийся опасности объект, средства воздействия опасности на объект, а динамический аспект - цель источника опасности, процесс воздействия источника опасности, результат воздействия.

Опасности в безопасной жизнедеятельности в своих исследованиях С.В. Белов подразделяет по различным основаниям. Например, по видам источников возникновения опасностей: естественные, антропогенные, техногенные; по видам потоков в жизненном пространстве: энергетические, массовые, информационные; по величине потоков в жизненном пространстве: допустимые, предельно допустимые, опасные, чрезвычайно опасные; по моменту возникновения опасности: прогнозируемые, спонтанные; по длительности воздействия опасности: постоянные, переменные, периодические, кратковременные; по объектам негативного воздействия: действующие на человека, природную среду, материальные ресурсы, комплексного воздействия; по количеству людей, подверженных опасному воздействию: личные, групповые, массовые; по размерам

зоны воздействия: локальные, региональные, межрегиональные, глобальные; по видам зон воздействия: действующие в помещении, на территории; по способности человека идентифицировать опасности органами чувств: осязаемые, неосязаемые; по виду негативного воздействия на человека: вредные, травмоопасные; по вероятности воздействия на человека и среду обитания: потенциальные, реальные и реализованные. Все вышеназванные опасности автор предлагает подразделять на происшествия, чрезвычайные происшествия, аварии, катастрофы, стихийные бедствия, чрезвычайные ситуации.

Изложенная классификация С.В. Белова фиксирует преимущественно объективные, внешние по отношению к человеку (взаимодействующему с опасностью) свойства опасности, т.е., ученый подразделяет опасности на потенциальные, реальные и реализованные. Данная типология опасностей фиксирует участие в опасных ситуациях человека.

Субъективные аспекты опасности в большей степени отражены в классификации опасностей, изложенной в исследованиях И.А. Баевой.

И.А. Баева классифицирует опасности относительно объекта (в этом случае речь идет о другом человеке, т.е. субъекте) опасности по ряду признаков. Например, по рефлексии: адекватно отражаемая объектом опасность, неадекватно отражаемая объектом опасность; по восприятию: активно воспринимаемая опасность, нейтрально воспринимаемая опасность, пассивно воспринимаемая опасность; по степени информированности: объект не информирован об опасности, объект плохо информирован, объект хорошо информирован; по способности устранить опасность: объект подготовлен к реакции на опасность хорошо, объект подготовлен частично, объект не подготовлен; по степени осознания объектом возможных последствий: полностью осознаваемая объектом опасность, частично осознаваемая опасность, неосознаваемая опасность.

Относительно средств действия И.А. Баева подразделяет опасности по нескольким основаниям. Например, по структурной организации: простая опасность, сложная опасность; по возможности противодействия: предотвратимая опасность, непредотвратимая опасность; по наличию цели: спланированная опасность, стихийно возникшая опасность; по способу воздействия: прямая опасность, косвенная опасность; по времени действия: постоянно действующая, периодически действующая.

Относительно результата воздействия И.А. Баева предлагает рассматривать следующие опасности: допустимая опасность (ущерб восстановим), недопустимая опасность, когда ущерб невосстановим и приводит к гибели объекта.

Как известно, в процессе жизнедеятельности человек попадает в ситуации различного вида:

1. Ситуации, возникающие в результате ошибочных действий человека (например, человек публикует в газете объявление о желании купить квартиру и провоцирует своими действиями появление у дверей своей квартиры грабителей).

2. Ситуации, возникающие в результате неправильных, ошибочных действий (вооруженный грабитель просит хозяина квартиры впустить его, представившись сотрудником милиции).

3. Ситуации, возникающие в результате контакта с опасным фактором независимо от правильности или ошибочности своих действий. Например, человек в своей квартире заходит на кухню и сталкивается с вооруженным грабителем, который проник туда через окно.

4. Ситуации, возникающие в результате причинения ущерба, вреда человеку, обществу. Например, человек подвергается нападению, преступник наносит ему удары ножом.

Изучение опасной ситуации как элемента социальной и педагогической действительности приводит к необходимости обосновать еще одну очень важную классификацию таких ситуаций. Опасные ситуации в науке подразделяются на информационные (человек оперирует информацией об опасности с целью познания законов и принципов обеспечения безопасности), имитационные (опасные и вредные факторы имитируются в условиях игры, в ходе проведения тренинга, при выполнении упражнения для формирования навыков безопасного поведения и т.д.), дозированные (уровень риска регулируется тренером, сотрудником службы безопасности, подростком, выбирающим себе партнера для драки и т.д.) и реальные (человек самостоятельно противостоит вредным и опасным факторам, которые влияют на человека в полном объеме). Данная классификация опасных ситуаций основана на нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных признаках. В ней отражен уровень реальности воздействия на человека и общество факторов риска и причинения ущерба. Максимальный уровень вероятности причинения ущерба – в реальных опасных ситуациях, минимальный – в информационных ситуациях.

Второй существенный признак классификации – представленность в ситуации вредных и опасных факторов. Минимально представлены факторы риска в информационных ситуациях (только информация, которая может причинить ущерб), максимально (информация, энергия, технические, природные объекты и т.д.) – в реальных ситуациях.

В этой классификации также отражен признак – форма реализации, воплощения факторов риска в ситуации (от информации об опасности до самой опасности в ее естественном проявлении). По нашему мнению, следует различать информационные опасные ситуации (в них информация об опасности включена для осмысления проблем опасности и безопасности и причинение реального ущерба не планируется) от реальных опасных ситуаций, в которых информация является фактором риска (от психотравмирующей ложной информации о готовящемся покушении до ложной информации, которая способствует аварии, катастрофе и т.д.).

В ракурсе психологии М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, М.А. Котик, В.А. Пономаренко и др. исследовали взаимосвязь особенностей деятельности, способностей и личности человека с уровнем его безопасности. В психике каждого человека заложены две противоположные тенденции: любовь к жизни и любовь к смерти. Человека, в котором преобладает склонность к смерти, Э. Фромм именуется некрофилом. Некрофил стремится построить жизнь по законам смерти. Антиподом некрофила является биофил, который ощущает всю сложность жизни и ориентирован на все, что противостоит смерти. Ц.П. Короленко, Т.А.

Донских исследовали проблему деструктивного поведения человека, которое проявляется в склонности к саморазрушению. Анализ эмпирического опыта работы образовательных учреждений подтверждает, что уже в поведении молодых людей можно зафиксировать склонности и проявления к некрофилии. Учителя и семья в таких ситуациях не способны оказать грамотную и своевременную педагогическую поддержку подростку.

Итак, ущерб человеку и обществу может быть физическим, моральным, нравственным, материальным и т.д. Соответственно безопасность состоит в отсутствии ситуаций (или в наличии адекватных мер защиты, самозащиты при их наличии), которые могут повлечь причинение ущерба человеку, обществу.

В качестве признаков безопасности человека и общества в научной, учебной и научно-методической литературе называются:

- состояние среды обитания, при котором с определенной вероятностью исключено причинение морального, материального, экономического или физического ущерба человеку;
- отсутствие вредных или опасных факторов жизнедеятельности;
- готовность человека к профилактике, преодолению без ущерба, минимизации (с минимальными, т.е. допустимыми, потерями), устранению негативных последствий воздействия вредных и опасных факторов жизнедеятельности;
- мера защищенности организмов от внутренних и внешних опасностей (средство оценки уровня риска, защищенности);
- система мер защиты человека и среды обитания от опасностей (средство обеспечения защищенности, профилактики рисков);
- состояние, при котором риск сведен к объективному минимуму;
- степень защищенности человека, его способность обеспечивать личную безопасность, сознательно снижая степень риска, связанного с деятельностью.

Ученые выделяют в структуре готовности личности к действиям в экстремальных ситуациях мотивационные установки и положительное отношение к подготовке в области обеспечения безопасности (А.В. Шигаев), идейную, моральную (А.В. Гостюшин, В.И. Шаулин и др.), эмоционально-волевою (А.М. Столяренко), физическую (А.В. Дубровский, Л.П. Матвеев, А.Н. Приешкина, В.А. Шейченко и др.) системы знаний, сформированные умения и навыки в области экстремальных ситуаций (В. Гафнер, Н.В. Елисеева, В. Мошкин и др.), физиологическое и психологическое состояние (А.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко и др.).

Итак, основные признаки безопасности как объективного явления и факторах, влияющих на безопасность поведения человека:

- понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, потерь, нежелательных последствий);
- безопасность как объективная реальность проявляется в отсутствии или минимальном (достаточно низком, чтобы быть приемлемым для конкретного человека в конкретной ситуации) уровне риска возникновения ущерба интересам человека (здоровью, материальному благополучию и т.д.) в обычных усло-

виях и при взаимодействии с вредными и опасными факторами жизнедеятельности;

- безопасность зависит от внешней среды, внутреннего состояния человека, мер по защите и от способности человека к снижению риска за счет готовности к профилактике, преодолению, снижению отрицательных последствий взаимодействия с вредными и опасными факторами жизнедеятельности.

При анализе имеющихся подходов к проблеме обеспечения безопасности обнаруживается ее многогранность. Компоненты обеспечения безопасности человека и общества представлены в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Компоненты процесса обеспечения безопасности человека и общества (по Н.В. Елисейевой)

Источники опасности	Объект опасности	Культура безопасности общества			Условия выбора средств и способов обеспечения безопасности
		Субъекты обеспечения безопасности	Средства и способы безопасности	Опыт, ценности, знания, испытанные для защиты	
Природные	Человек	Международные организации	Техника	Мировоззренческие	Национальные и региональные
Антропогенные	Группа людей	Государственные органы управления и безопасности	Финансовые ресурсы	Нравственные	Экономические и политические
Техногенные	Общество	Общественные организации безопасности	Биотехнологии	Психологические	Природные и социальные
Военно-технические	Государство	Частные фирмы и отделы безопасности	Правовые	Политехнические	Физическая и психологическая готовность
Личностные	Мировое общество	Мероприятия отдельных людей по самозащите	Физические приемы	Медицинские	Знания, опыт, личностные качества

Итак, для обеспечения безопасного поведения личности необходимо обеспечить освоение знаний об опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; раскрыть влияние последствий чрезвычайных ситуаций на безопасность жизнедеятельности личности и общества и о безопасном поведении человека в опасных ситуациях.

Кроме овладения знаниями по безопасному поведению важно уделить внимание овладению следующими умениями: предвидеть и оценивать ситуации, опасные для жизни и здоровья; принимать обоснованное решение и дей-

ствовать в конкретной опасной ситуации, сообразуясь со своими возможностями; воспитать у обучаемых ответственность за личную безопасность, безопасность общества и государства; ответственное отношение к личному здоровью как индивидуальной, так и общественной ценности.

Безопасность личности, в общепринятом понимании, определяется внутренними и внешними факторами. К числу внутренних факторов, связанных с самим человеком, относятся наследственность и образ жизни человека. Внешние факторы являются средовыми. Это воздействия естественной (природной) среды, антропогенной (созданной человеком) среды, техносферы, производственной деятельности, а также факторы социального характера.

Объектом обеспечения безопасности личности является человек, а субъекты многочисленны: государство, его институты, организации, чиновники; общество, социальные группы, производственные и территориальные корпорации; семья и другие личности. Следует помнить, что и сам человек является субъектом обеспечения своей безопасности.

Критериями обеспечения безопасности личности на государственном уровне является высокая продолжительность жизни граждан, низкий уровень социальной напряженности в обществе. Если же говорить о показателях безопасности конкретного человека, то в качестве таковых можно назвать отсутствие хронических соматических и психических заболеваний, а также субъективную удовлетворенность человека своим уровнем жизни, работой, обстановкой в семье и обществе.

Развивая личные духовные и физические качества, важно обеспечить у личности адекватное поведение в различных ситуациях; потребности в соблюдении норм здорового образа жизни; развить практическое применение приобретенных знаний и умений для развития самостоятельной деятельности в области безопасности жизнедеятельности, сформировать умения предвидеть опасность и действовать адекватно их проявлению в различных ситуациях в повседневной жизни.

В результате анализа различных подходов под культурой безопасного поведения нами понимается комплекс личностных действий, основанных на знаниях, специфике организационной деятельности и проявляющихся через саморегуляцию, позволяющую эффективно осуществлять свое поведение.

В соответствии с обозначенными понятиями была определена структура культуры безопасного поведения личности, которая в процессе формирования трансформируется в параметры будущего поведения.

Структура культуры безопасного поведения включает личностные качества:

- проектировочные (умение ориентироваться в ситуации, прогнозировать последствия своего поведения для себя и окружающих людей, умение формировать стратегию своего поведения, умение прогнозировать развитие опасных ситуаций);

- деятельностные (умение быстро и адекватно принимать решения, умение последовательно нейтрализовать воздействие опасных ситуаций);

- контрольно-оценочные (умение адекватно оценивать результаты своего поведения, умение контролировать своё поведение).

Список литературы

1. Белов С.В., Девисилов В.А. Концепция образования в области безопасности жизнедеятельности / Безопасность жизнедеятельности. — 2001. — № 3. — С. 36–40.
2. Елисеева Н.В. Формирование готовности учащихся старших классов эффективным действиям в экстремальных ситуациях: дисс.канд.пед.наук. — Ставрополь, 2007. — 160с.
3. Сулла М.Б. Педагогические основы концепции обучения учащихся безопасной деятельности: дисс. в виде научн.доклада докт.пед.наук. — М., 1997. — 42с.

Сведения об авторах

Булдакова Наталья Викторовна,
профессор кафедры педагогики,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
доктор педагогических наук, доцент, г. Киров
E-mail: buldakova.1971@list.ru

Васильченко Ольга Викторовна,
кандидат социологических наук,
и.о. директора МБОУ «Дмитриевская СОШ» п. Дмитриево,
Устьянский р-н, Архангельская область
E-mail: volga755@yandex.ru

Вахитов Булат Ильгизович,
аспирант кафедры педагогики
ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»
E-mail: baton413@inbox.ru

Гончарук Алексей Юрьевич,
профессор кафедры искусств и художественного творчества факультета искусств и социокультурной деятельности Российский государственного социального университета, доктор педагогических наук, профессор, эксперт ЮНЕСКО, г. Москва
E-mail: a-goncharuk@bk.ru

Городилова Светлана Александровна,
доцент кафедры общей и специальной психологии,
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Киров
E-mail: lan45134@rambler.ru

Завгородний Дмитрий Анатольевич,
кандидат социологических наук, преподаватель гуманитарного цикла дисциплин МОУ «СОШ № 4» г. Котласа, Архангельская область
E-mail: leonar866@rambler.ru

Иванов Владимир Николаевич
профессор кафедры педагогики и психологии
Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары
E-mail: ivn57@mail.ru

Клочкова Анна Александровна,
кандидат философских наук, доцент,
ведущий специалист Отдела по работе с обращениями граждан
Аппарата администрации МО «Котлас»
E-mail: klochkova79_2008@mail.ru

Крылова Рамиля Вафовна,
старший преподаватель кафедры «Технологии общественного питания», Ин-
ститут пищевых технологий и дизайна,
аспирантка, научный руководитель Хохлова Валентина Васильевна,
доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дис-
циплин; г. Нижний Новгород
E-mail: ramilya8989@rambler.ru

Петрова Татьяна Николаевна,
профессор кафедры педагогики и психологии
Чувашского государственного педагогического университета
им. И.Я. Яковлева, доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары
E-mail: tanjana1@yandex.ru

Помелов Владимир Борисович,
профессор кафедры педагогики
Вятского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор, г. Киров
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Санникова Юлия Павловна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальной
психологии Вятского государственного университета, г. Киров
E-mail: pisemnet10@rambler.ru

Хохлова Валентина Васильевна,
профессор кафедры гуманитарных дисциплин
ГБОУ ВО «Нижегородский инженерно-экономический университет»,
кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, доцент,
г. Нижний Новгород
E-mail: valentina_49@inbox.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

- а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
 - б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).
- Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. Статьи, предлагаемые к публикации в журнале, проходят обязательное рецензирование.

Редакционный совет оставляет за собой право отклонить статью или возвратить её на доработку.

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА**

1. Предоставляемый материал (статьи, дискуссионные материалы, рецензии, обзоры) должен являться оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

2. Рукопись представляется на русском языке, при этом прилагается название статьи, основные сведения об авторе (фамилия, инициалы, должность, место работы, ученая степень, город, адрес электронной почты), краткая аннотация, ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем текста для авторов, не имеющих ученой степени, – до 20 000 печатных знаков (0,5 авт. л.), для авторов, имеющих ученую степень, – до 40 000 печатных знаков (1 авт. л.).

4. Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.

5. В конце статьи приводится список литературы. Образец смотрите на www.vsei.ru.

6. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [25, с. 61], [12, с. 1–8].

7. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «TimesNewRoman». Размер шрифта – 14.

8. Графический материал должен быть представлен в приложении к «Word», например, «MicrosoftGraph».

9. Математические формулы оформляются через редактор формул «MicrosoftEquation 2.0», а их нумерация проставляется с правой стороны.

**Сведения об авторе
(на отдельном листе)**

- 1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
- 2. Специальность.
- 3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
- 4. Полное название кафедры, вуза.
- 5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
- 6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.

Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза. Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei.ru (Александрова Наталья Сергеевна), rus@vsei.ru (Мальцева Светлана Александровна). В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 37-51-61).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

Уважаемые читатели! Журнал распространяется по подписке и адресной рассылке в Российской Федерации и зарубежных странах. При оформлении подписки на журнал через агентство «Пресса России» подписной индекс **91728**.

Почта России		ФСП-1									
АБОНЕМЕНТ на журнал			91728 (индекс издания)								
ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО			Количество комплектов								
на 2015 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)				(адрес)							
Кому											
				ДОСТАВОЧНАЯ	91728						
ПВ	место	литер		КАРТОЧКА							
на журнал ПЕДАГОГИКА, ОБЩЕСТВО, ПРАВО											
Стоимость	подписки	руб.	количество комплектов								
	переадрес.	руб.									
на 2015 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		город									
(почтовый индекс)		село									
		область									
		район									
		улица									
дом	корпус	квартира	(фамилия, и.о.)								

Уважаемые коллеги! Предлагаем вам размещение рекламы и рекламных статей в нашем журнале.

Дополнительную информацию вы можете получить на сервере www.vsei.ru (раздел «Аспирантам» – «Научные публикации»).

Главный редактор – *Н. С. Александрова*
Зам. главного редактора – *Н. В. Булдакова*
Ответственный редактор – *Н.С. Александрова*
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:
НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт»
Свободная цена

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Адрес издателя: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел.(833-2) 37-51-61, факс: (833-2) 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Подписано в печать Тираж 500 экз.
Формат 68x84/16. Объем 6,85 усл. печ. л. Заказ № 73 от 26.09.2016 г.

Отпечатано в типографии ИП Зуляр Е. Н.
610040, г. Киров, ул. П. Корчагина, 225, оф.153.
Тел./факс: (833-2) 409859

