

**КОЛЛЕКТИВНАЯ  
МОНОГРАФИЯ**

**2017 г.**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
ЛИЧНОСТИ**



**Ульяновск  
Зебра**

ISBN 978-5-9909692-3-0





# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

Ульяновск  
2017

УДК 159.9.01  
ББК 88.52я73  
П 86

**Авторы:**

*Предисловие* (Нагорнова Анна Юрьевна).

*Глава 1* – § 1.1 (Арпентьева Мариям Равильевна), § 1.2 (Онишина Валентина Волевна), § 1.3 (Яковлева Елена Людвиговна), § 1.4 (Омельяненко Елена Владимировна), § 1.5 (Касен Гульмира Аманкызы, Кудайбергенова Алия Маликовна).

*Глава 2* – § 2.1 (Зайцева Ольга Юрьевна, Карих Виктория Вячеславовна), § 2.2 (Шаломова Елена Викторовна), § 2.3 (Шерайзина Роза Моисеевна, Хачатурова Карине Робертовна, Донина Ирина Александровна), § 2.4 (Романова Анна Владиславовна, Мамонтова Екатерина Владимировна, Струкова Анастасия Романовна), § 2.5 (Федулова Анна Борисовна), § 2.6 (Шагивалеева Гузалия Расиховна, Бильданова Виля Рустемовна, Бисерова Галия Камильевна).

*Приложения* – приложение 1 (Омельяненко Елена Владимировна), приложения 2, 3 (Шаломова Елена Викторовна).

**П 86** Психологическая культура личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 160 с.

В коллективной монографии рассматриваются вопросы психологической культуры личности. Характеризуются психологические направления активности личности в современном мире. Отдельное внимание уделяется изучению актуальных вопросов взаимодействия личности с окружающими людьми.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, педагогам-психологам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 159.9.01  
ББК 88.52я73

**Рецензенты:**

*Донина Ольга Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет».

*Клейберг Юрий Александрович* – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВО «Московский государственный областной университет».

ISBN 978-5-9909692-3-0

© Коллектив авторов, 2017  
© Зебра, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	4
<b>Глава 1. Психологические направления активности личности в современном мире</b>	5
1.1. В поисках себя и мира: феноменология и типология цифрового кочевничества	5
1.2. Экзистенциальный коучинг	16
1.3. Инклюзивная форма искусства жить в конфликте	29
1.4. Арт-терапия как технология развития творческой активности личности	42
1.5. Арт-методы в учебном процессе	54
<b>Глава 2. Актуальные вопросы взаимодействия личности с окружающими людьми</b>	87
2.1. Конструктивное педагогическое взаимодействие как фактор принятия в диаде педагог - ребенок	87
2.2. Экспериментальная работа по превенции аддиктивного поведения подростков	95
2.3. Возрастные особенности развития творческого потенциала старших подростков в учебной деятельности	106
2.4. Портрет современного студента	119
2.5. Профессиональная компетентность специалистов социального учреждения, работающих с семьей и детьми	130
2.6. Стрессоустойчивость и методы саморегуляции личности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки	141
<b>Приложения</b>	151
<b>Сведения об авторах</b>	158

## ПРЕДИСЛОВИЕ

«Нам кажется, что настоящая работа – это работа над чем-нибудь внешним – производить. Собрать что-нибудь: имущество, дом, скот, плоды, а работать над своей душой это так, фантазия, а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой, усвоение привычек добра, всякая другая работа – пустяки».

Л.Н. Толстой

Под психологической культурой понимается наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. Характеристиками психологической культуры личности являются высокое качество самоорганизации и саморегуляции различных видов жизнедеятельности. Это, прежде всего, поведенческая, процессуальная составляющая жизни личности, проявляющаяся в ее реальных поступках, основанных на широком репертуаре выработанных умений владения собой.

Современное российское общество предъявляет новые требования к системе общего, среднего и профессионального образования, которые связано с необходимостью подготовки к самостоятельной жизни молодых граждан России в быстро меняющемся мире. Очевидно, что такая подготовка не должна заключаться только в формировании некоторой суммы знаний по различным предметам и в различных областях. Она должна включать в себя и четко определенную работу, направленную на развитие адаптационных возможностей личности. С этим связана все увеличивающаяся с годами гуманизация образования на всех уровнях.

Прежде всего, современная система образования должна обеспечивать обучаемого условиями для максимальной реализации его внутреннего потенциала, активности, самостоятельности и инициативности в процессе обучения. И именно психология играет большую роль в гуманизации образования, предполагая, что освоение каждым учеником психологической культуры – это одно из существенных условий оптимального развития современного человека.

Для личности обучаемого, как считает О.В. Кобелева, усвоение психологических знаний служит основой индивидуальной культуры человека, показателей определенных изменений в его психической жизни по сравнению с некой исходной ступенью. Формирование психологической культуры дает возможность конкретному индивиду развивать естественные психические способности с тем, чтобы оптимизировать свой психологический статус в соответствии с определенными нравственными, философскими и социально-психологическими нормами, принятыми в данном человеческом обществе. Таким образом, система образования должна формировать у обучаемого специальную систему психологических знаний о законах взаимодействия человека с человеком, движении социальных феноменов и возможности ориентации в собственной жизни.

Особенностью психологической культуры является создание совместного культурного пространства учителя и ученика в форме совместного диалога, а также открывающиеся возможности сделать феномены психической реальности «работающими» в актуальном пространстве конкретного обучаемого и использование таких способов взаимодействия, которые позволили бы реальность объективного знания совместить с реальностью субъективного знания.

## ГЛАВА 1. Психологические направления активности личности в современном мире

### 1.1. В поисках себя и мира: феноменология и типология цифрового кочевничества

Один из новых феноменов медиатизации мира – феномен цифрового номадизма (цифрового кочевничества, digital nomad) - возникновение группы людей, которая ведёт «мобильный образ жизни», постоянно меняя места проживания, а также использует цифровые телекоммуникационные технологии для выполнения своих профессиональных обязанностей (как «чемоданный антрепренер», suitcase entrepreneur) и решения иных вопросов, становится в современном мире все более популярным и привлекает внимание не только практиков, но и теоретиков [8; 29; 28; 34, p. 309, 391; 27; 33; 39]. Такой образ жизни весьма характерен для журналистов, путешественников, бизнесменов, иногда - студентов. Ведущим феноменом исследований цифрового кочевничества с точки зрения социальной психологии является феномен идентичности как системы более или менее осознанных переживаний себя тождественным себе и принадлежащим той или иной группе, исторически непрерывным и пространственно целостным, понимании своей тождественности самому себе (личностная идентичность) и определенной части мира (социальная идентичность) как тождества и осознания непрерывности своего существования во времени и пространстве. Иметь идентичность предполагает ощущать себя более или менее независимым и постоянным в конкретной ситуации; переживать связь собственной непрерывности и признания этой непрерывности другими людьми; понимать прошлое, настоящее и будущее как единое целое, строить жизненные планы, опираясь на прошлое и осмысляя настоящее. Идентичность, таким образом, предполагает отличительность как уникальность и непохожесть, континуальность как непрерывность и целостность, принадлежность как включенность (близость) и «репутацию» - подтвержденность (признание бытия - внимание, признание важности - уважение и признание-принятие) другими людьми. Неподтвержденность - идентичности и человека в целом (непризнание бытия - игнорирование, отрицание значимости - небрежение и неприятие - отвержение)- одна из ведущих проблем миграций и иных социально-психологических и имеющих социально-психологические последствия кризисов и коллапсов (войн, катастроф, терминально (смертельно) опасных заболеваний и инвалидности, разлуки и смертей близких и т.д.). Выстраивая типологию цифровых кочевников, необходимо, на наш взгляд, обратиться к осмыслению особенности их личностной идентичности, особенностям отношений к себе как личности, индивиду, и социальной идентичности, отраженной в особенностях отношений, который кочевники строят с другими людьми

Методология исследования опирается на представления мультикультурного подхода, его достижения в сфере изучения взаимодействия и развития людей в мультикультурных сообществах. Ведущими понятиями работы являются понятия «тип цифрового кочевника», «личностная идентичность», «межличностные отношения». Каждый тип цифрового кочевника соотнесен с определенными особенностями личностной идентичности и социальной идентичности (отношений с другими людьми). Они отражают меру принятия и понимания человеком себя и мира: гармоничность отношения к себе самому и отношений к другим людям, в том числе, в контексте мультикультурных отношений. В основании исследования заложена идея о том, что современные цивилизованные сообщества являются в подавляющем числе случаев мультикультурными. Это создает, с одной стороны, иллюзию легкости перехода от одной культуры другой, а также дисгармонии личностной и социальной идентичности.

Теоретический анализ проблемы показывает, то прибывающий в постоянном движении цифровой кочевник как «гражданин мира» или «человек без корней» - одна из загадок и, в тоже время, реалий современного мира [39]. Дж. Питерс пишет, что цифровой кочевник не понимает «мечты о родине», так как, будучи мобильным и, используя, цифровые технологии, может находиться в любом месте, хотя и прибегая к «кочевой близости» (поддерживая и предпочитая отношения со «старыми» знакомыми вопреки декларациям «любви к новизне» и т.д.) [34]. Другие исследователи отмечают, что цифровой кочевник ищет и находит свои собственные ответы на важнейшие вопросы жизни: прекращая «крысиные бега» замкнутых пространств, они заново открывают себя и мир. Кочевники – продолжатели и последователи идеи повседневного удовольствия и счастья («fun»), сложившейся у поколения «цифровых аборигенов». Это люди, живущие под множеством «флагов»: как описывает этот процесс теория семи флагов Н. Сиссон («six flag theory»), множественность идентификаций помогает кочевникам интернационализировать и тем самым, обогатить все аспекты их жизни, повысить качество жизни, сочетая минимализм и «жизнь по своим правилам» («live life on your own terms»), достигая идеалов, в том числе свободы (create your ideal lifestyle) и гармонии [8; 29; 31; 33; 34; 38; 39].

Один из близких кочевником феноменов – феномен фриланса, в том числе, как уделенной работы и/или самозанятости (прекаризации) [5; 15; 17; 18; 35]. Самозанятость «...представляет собой не только форму хозяйственной деятельности, но и определенную культуру и форму организации жизнедеятельности, основанные на ценностях личной и трудовой автономии и независимости» [13]. Особый тип фриланса - феномен «электронной самозанятости» профессионалов, преимущественно работающих удаленно [15; 17; 30; 32], активно развивающийся с конца XX века. Рынки трудовой занятости для фрилансеров постоянно растут и аккумулируют весьма значительный человеческий и социальный капитал, разрушая изоляцию культур и людей и усиливая их взаимную связь. Номады, как кажется, стремятся к личной свободе, однако, это стремление может быть как стремлением «от» (игнорирования и отрицания), так и стремлением «против» (отрицания и противопоставления). Это может быть и стремление к свободе «для» (автономности и интеграции). Ведущей идеей «цифровых кочевников», при этом, часто является стремление достижения и поддержания социально-статусного и психофизиологического благополучия, в том числе свободы и разнообразия, постижения себя и мира с разных сторон. Однако, она далеко не всегда вязана с внутренним, духовно-нравственным благополучием окружающих. Убегая от одиночества, «непонятости», «несвободы», однообразия и т.д.. Не разрешая стоящих перед ним и его семьей, родом или всем народом проблем, человек может попасть в еще худшее, чем было, положение: серии конфликтов и претензий, в том числе, претензий собственной значимости /важности и силы, собственной неповторимости /уникальности, а также собственной востребованности /любви окружающих. Все это формирует его маргинальную, расщепленную или лоскутную, гибридную личностную и социальную идентичность [22]. Как типичный мигрант в мире мультикультурных сообществ, кочевник нередко практически полностью утрачивая связь с «корнями» и ассимилируясь там, где живет постольку, поскольку основная часть его жизни протекает в мире виртуальных коммуникаций. Не случайна потребительская позиция многих «кочевников», разделяющих и пропагандирующих идеалы компрадорской буржуазии: если у человека нет дома, то ему, как и лицу БОМЖ, нечего не только бояться потерять, но и хочется потерять все что можно в попытке доказать свою способность «справляться», быть быстрым, жить без других, уникальность как независимость и силу. Однако, иногда речь идет о том, что формируется транс-идентичность «чело-

века вселенной»: интегрированная идентичность, «наращивающая» палитру способов жизнедеятельности, кочуя по миру и обмениваясь значимыми моментами жизни с другими людьми. Модусы такого сближения – отдаления обретают специфическое название: соприсутствия и включенность для кратковременных циклов взаимодействия (в том числе у номад) и близость – отчуждение для долговременных. Вместе с тем, цифровой номадизм есть важная альтернатива иному, более глобальному способу отчуждения: виртуальным отношениям и контактам: «Окруженные технологиями и меняющейся степенью неуверенности, партнеры по социуму находят друг друга, чтобы заключать крупные сделки за пределами электронных границ обмена, создавая рынок. Они объединяются в замкнутые социальные миры, чтобы с помощью друг друга и общего понимания того, «что происходит», двигать рычаги, управляющие миром» [16; 20; с. 194; 21]. При этом моменты соприсутствия, сотрудничества помогают людям поддерживать более-менее нормальную общественную жизнь, даже сквозь весьма значительные пространственно-временные и культурно-исторические «расстояния» [24; 25]. Путешествия обеспечивают человеку как социальному существу участие «в доступе к своей части социального наследия» [23, с. 6]. Вместе с тем, номадизм – одно из проявлений детерриториализации [6; 26], формирования и развития цивилизованных сообществ пост-паноптикума, организованных вокруг «текущей современности» [14], в которой даже самое частное не является больше полностью личным, также, как и не является больше национальным, связанным с определенной территорией и народом, их культурой. Сетевое общение и номадизм, а также повседневное «частое общение в Интернете – дополнение к частому личному общению, а не его замена» [37, с. 179].

Изначально цифровой номадизм имел локальный характер: номады были жителями мегаполисов, но с расширением беспроводных средств связи они есть практически повсеместно. Возможность постоянного передвижения и ненормированный рабочий график стимулирует мобильность «перекати-поля», а «подключенность» к мировой информационно-коммуникативной сети указывает на то, что идентичность «перекати-поля» также формируется на основе идеологии и ценностей этой сети [33]. Поскольку ее идеология и ценности не отличаются ни целостностью, ни постоянством, то базовые характеристики идентичности цифровых кочевников, как правило, рано или поздно нарушаются: субкультура цифровых номад как «умная толпа» также становится супер-мобильной. Таким образом, как образно пишут исследователи люди становятся «свидетелями реванша кочевого стиля жизни над принципом территориальности и оседлости» [2; 33], люди сталкиваются с проблемой деиндивидуализации, присущей толпам, а, значит, и лишаются того самого «ума» которыми явно или неявно гордятся многие номады.

Цифровое кочевничество – следствие и причина активных изменений материальной и духовной культуры человечества, формирования в ней новых типов идентичности (систем духовно-нравственных ориентаций, стратегий понимания себя и мира, моделей общения). В отдельных регионах цифровой номадизм выражен меньше, феномены седентаризма сочетаются с традиционными кочеваниями и миграции таким образом, который не нарушает целостности идентичности. В иных регионах, отказавшихся от традиционных ценностей «ради» глобализации и ее «вестернизированной» культуры «перекати-поля», седентаризм и миграции почти в равной мере приводят к фрагментации и разрушению идентичности: основа продуктивной и стабильной идентичности – духовно-нравственные ценности, деструктивная и нестабильная идентичность лишена стабильных духовно-нравственных опор, она мечется между «крепостью дома» и «беспределом улиц». Цифровой номадизм в этом контексте также может быть результатом метаний: сценарий традиционного вестерна предпо-



лагает бесконечный путь к лучшему, «своему», отказ от «чужого» как мешающего или вызывающего какие-либо затруднения и запреты. Духовно-нравственное, более чем что-либо, основано на запретах и создает «затруднения». Однако, его устойчивость и даже в отдаленных регионах мира, часто быстро нарушается, и, по прогнозам исследователей, геоклиматические, социально-политические, психологические и экономические изменения в мире (включая трудовую и семейную миграцию и интернационализацию бизнеса) должно стимулировать рост цифровых мигрантов –номад, рост номадических потоков и становление развернутой системы в разной мере глобальных информационно-коммуникационных «хабов» планеты [8; 9; 10; 11; 12]. Это способно изменить расстановки сил на рынка труда и брака, требования к организации жизни поселений в согласии с особенностями стиля жизни, духовно-нравственных ориентаций номад, специфическими видами («траекториями») мобильности, к организации и развитию мультикультурного взаимодействия в реальной, контактной среде и в виртуальной среде, посредством социальных сетей и коммуникативных платформ. При этом может возникнуть и уже местами возникает конфликт цифровых кочевников, перемещающихся в пределах одного-двух полисов и регионов, номад «глобальных», ищущих для себя и место для себя в самых «заповедных зонах» мира и поселенцев, привязанных к определенной территории и идентичности.

Если обратится к общей теории мультикультурных отношений, исследователями отмечается, что «Принадлежность мигранта расщеплена между опытом «домашнего очага» и «беспределом улицы» [15, с. 1]: представители разных культур меньшинства и большинства так или иначе признают свою собственную этническую гибридность как данность, иницирующую силу и власть, исследуют пути превращения своего этнического сообщества в культурно значимый, действующий слой общества. Эти поиски неотделимы от процесса превращения или ассимиляции, которая идет параллельно с процессом рождения нового, «гибридного». Субъект мультикультурного контакта, обладающий переходной двойственной или «гибридизированной» идентичностью, расположенной «между», «над схваткой», отражает диалектику оппозиций «общности — необщности», «принадлежности — непринадлежности» к той или иной группе людей, нации, религии, профессии и т.д. [7, с. 84]. Особенно трудно этот процесс протекает там, где нация и ее идентичность длительное время подвергалась масштабному игнорированию, существуя скорее как «инобытие», или «квазибытие», чем «самобытие». Формируется идентичность «лоскутная», лишенная нравственных опор, живущая ощущением тотального преследования. Переживание преследования и связанное с ними «бегство» от реальности, себя (своего) или других (чужих), от реальных отношений с собой и миром, всегда было одним из симптомов идентичности «человека без корней». Напротив, человек с корнями, хотя и нуждается автономности, периодически пересматривает свою идентичности и принадлежность, реинтегрируясь в общество на тех или иных основаниях, направлен именно к реальности, к глубоким и разносторонним отношениям с собой и миром. Наличие таких отношение есть критерий его социально-психологического здоровья, отсутствие – критерий нарушений и проблем разной степени длительности и интенсивности.

Способы решения этого вопроса на уровне «цифровых номад» как индивидов и как членов группы отражают старый спор между «либералами» и «коммунитаристами» о приоритетности и соотношении личной свободы и социальной принадлежности. Либералы полагают, что индивид может свободно определять свое собственное понимание жизни: принцип примата личности над общиной предполагает, что если индивиды не видят необходимости сохранять существующие культурные традиции и практики, то община не обла-

дает правом препятствовать модификации или отказу от них. Коммунитаристы полагают, что личность «встроена» (embedded) в систему социальных отношений: человек наследует тот или иной образ жизни, он – результат социальных практик. А приоритет личной свободы ведет к разрушению общества. В любом случае, оба этих потока присутствуют и отражаются в диалектике «глобализации» - «мультикультурализма» [11]

В борьбе разных групп за существование и развитие, как правило, выделяются ряд тенденций: стремление к разнообразию и борьба против дискриминации или неравенства, саморефлексия и индивидуализация, признание ценности и желание реабилитировать негативную идентичность, эгалитаризм и властные амбиции групп [1]. Хотя для многих людей прекаризация труда – скорее испытание и проблем, для кочевников прекаризация – реальная возможность труда, удовлетворяющая их потребностям: введение прекаризации для этой группы населения - позитивный момент, который снимает часть негативных оценок и выпросов к «перекати-полю». Напротив, для «оседлых» групп прекаризация носит скорее негативный характер и воспринимается чаще всего как возможное дополнение к основной, гарантированной, работе (приработок). С. Бенхабиб обозначила ситуацию культурного плюрализма, поддерживающего, в частности, и феномен цифрового нomaдизма, термином радикальный, или мозаичный, «лоскутный», мультикультурализм, понимая под последним наличие в пределах одного политического образования четко дифференцированных общностей, сохраняющих свою идентичность и границы, подобно элементам, составляющим мозаику. Мозаичный или «лоскутный» мультикультурализм предполагает набор механизмов, обеспечивающих долгосрочное функционирование: эгалитарная взаимность, добровольное самопричисление, свобода выхода и ассоциации [4, с. 9, 43]. Это особенно важно потому, что современные виды миграции, как вынужденной, так и добровольной, как «цифровой», так и традиционной, могут рассматриваться как территориальная экспансия. «Захватнический» характер миграций цифровых нomaд кажется неочевидным, однако, создаваемые ими более или менее обширные миграционные потоки и взаимодействия культур, размывая этническую и религиозную однородность того или иного государства, формируют в пределах его территории очаги различных культур: происходит «колонизация наоборот». Этот процесс весьма неоднозначен: подчас даже мелкие диаспоры часто разбиты на множество иных подгрупп, нередко имеющие не только особенности культур и языковых традиций, но и верований, не только отличных и имеющих сложные отношения с другими народностями. Что касается цифрового нomaдизма, то многие из представителей этой группы опираются исключительно на личную идентичность, сформированную в лоне родительской культуры, но отщепившуюся от культурной идентичности. Л.В. Русских [14, с. 85] описывает мультикультурную политику как «балансирование между полюсами «исключения» и «включения» иммигрантов в культурный контекст». Такой вариант адаптации цифровых нomaд в форме «сдержанной интеграции», подразумевает заботу о сохранении культуры «большинства» наряду с принятием новых культур - групп «меньшинств» в рамках формирования и укрепления общей региональной/гражданской/человеческой идентичности, препятствующей размыванию границ и традиций соответствующей культуры, переходу к полному бескультурью с его отсутствием запретов и долженствований, налагаемых духовно-нравственными нормами культуры.

Кроме того, возникает вопрос типологизации цифровых нomaдов и «нетократии» как новой формы управления и социально-экономических отношений, в рамках которых главной ценностью являются не материальные, а информационные аспекты, а социальный и человеческий капитал важнее капитала материального и экономического [3; 37].

Таким образом, в результате теоретического анализа исследований номадизма можно выделить несколько основных типов цифровых кочевников:

1) «человек вселенной» или интегрированный тип, чья идентичность позитивна, целостна и сохранила связь с родной культурой, а также нацелена на установление связей с иными культурами и их представителями. Цифровое кочевничество воспринимается как фрагмент жизни, связанный с целями саморазвития в профессиональной и учебной, досуговой и семейной сферах. Кочевничество для них есть путешествие в страну смыслов и ценностей: к самому себе. Отношения, которые строят эти люди – отношения поиска, любви, сочетающие отношения личностной значимости и соприсутствия.

2) «амбивалентный» тип, чья идентичность маргинальна, двойственна и размыта, цифровой номадизм практикуется как способ уйти от решения личных и социальных проблем. Типичны ориентация на территориальную экспансию и поиск «удовольствий», отсутствия структурированного представления о целях собственного кочевничества, тенденция «жить по своим правилам», избегая обязанностей и ограничений повседневных обязательств. Кочевничество есть способ существования, позволяющий сочетать обременительные и необременительные аспекты жизни: минимизировать напряженность и увеличить «наслаждение» жизнью – путь к удовольствиям, в том числе «от» самого себя. Отношения таких людей в большей степени соприсутствие и включенность, чем отношения «личностной значимости».

3) «Лоскутный тип», чья идентичность «человека без корней» фрагментарна и негативна, человек неспособен к построению прочных и глубоких отношений ни с окружающими его людьми, ни с теми, кто когда-то в них пришел. Кочевничество выглядит как спорадическое перемещение «человека без корней», «перекати-поля» в направлении, определяемом жизненной ситуацией (внешними по отношению к личности аспектами). Кочевничество есть способ существования, позволяющий удовлетворять желания, не обременяя себя обязательствами, путешествие как скрытый протест и несогласие с миром паноптикума - «против» самого себя и мира. Ведущий моду отношений – избегание: отношения отказа от близости в форме значимых отношений и в форме соприсутствия («перманентное отсутствие» «вечного путешественника»).

В проведенном нами эмпирическом исследовании цифровых кочевников-психологов, занимающихся продажей различных психологических услуг (среди которых лидируют семинары и тренинги личностного роста и организационного развития), получено ряд интересных данных.

Поскольку объем выборки был не очень большим (30 человек), а само исследование носило характер «свободного интервью», дополненного результатами наблюдений и обработанного методом контент-анализа, постольку основное внимание обращалось на качественные тенденции в развитии цифровых номад. Исследование осуществлено в 2010-2015 годах, все респонденты являлись «цифровыми» (виртуальными собеседниками) исследователя. Всем собеседникам предлагались соответствующие их профилю деятельности варианты сотрудничества, выделялись темы, которые интересуют «кочевников» в первую очередь, а также стратегии решения задач, требующих сотрудничества и установления реальных отношений (разбитые позже на подтемы, связанные с отношениями респондентов к психологическим, нравственным и правовым аспектам отношений человека и общества). Все респонденты поделены на три группы: «временно выбывшие в иную страну проживания - командированные» (10 человек), «эмигранты» – переехавшие в иную страну в режиме смены постоянного места жительства (20 человек); а также «номады» - кочующие по России и ми-

ру (10 человек) (Таблицы 1, 2).

**Таблица 1 - Идентичность цифровых номад**

Группы	Идентичность личностная /отношения с собой	Идентичность социальная /отношения с людьми
«Командированные»	Расщепленно-амбивалентная (двойной стандарт) внешне и внутренне конфликтная (проблемы в отношениях с окружающими, подстройка к новой культуре за счет разрушения связей старой), ассиметричная (разные требования и представления о себе и мире, в разных сферах)	Коллапсы систем отношений к себе и миру, личностная деструкция и деструкция отношений с миром, требующие столкновения с серьезными жизненными испытаниями для реинтеграции, страх вернуться в родную культуру и желание «диктовать свои правила» в ней
«Эмигранты»	«Отчужденно - изолированная», формирование капсулы, из которой субъект наблюдает мир и удит о мире, предъявляя людям тиражированный образ-маску, «ожидающая, жизнь в будущем» или «инкапсулированная – жизнь в прошлом» игнорирующая внутренние конфликты, связанные с расхождением маски и личности	Дистанцирование и стратегия руководства, отказ от стратегий взаимодействия «на равных», непонимание других людей и отсутствие глубоких и широких «сетей» значимых отношений, формирование подвижных и поверхностных, в разной мере широких отношений с миром
«Номады»	Фрагментарно-лоскутная (множественная), части которой - в разной мере ассимилированный опыт жизни в разных культурах, внутренне конфликтная, отражающее стремление «диктовать свои правила» наряду с «полным пониманием себя и мира», нестабильно-изменчивая, готовность и стремление меняться без оформленного направления	Стремление к широким, но неглубоким отношениям наряду с сохранением немногочисленных глубоких отношений, разрывы и конфликты отношений: предательство как отказ от себя и значимых других, потребность поддерживать минимальный уровень сотрудничества во избежание тотального коллапса

Как также показало исследование, ведущими модусами, структурирующими сознание (идентичность) «цифрового кочевника, являются свобода и зависимость, близость и отчуждение, труд и отдых, новизна и привычность, развитие и стагнация. Эти линии развития человека являются наиболее общими и позволяют типологизировать цифровых кочевников: зависимые, дезинтегрированные и свободные, интегрированные; включенные и отчужденные; строящие бизнес и развивающие профессионализм или странствующее-отдыхающие; стремящиеся к переживанию новизны или уставшие от нее и стремящиеся к покою» и стабильности («назад к корням»), стремящиеся к развитию или «зависающие» в неудовольствии от мира и, далее, от самих себя.

**Таблица 2 - Тенденции развития идентичности цифровых кочевников**

Группы	Психологические законы	Правовые законы	Нравственные законы
«Командированные»	Самоисследование в новой среде, попытки переосмотра своей жизни, претензии к миру и «обращение», конфликты в отношениях с представителями своей культуры	Освоение новых законов без их понимания, «пробные» попытки осмысления внешнего мира, конфликты с законом как отражение конфликтов культур и конфликтов интенций субъекта - измениться и выделиться и принадлежать и соответствовать Попытка поддержать чувства значимости, уникальности и нужности правовыми средствами	Нравственные коллизии, попытки перевести нравственные и психологические проблемы на язык правовых законов страны пребывания, исходя из знаний о правовых законах собственной страны
«Эмигранты»	Стремление к интеграции реализуется не полностью, перенятие моделей отношений к себе и миру без рефлексии проблем, возникающих внутри личности в ее отношениях с представителями своей культуры	Освоение новых законов и попытка их перенесения на старые отношения с собой и миром, стремление закрепить правовые аспекты жизни как гарантии стабильности, неудовлетворенность правовыми рамками и гарантиями. Попытка компенсировать и решить проблемы переживаний значимости, уникальности и нужности за чет формализации отношений к себе и миру	Аномия нравственная, отказ от нравственных регулятивов отношений как вторичных по отношению к правовым и психологическим законам Забвение Бога и сосредоточение на повседневных вопросах, бизнесе
«Номады»	Сравнение и исследование моделей отношений к миру и себе, попытки выделить общее и подходящее себе, конфликты ситуативные, обозначающие неадекватность новых типов отношений в контексте связей с представителями родной культуры	Правовой нигилизм при внешнем согласии и стремлении соответствовать требованиям страны пребывания, наряду с экспансией собственных правовых, нравственных и психологических «законов» (вплоть до навязывания и утверждения-диктата «свои права»)	Нравственный поиск, попытки встроить нравственные законы в психологические и правовые законы бизнеса и иных отношений. Попытка решить проблему соотношения общечеловеческих и индивидуальных ценностей, ощущение невстроенности. Поиск «свой» группы и системы отношений Попытка гармонизировать чувства значимости, уникальности и нужности, опираясь на Бога

Подводя итог, подчеркнем: цифровое кочевничество многотипно. Это и «цифровое беженство», используемое человеком чтобы уйти из мира обязательств и травм; это и «цифровой туризм», используемый в целях структурирования времени и пространства жизнедеятельности; это и просто - «путешествие» - в мир иных смыслов, за сами собой и гармонией своего мира. Это и «цифровые захваты» новых территорий: не случайна тяга «кочевников к местам, где «не ступала нога человека» и местам, «похожим на рай» [3; 17]. Одним из наиболее сложных моментов цифрового кочевничества является феномен «потери корней», разрыва или разрушения социальной идентичности в результате отказа от духовно-нравственных ориентиров своей культуры и человечества, стремления к свободе как комфорту и защищенности, освобождению от тяжелого труда и обязанностей. Эти стремления формируют особое отношение к себе и миру, в котором позитивные моменты, связанные с творчеством, развитием, наслаждением жизнью, сочетаются с потребительством, стагнацией и разрушением личности первой страдает этнокультурная, а затем и личностная идентичность. Как показало исследование, ведущими модусами, структурирующими сознание (идентичность) «цифрового кочевника, являются свобода и зависимость, близость и отчуждение, труд и отдых, новизна и привычность, развитие и стагнация. Эти линии развития человека являются наиболее общими и позволяют типологизировать цифровых кочевников: зависимые, дезинтегрированные и свободные, интегрированные; включенные и отчужденные; строящие бизнес и развивающие профессионализм или странствующее-отдыхающие; стремящиеся к переживанию новизны или уставшие от нее и стремящиеся к покою» и стабильности («назад к корням»), стремящиеся к развитию или «зависающие» в неудовольствии от мира и, далее, от самих себя.

Иметь идентичность предполагает ощущать себя более или менее независимым и постоянным в конкретной ситуации; переживать связь собственной непрерывности и признания этой непрерывности другими людьми; понимать прошлое, настоящее и будущее как единое целое, строить жизненные планы, опираясь на прошлое и осмысляя настоящее. Идентичность, таким образом, предполагает отличительность как уникальность и непохожесть, континуальность как непрерывность и целостность, принадлежность как включенность (близость) и «репутацию» – подтвержденность (признание бытия – внимание, признание важности – уважение и признание-принятие) другими людьми. Неподтвержденность – идентичности и человека в целом (непризнание бытия – игнорирование, отрицание значимости – небрежение и неприятие – отвержение)- одна из ведущих проблем миграций и иных социально-психологических и имеющих социально-психологические последствия кризисов и коллапсов (войн, катастроф, терминально (смертельно) опасных заболеваний и инвалидности, разлуки и смертей близких и т.д.). Выстраивая типологию цифровых кочевников, необходимо, на наш взгляд, обратиться к осмыслению особенности их личностной идентичности, особенностям отношений к себе как личности, индивиду, и социальной идентичности, отраженной в особенностях отношений, который кочевники строят с другими людьми. Каждый тип цифрового кочевника соотнесен с определенными особенностями личностной идентичности и социальной идентичности (отношений с другими людьми). Они отражают меру принятия и понимания человеком себя и мира: гармоничность отношения к себе самому и отношений к другим людям, в том числе, в контексте мультикультурных отношений.

Современные цивилизованные сообщества являются в подавляющем числе случаев мультикультурными. Это создает, с одной стороны, иллюзию легкости перехода от одной культуры другой, а, с другой стороны, постоянно существующие противоречия и дисгармо-

нии личностной и социальной идентичности. Наиболее явно эти дисгармонии обнаруживаются в сфере межличностных отношений кочевников (их социальной идентичности) и «закрепляются» в идентичности личностной.

Изначально цифровой нomaдизм имел локальный характер: нomaды были жителями мегаполисов, но с расширением беспроводных средств связи они есть практически повсеместно. Возможность постоянного передвижения и ненормированный рабочий график стимулирует мобильность «перекати-поля», а «подключенность» к мировой информационно-коммуникативной сети указывает на то, что идентичность «перекати-поля» также формируется на основе идеологии и ценностей этой сети. Поскольку ее идеология и ценности не отличаются ни целостностью, ни постоянством, то базовые характеристики идентичности цифровых кочевников, как правило, рано или поздно нарушаются: субкультура цифровых нomaд как «умная толпа» также становится супер-мобильной. Таким образом, как образно пишут исследователи люди становятся «свидетелями реванша кочевого стиля жизни над принципом территориальности и оседлости», люди сталкиваются с проблемой деиндивидуализации, присущей толпам, а, значит, и лишаются того самого «ума» и связанной с ним культуры сознания - понимания себя и мира - которыми явно или неявно гордятся многие нomaды.

В целом выделились три группы людей, чей поиск себя в мире качественно отличен:

1) «человек вселенной» или интегрированный тип, чья идентичность позитивна, целостна и сохранила связь с родной культурой, а также нацелена на установление связей с иными культурами и их представителями. Цифровое кочевничество воспринимается как фрагмент жизни, связанный с целями саморазвития в профессиональной и учебной, досуговой и семейной сферах. Кочевничество для них есть путешествие в страну смыслов и ценностей: к самому себе. Отношения, которые строят эти люди – отношения поиска, любви, сочетающие отношения личностной значимости и соприсутствия.

2) «амбивалентный» тип, чья идентичность маргинальна, двойственна и размыта, цифровой нomaдизм практикуется как способ уйти от решения личных и социальных проблем. Типичны ориентация на территориальную экспансию и поиск «удовольствий», отсутствия структурированного представления о целях собственного кочевничества, тенденция «жить по своим правилам», избегая обязанностей и ограничений повседневных обязательств. Кочевничество есть способ существования, позволяющий сочетать обременительные и необременительные аспекты жизни: минимизировать напряженность и увеличить «наслаждение» жизнью – путь к удовольствиям, в том числе «от» самого себя. Отношения таких людей в большей степени соприсутствие и включенность, чем отношения «личностной значимости».

3) «Лоскутный тип», чья идентичность «человека без корней» фрагментарна и негативна, человек неспособен к построению прочных и глубоких отношений ни с окружающими его людьми, ни с теми, кто когда-то в них пришел. Кочевничество выглядит как спорадическое перемещение «человека без корней», «перекати-поля» в направлении, определяемом жизненной ситуацией (внешними по отношению к личности аспектами). Кочевничество есть способ существования, позволяющий удовлетворять желания, не обременяя себя обязательствами, путешествие как скрытый протест и несогласие с миром паноптикума - «против» самого себя и мира. Ведущий моду отношений – избегание: отношения отказа от близости в форме значимых отношений и в форме соприсутствия («перманентное отсутствие» «вечного путешественника»).

## Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Проблемы взаимопонимания в мультикультурном консультировании // Представительная власть - XXI век. 2014. № 7-8. С. 59-65.
2. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. 252 с.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
4. Бенхабиб С. Притязания культуры. М.: Логос, 2003. С. 9, 31.
5. Бурлуцкая М.Г., Харченко В.С. Фрилансеры // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16. № 1. С. 111-123.
6. Делёз, Ж., Гваттари, Ф. Тысяча плато. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2000. 895 с.
7. Касавин И.Т. «Человек мигрирующий» // Вопросы философии, 1997. № 2. С. 84.
8. Кужелева-Саган И. П. Общество-Сеть. Эволюция представлений: концепции, образы, метафоры // Wolkenkuckucksheim. 2014. № 32 (19). P. 29-42.
9. Ле Коадик Р. Мультикультурализм // Débats sur l'identité et le multiculturalisme / Отв. ред. Е. Филиппова и Р. Ле Коадик. М.: ИЭА РАН, Наука, 2005. С. 78-104, 126-149.
10. Минигалиева М.Р. Толерантность и мультикультурализм. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. 332 с.
11. Мир глазами блоггера / Под ред. В.Трофимова. М.: ИД «Вече», 2011. 240 с.
12. Носова С.С, Кужелева-Саган И.П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 85-96.
13. Пинк Д. Нация свободных агентов. М.: Секрет фирмы, 2005.
14. Русских Л.В. Основные направления политики мультикультурализма в России // Вестник Южно-Уральского ГУ. Сер. Соц.-гуман. науки. 2014. № 2. С. 85-89.
15. Стребков, Д. О., Шевчук А. В., Спирина, М. О. Развитие русскоязычного рынка удаленной работы, 2009-2014 гг. / Отв. ред. сер. В.В. Радаев. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 226 с.
16. Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 1.
17. Aguinis H., Lawal S.O. eLancing // Human Resource Management Review. 2013. Vol. 23. Iss. 1. P. 6-17.
18. Barley S.R., Kunda G. Contracting // The Academy of Management Perspectives. 2006. Vol. 20. No. 1. P. 45-66.
19. Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity, 2000. 224 p.
20. Boden D. Worlds in action // B. Adam, B., Beck U., van Loon J. (eds). The Risk Society and Beyond. London: Sage Publ., 2000. 240 p.
21. Boden D., Molotch H. The compulsion to proximity // Nowhere. Space, time and modernity / R. Friedland, D. Boden (eds). Berkeley: University of California Press, 1994. P. 257-286.
22. Bogard W. Simmel in cyberspace // Space and Culture. 2000. №4/5. P. 23-46.
23. Citizenship and Social Class / Marshall T., Bottomore T. (eds.). London: Pluto. 1992. 101 p.
24. Cohen I. Detached involvement: on the sociology of solitude // Annual Conference of the Amer. Sociological Ass., Washington. August 2000. Washington, DC, 2000. P. 3-12.



25. Cohen R. Global Diasporas. London: University College London, 1997. 241 p. P. 129-134.
26. Deleuze G., Guattari F. Nomadology. New York: Semiotext(e), 1986. 160 p.
27. Fernández V.A. Nomadismos contemporáneos. Murcia: Universidad de Murcia, EDITUM, 2010. 160 s.
28. Friebe H., Lobo S. Wir nennen es Arbeit. München: Heyne Taschenbücher. Heyne, 2006. 303 s.
29. Gussekloo A., Jacobs E. Digital Nomads. N.-Y.: Location-Independent Pub., 2016. 280 p.
30. Horton J. Online Labor Markets // Internet and Network Economics / A. Saberi (ed.). Vol. 6484. Berlin; Heidelberg: Springer, 2010. P. 515-522.
31. Howe N., Strauss W. Generations. N.Y.: Quill William Morrow, 1991. 544 p.
32. Leung M.D. Dilettante or Renaissance Person? // American Sociological Review. 2014. Vol. 79. No. 1. P. 136-158.
33. Makimoto T., Manners D. Digital Nomad. Chichester: John Wiley, 1997. 256 p.
34. McLuhan M. Understanding Media. New York: Routledge Classics, Abingdon, 1964 (2001). P. 309, 391.
35. Osnowitz D. Managing Time in Domestic Space Home-Based Contractors and Household Work // Gender & Society. 2005. Vol. 19. No. 1. P. 83-103.
36. Peters J.D. Exile, nomadism, and diaspora // Home, exile, homeland / H. Naficy (ed.). New York: Routledge, 1999. P. 17-41.
37. Putnam R. Bowling Alone. New York: Touchstone Books by Simon & Schuster, 2001. 44 p.
38. Sisson N. The Suitcase Entrepreneur. New York: Tonawhai Press 2013. 314 p.
39. Urry J. Sociology Beyond Societies. London and New York: Routledge, 2000. 255 p.

## 1.2. Экзистенциальный коучинг

Традиционное понимание лидерства предполагает наличие у человека особенных личностных характеристик, которые помогают ему управлять людьми и не отклоняться от цели. К таким личностным особенностям, например, относят харизму человека, справедливо полагая, что это некий природный дар.

Мы не отрицаем необходимости наличия харизмы и т.п. проявлений. Однако, необходимо признать, что авторитарные способы управления во многих случаях перестали быть эффективными, так как повсеместно приводят к низкой продуктивности труда, наличию антагонизма со стороны работников, откровенному саботажу или профессиональному выгоранию. Именно поэтому жесткие лидеры – лидеры прошлого сегодня не так популярны, так как они оказываются не достаточно гибкими в новых исторических условиях. А, общая образованность людей, в свою очередь, не оставляет возможности подобным лидерам управлять по-старому.

Особенность настоящего момента такова, что для развития конкурентоспособности ***современному управленцу необходимо приобрести черты неформального лидера, соединив их с возможностями формального управления коллективом.***

Концептуально мы исходим из того факта, что человек потенциален, и понимаем ли-

дерство как процесс: глубинное выражение того, кем человек является и кем еще может стать.

Одним словом лидер обязан стать осознанной личностью и эффективным коммуникатором с четким осознанием целей и задач в деятельности своей организации. Задачи эти для многих руководителей могут так и остаться не выполнимыми.

Нехватка информации, страх ответственности, боязнь выбора, ограничение временных рамок, негативный опыт, боязнь или неумение отстаивать свое мнение – все эти факторы, ограничивающие лидерское поведение, требуют проработки и специальных знаний.

Таковыми специальными знаниями на сегодняшний день обладает коучинг. Сам термин *coaching* пришел в бизнес и управление из спорта и означает буквально *тренерство*. Так же как в спорте тренер помогает своему подопечному достичь результата, так и в бизнесе **коуч** (читай тренер) помогает личности раскрыть свои внутренние потенциалы и сделать свою деятельность более эффективной.

Специалисты этого направления работают с разными запросами, начиная от общих проблем, таких, например, как повышение качества жизни до вполне конкретных вопросов построения карьеры, выстраивания отношений со значимыми людьми.

Базовый постулат коучинга гласит, *что человек потенциален, а значит, способен изменить свою жизнь в нужном для него направлении, его нужно только подтолкнуть*. На этом и выстраивается вся последующая конструкция коучинга. Откуда взялась эта идея? Последние лет пятьдесят ее очень активно разрабатывало направление гуманистической психологии и педагогики. В свою очередь, гуманистическое направление не было образовано на пустом месте, оно подняло на щит идеи гуманистов Возрождения. “Узлом мира” называл человека философ Возрождения Пико делла Мирандола и утверждал, что через сердце человека проходят миры. В каждом человеке есть все, он равен Богу.

Наверняка, существует некая цикличность в истории развития человечества, поэтому не случайно наше обращение к одним и тем же идеям. В какой-то момент они становятся нужными, важными, зачем-то приходит их время. Мы помним, что период Возрождения последовал за периодом церковной схоластики, иссушившей души людей. О гуманизме вновь заговорили в середине прошлого двадцатого, технократического века, когда человек был низведен на роль винтика в механизме капиталистического производства. Тогда на эти старые-новые мысли очень активно отреагировало искусство, психология, педагогика. А вот бизнес, к примеру, остался не тронутым. Идея частной собственности не претерпела на тот момент трансформации. Сейчас, в начале двадцать первого века мы присутствуем при кризисе управления, в частности, бизнесом. Не срабатывают прежние методы мотивации людей (преподавателей высшей школы, слушателей повышения квалификации и преподавателей, студентов, школьников и т.п.). Системный кризис захватывает все области жизни.

Не возможно получить творческое решение, если нет творческих людей. Даже при осознании руководителем (частным собственником или руководителем госучреждения) необходимости делегировать свои полномочия – некому их делегировать. Если методы не работают, то это значит, что сама форма взаимоотношений работодателя и работника себя изжила. Вот как противовес и приходит идея о неограниченных возможностях человека, которые обязательно будут разблокированы, если эти отношения будут строиться на взаимном доверии. Это и есть коучинг.

*Коучинг, как стиль управления на сегодняшний день – это высший пилотаж в профессиональных и личностных коммуникациях, достижении поставленных целей, высвобождении творческого потенциала сотрудников. А использовать коучинг как стиль управле-*

ния могут только те самые *неформальные лидеры*, о которых шла речь в самом начале. Неформальный лидер – это человек, вокруг которого всем светло. Он не давит своим авторитетом. Просто у него есть этот авторитет, ему доверяют. Сверяют по нему свою жизнь как по компасу. Разумеется, речь не идет о панибратстве. Просто такой лидер в человеческом плане является не начальником, а старшим братом. Его духовные и душевные наработки позволяют ему осознавать себя и принимать других людей такими, какие они есть. Его толерантность к сотрудникам и сослуживцам, обучающимся проявляется не только на уровне поведения, но, в первую очередь на уровне мышления. Отсюда, на наш взгляд, и основная проблема использования коучинга как стиля управления. Она заключается, в том, что принципы и методы коучинга неотделимы от их носителя.

Александр Блок когда-то говорил о том, что задача каждого человека в этой жизни «вочеловечиться». Пользуясь этой аналогией, можно сказать, что те, кто использует коучинг, как метод управления, уже в достаточной степени «вочеловечились». А вот для того, чтобы это случилось быстрее с каждым, кто пожелает этого, коучинг существует как **метод индивидуального консультирования**, основной целью которого является актуализация возможностей личности.

Коуч помогает клиенту осознать свои истинные цели, найти и сформулировать свои критерии личного успеха и, соответственно, определить направления развития личности руководителя и, как следствие, организации в целом. Изменение сознания руководителя влечет за собой, как следствие, динамичное развитие всей организации.

*Коуч организует процесс самопознания, передает клиенту некий алгоритм, если точнее говорить, помогает осознать свою личную стратегию успеха.*

Почему все же **экзистенциальный коучинг**? Дело в том, что из опыта практической психологической работы мы знаем, что наибольший результат достигается тогда, когда работа проводится на более глубоком уровне, когда клиент осознает и формулирует свою **личную миссию** или подходит к осознанию своего предназначения. А личная миссия всегда лежит в плоскости глубинного осознания себя, своих отношений с Богом, себя во взаимодействии со вселенскими законами и т.п.

Философия и эстетика экзистенциализма - (от лат. *existentia* - существование) возникла в середине прошлого века как результат кризиса сознания современного человека. Отход от религиозного взгляда на жизнь привел постепенно к тому, что модель мира стала выстраиваться человеком самостоятельно. И мир этот оказался страшен. Философия данного направления сводилась к тому, что человек одинок, раздираем страстями, что для достижения чувства целостности обязательно нужна интеграция высшего и низшего начал в нем.

Искусство и наука по-разному зафиксировали этот этап. Так, например, западная литература откликнулась темами «абсурдности» бытия (П. Сартр, А. Камю). А вот психология, зарождавшегося на тот момент гуманистического направления (А. Маслоу, Р. Ассаджоли, К. Роджерс, К. Хорни и др.), предложила практические выходы из «экзистенциального вакуума». Этот термин принадлежит В. Франклу и отражает неспособность личности самостоятельно обрести смысл жизни. Ученый говорил о том, что не сам человек должен ставить вопрос о смысле жизни - это жизнь ставит вопрос перед ним, и человек вынужден ежедневно, ежечасно отвечать на него, причем не словами, а действиями. Поэтому различные виды психотерапии, появившиеся к этому времени, призваны были помочь личности осознать свою миссию, свое жизненное предназначение (его нельзя подменить назначенными самостоятельно целями и задачами). Фактически такой подход помог заменить религиозный взгляд на жизнь, это тот же выход на задачи воплощения человека на земле, но через науку.

Только в процессе понимания себя возможна *самоактуализация* человека, то есть он начинает двигаться в направлении реализации своих потенциалов, талантов, отказываясь от ограничений, снимая и преодолевая страхи, развивая необходимые для роста недостающие личностные качества.

На сегодняшний день понятие «самоактуализация» прочно связано с одной из зарубежных теорий личности, которая развилась в рамках гуманистической психологии. Теория самоактуализации отвечает на основные вопросы психологии личности: как развивается личность человека, что мотивирует поведение человека, какова природа социальной жизни человека, чем объясняется уникальность личности, каковы определяющие характеристики личностного здоровья и, напротив, расстройства, почему одни люди идут в направлении личностной зрелости, а другие нет.

Рассмотрим подробнее эти вопросы через работы наиболее ярких представителей данной теории: А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Ассаджоли.

На наш взгляд, хотя на сегодняшний день самоактуализация уже является признанной теорией личности, но как научный термин представляет определенную сложность.

Во-первых, «самоактуализация» одновременно означает и *потребность*, и *процесс*, а также *стремление*, *тенденцию*, *цель* и *развитие*. Это вызвано, скорее всего, тем, что феномен, скрывающееся за термином «самоактуализация» сам по себе не однозначен. Он находит свои аналоги в медицине, психологии, педагогике, философии. Скорее всего, это просто некая идея *желаемого развития личности*, на которую опирается гуманистическая психология. В этом контексте можно согласиться с первоисточниками и словарями, что с одной стороны - это *потребность* человека в возможно более полном выявлении своих личностных возможностей. Причем, она изначально присутствует у человека. С другой стороны, чтобы эту потребность реализовать, необходимо пройти долгий путь саморазвития, который сам по себе есть ничто иное, как *процесс* актуализации и реализации своей личности. Для того же, чтобы ступить на этот путь необходимо *стремление* личности к осознанию общечеловеческих ценностей и *тенденция* к реализации внутреннего потенциала. В этом случае, о самоактуализации можно говорить, как о далекой *цели*.

Во-вторых, каждый русский человек, пытающийся осознать слово «самоактуализация», скажет, что смысл этого слова заключается в том, чтобы актуализировать себя самостоятельно. И будет прав. Лексическое значение слова в русском языке означает именно это. А вот в психотерапии «самоактуализация» означает процесс, который осуществляют и контролируют компетентные люди. Создатели теории самоактуализации подчеркивают, что условия для реализации естественных форм развития внутренних потенциалов человека крайне ограничены. В чем здесь дело? Откуда такое расхождение и столько путаницы? С одной стороны – развивайся сам, а с другой стороны – ни шагу без посторонней помощи. Дело представляется вот в чем. На английском языке термин звучит как «selfaktualisation.» И приставка “self» в этом контексте не обязательно может переводиться как «сам», скорее ее нужно переводить как «самость». В этом случае значение термина меняется кардинальным образом, ведь в этом случае речь пойдет об *актуализации самости*. Отсюда становится понятным, зачем и почему нужен внешний толчок: психотерапевт, психолог, учитель, консультант, *коуч*.

В-третьих, вопрос осложняется еще тем, что в работах по развитию и самосовершенствованию такие понятия как «рост», «автономность», «саморазвитие», «продуктивность», «самопознание» с одной стороны и «самоактуализация» - с другой стороны практически являются синонимами.

Между тем, например, в трактовке А. Маслоу самоактуализация является высшей точкой, а перечисленные понятия подчинены ей. Самоактуализирующаяся личность по А. Маслоу в той или иной мере, но обладает перечисленными качествами.

Если провести обобщение вышесказанному, то можно сделать вывод о том, что в целом речь идет об *идеальном развитии человеческой личности*. Может быть именно поэтому, так сложно иметь дело с понятием самоактуализации, ведь приоритеты роста личности в науке не найдены. И нельзя сказать определенно, что, то или иное направление в развитии самое оптимальное.

Итак, современный *экзистенциальный коучинг* в своей основе, безусловно, отталкивается от теоретических постулатов и практической их реализации в гуманистическом направлении, рассматривая человека как потенциально творческую личность и ставит те же задачи: помочь личности развить свои потенциалы. Этот момент необходимо подчеркнуть: личность именно *потенциальна*, а не реальна, ей нужно еще дорасти самой до себя. И **коучинг** поэтому рассматривается нами как *технология консультирования, в результате которой развиваются и реализуются потенциальные возможности личности клиента*. Политик и бизнесмен, деловая леди и просто член команды - в первую очередь являются просто людьми. И им придется пройти такой же путь «вочеловечивания» (А. Блок) как и всем остальным. Здесь необходимо сделать оговорку. Существует некоторое расхожее представление в социуме о том, что политики и бизнесмены являются людьми успешными. Но нужно признать, что относительная благополучность и материальная обеспеченность не означают автоматической реализации всех основных потребностей.

Напомним, что основными потребностями мы называем следующие:

- физиологические (помимо чистой физиологии сюда же относится и достаточное материальное обеспечение);
- социальные (принадлежность к группе, в самоуважении и уважении значимых людей, осознание престижности должности, профессии и т.д.);
- духовные (познание бытийных ценностей: любви, дружбы, гармонии и т.п.; осознание смысла своей жизни).

Основные виды потребностей должны быть удовлетворены все, чтобы личность настоящему стала целостной: из потенциальной - реальной.

Виды взаимодействия с людьми, которым еще только предстоит овладеть уровнем социальных потребностей и формы работы с теми, кто готов реализовывать свой духовный потенциал значительно различаются. Но общее, разумеется, есть.

Основное противоречие, которое присутствует в любом виде консультирования, заключается в том, что *потребность клиента во внутренних изменениях, как правило, заблокирована*. Это происходит потому, что они нормальные живые люди, имеющие ряд психологических защит. И нужно обладать личной и социальной смелостью, чтобы расстаться с ними. Защиты помогают нам думать о себе лучше, чем мы могли бы. Поэтому очень важно, чтобы в процессе консультирования были созданы условия для клиента, позволяющие ему почувствовать свою защищенность.

На наш взгляд, методы, которыми может пользоваться коуч, характеризуются следующими принципами построения.

Во-первых, нужно, чтобы эти методы приводили к *быстрому результату*. В этом случае клиент обязательно сможет повысить свой уровень аутосимпатии – любви к себе. Это важно: уважение и любовь к себе, своей индивидуальности являются базисом в гуманистически ориентированной педагогике и психологии. Все остальное надстройка.

Во-вторых, виды взаимодействия коуча с клиентом должны быть *просты процессуально*. Это поможет клиенту осознавать структуру работы с ним и не чувствовать себя марионеткой в руках консультанта. Кроме этого надо, чтобы клиент мог свободно повторить шаги алгоритма какой-либо специальной психотехники для самостоятельного достижения необходимого ему результата. Такой подход позволяет усилить автономность личности, создавая задел на принятие новых ответственных шагов в бизнесе, политике или реализации какой-то потребности.

В-третьих, хорошо, если методы работы будут содержать в себе основы *рефлексии*, то есть анализа, позволяющего проследить изменения, происходящие во внутреннем мире для клиента трудно переоценить: запускается процесс мышления, который и выводит в идеале на новый уровень осознания проблемы, ситуации, положения.

Для коуча рефлексия клиента может рассматриваться в двух аспектах. Один из них позволяет проследить изменения в сознании клиента и скорректировать свои действия. Другой - достигнуть прагматической цели: ведь хорошо, когда клиент понимает, что его личные изменения происходят с подачи профессионала.

Использование данных принципов в работе, обязательно приводит клиента коучинга к получению или закреплению опыта оптимистического отношения к жизни, к тому, что в каждом затруднении он начинает искать варианты для личностного и профессионального роста. В целом *личность клиента усиливается*.

Приятно признавать, что в современной психологии и немедицинской психотерапии (то есть изначально направленной на людей сохранных, просто попавших в затруднительную ситуацию) существуют методы, которые непосредственно строятся на выше перечисленных принципах. Они есть в психодраме и психосинтезе, нейролингвистическом программировании и символдраме, они есть в гештальт-терапии.

Важно отметить, что все эти направления опираются на важный метод – *визуализацию*. *Визуализация буквально означает, что в мыслительном процессе опора делается не на использовании слов, а на использовании внутренних образов*.

**Образы** - это язык внутреннего мира личности. Если же давать определения внутреннего мира (правда, очень широкое), - можно сказать, что *это наш опыт, заключенный в отношениях, понятиях, убеждениях*. Они же, в свою очередь, хранятся где-то в нашем подсознании в виде образов. Сравнивая мозг человека с компьютером, можно сказать, что **образы - это файлы**, в которых собрана вся информация о нас. Работают наши файлы практически автономно, раз созданные программы создают для каждого из нас события, ситуации, притягивают людей. Но время идет и ... любая программа нуждается в обновлении, иначе мы становимся ее рабами.

Если в какой-то момент человек понимает, что его опыт начинает ограничивать его, то нужна смена убеждений. Может потребоваться целая жизнь на выработку новых убеждений, в худшем случае - ее может не хватить совсем. Возможности консультирования, терапии, коучинга позволяют человеку произвести замену устаревших убеждений через изменение внутренних образов, в которых они отражаются как в капле воды.

Необходимо понимать, что все наши достижения являются результатом работы программы, когда-то давно верно заданной нашему мозгу. К сожалению, не владея азами работы с механизмами деятельности мозга (в нашем случае, визуализацией) невозможно построить эффективные сценарии своей жизни всегда, когда захочется. Здесь придется доверять случаю. Напротив, если вы занимаетесь с профессионалом или овладели методом творческой визуализации самостоятельно, то творчество может быть поставлено на поток, и

вы сможете реализовывать свои цели тогда, когда захотите и какие захотите.

Работа с образами - это всегда творчество. И не только потому, что в результате совместной деятельности коуча и клиента появляется новая мысль, продукт, услуга. Главным является то, что в процессе работы удается ограничить воздействие на человека его собственных негативных установок («У меня не получится», «Я этого не умею делать» и т.п.), благодаря чему его творческий потенциал увеличивается в геометрической прогрессии. Так, например, очень часто люди рассматривают успех как событие, получающее общественную оценку. Значит, если у нас что-то не получается – общество присваивает нам ярлык «неудачника».

Вдумайтесь сами, насколько это странно... Общество решает, можно ли считать успехом результаты усилий каждого из нас или объявить кого-то неудачником.

Жизнь становится малоприятной штукой, если протекает постоянно под воздействием того, как ее оценивают окружающие.

**Человек перестает быть личностью, как только позволяет другим людям решать, достоин ли он их одобрения!**

- Стремясь получить одобрение окружающих, люди ПОДАВЛЯЮТ и ПРЕОДОЛЮЮТ свою индивидуальность, уходят очень далеко от своей миссии, от самоактуализации.

- Часто из духа противоречия делают что-то, идущее сильно вразрез общественному одобрению, но сами при этом заходят в тупик.

В первом случае наше отношение к себе оказывается во власти окружающих, а, следовательно, к полной невозможности выработать у себя ощущение собственной значимости. Такое положение вещей ведет к неуважению себя, неуверенности. И останавливает процессы внутреннего роста.

Во втором случае у человека все силы уходят на борьбу, он чувствует себя одиноким в борьбе с устоями. И это снова ведет к непринятию себя и других, к личностным ограничениям.

Стремление непременно пользоваться успехом в смысле приобретения символов общественного престижа ведет к стрессу, неврозам и разочарованиям в постоянной погони за счастьем. Такое понимание успеха – опасное, но, к сожалению, широко распространенное заблуждение. Соревноваться можно и нужно только с собой вчерашним.

Под успехом в коучинге понимают не только материальную сторону жизни, но и развитие личности, духовную гармонию, самореализацию и самоактуализацию, интеллектуальную и физическую эволюцию, понимание себя и своего места в обществе, повышения своего благосостояния не за счет, а во благо общества. А для коуча здесь работает важный вселенский закон: *если ты хочешь что-то иметь, то помоги другому человеку получить то, что хочет он.*

Такое понимание радикально меняет традиционные внутренние ориентиры, шкалу приоритетов, всю систему ценностей.

У тех, кто сталкивается с коучингом как методом консультирования и его инструментом – творческой визуализацией, неизбежно возникают те же проблемы, что и у людей, впервые знакомящихся с методами НЛП (нейролингвистическим программированием). В большинстве случаев речь идет о неверии в то, что в жизни что-то изменится, *если я помечтаю*. Здесь мы сталкиваемся с неким достаточно объективным противоречием. В отечественной ментальности мечтания считаются не очень перспективным занятием. Употребляются с негативным оттенком такие высказывания как: «бесплотные мечтания», «мани-

ловщина», «фантазерство», «ишь, придумщик нашелся». Вообще считается правильнее жить бедно и желательнее сложно. Если ты не потрудишься достаточно для получения чего-то, то и нет тебе ничего. Это с одной стороны. С другой стороны – мысль прямо противоположная. В отечественной культуре есть не мало персонажей, которые имеют все, ничего не делая, а только мечтая на печи, как Емеля, например. Или как «Иванушки – дурачки», которым счастье так в руки и валится. Здесь есть тонкость, которая не всем очевидна. Сказочный герой не просто ленивый малый, бездельник, у которого все почему-то получается. И Иванушки и Емеля глубоко простодушны и работают они на самом деле над своей душой, выкорчевывая из нее все, что мешает свету. И по А. Чехову, выдавливая из себя раба по капле. Кроме детского простодушия им свойственно и великодушие, именно поэтому им покоряются силы природы и рассыпаются в прах преграды на их пути.

Говоря образно, экзистенциальный коучинг – это и есть волшебство, вернее волшебная палочка, с помощью которой можно получить желаемое.

Отталкиваясь от вселенского закона о том, что внутреннее равно внешнему, мы можем предположить и осознать, что наши убеждения и представления о жизни притягивают к нам ту реальность, которая является внешним их воплощением. А, следовательно, если мы изменим представления, то измениться и реальность.

Существуют разные подходы к смене представлений, убеждений, мировоззренческих позиций.

Можно выделить *естественные* способы изменения убеждений. Наверное, каждый раз и у разных людей это происходит по-разному:

а) в одном случае будет бурное реагирование на смену своего же убеждения (это в том случае, если действительность резко разошлась в чем-то с субъективным мировосприятием человека);

б) напротив, приход нового поведения, которое неизбежно следует за сменой убеждения, может остаться незамеченным и самим человеком (если указать хозяину нового поведения на то, что он изменился в чем-то, он, наверное, согласится, но, как и почему это произошло, он не сможет осознать).

В обоих случаях мы встречаемся с яркой особенностью – эти процессы идут *бессознательно*, то есть я меняю отношение к чему-то, но как это происходит, в какой момент и почему – остается тайной для меня. Скорее всего, в жизни каждого из нас можно припомнить и чисто рациональные подходы в смене каких-либо убеждений, но придется признать, что это явление не частое и чаще не касающееся базовых ценностей личности. Более того, это скорее исключение из правил, потому что структура самих убеждений: их содержание, количество, степень экологичности их формулировки, уровень рациональности - иррациональности и т.п. характеристики – скрыты от нас во внутреннем мире (во внешнем мире проявлено только поведение).

Обучение вряд ли имеет отношение к естественным способам смены убеждений, скорее, наоборот, его можно отнести к *искусственным* способам. Ведь любое обучение предусматривает воздействие на личность человека с какой-либо целью.

В каком случае мы можем быть уверены, что у нашего клиента или у нас самих сформировалось новое убеждение о чем-либо? Мы можем быть уверены только в том случае, если появилось новое поведение. Его, в свою очередь, мы можем просто наблюдать.

Существуют проверяемые критерии для определения уровня усвоения знаний, они напрямую связаны с мыслительной деятельностью личности: знание-знакомство, знание-копия, знание – понимание, знание-применение, знание-трансформация.



**Знание – знакомство** позволяет прикоснуться к новой информации на уровне овладения терминами, проникновения в их значения. Это очень распространенный вид знания, который часто принимается за конечный результат обучения или консультирования. На самом деле он создает только видимость понимания, так как не позволяет действовать. Это просто некий набор фактов по изучаемому вопросу.

**Знание – копия** позволяет что-либо делать по образцу. Лидера так воспитать невозможно. В знании – копии нет своих решений, есть подчинение и копирование чужого опыта. Но без этого этапа невозможно перейти к следующим двум.

**Знание – понимание** характеризуется глубинным осознанием строения знания: процессов идущих в результате какого-то действия, прогнозируемостью хода дела или ситуации вследствие осознания смысла явления, события и т.п.

**Знание – применение** связано с качественное освоением знаний. Это можно наблюдать, например, на уровне смены поведения, ведь это произойдет только в том случае, если личность уже вышла на уровень применения необходимых алгоритмов действия в нужных ситуациях.

**Знание – трансформации** – это уровень знания, когда новый опыт был закреплен многократным повторением – с одной стороны, а с другой - к нему добавилось творчество, то есть что-то свое (взятое из смежных дисциплин, из конкретики ситуации и т.п.).

Однако, для обычного обучения не характерно, чтобы процесс осуществлялся по всем уровням. Обычно, любое аудиторное занятие в лучшем случае заканчивается на этапе знания - копии, то есть после обучения за преподавателем можно что-то важное повторить. Овладение оставшимися видами знаний в этом случае, может отложиться на года. Предполагается, что когда обучающемуся будет нужно, тогда он полученными знаниями и воспользуется. Если обучается ребенок, то он вообще знания получает, как бы на вырост. Но будут ли эти одежды ему впору или достаточно модными, когда он вырастет? Чаще всего такое знание не пригождается никогда.

Обычное же обучение чаще всего предполагает некий *количественный* подход в накоплении знаний, ведь предполагается, что количество на каком-то этапе может перейти в качество.

Однако, к изменению убеждений такой подход имеет косвенное отношение. Повлиять на убеждение таким способом практически не возможно. Знания, способные повлиять на изменение внутренних ценностных ориентаций сразу должны нести в себе потенциал для *качественных* изменений. *Новое отношение к чему-то, взгляды, убеждения, идеи буквально «вызревают» в человеке, и количество систематически полученных знаний может не иметь к этому никакого прямого отношения.* Именно поэтому подобные знания не лежат в плоскости традиционного обучения, понимаемого как набор знаний. Они больше имеют отношение к области психологии и психотерапии. А вот методы, которыми пользуются в психологии и психотерапии (психотехники), можно использовать в коучинге. Каковы же основные направления работы по изменению убеждений?

Первое и самое перспективное заключается в *моделировании недостающего позитивного опыта* у личности (референтный опыт). Референтный, то есть значимый опыт, полученный в процессе индивидуального или группового коучинг - консультирования убеждает личность в том, что в жизни существуют какие-то иные ценности, которые вызывают в теле и сознании иной строй чувств и мыслей, более позитивный. А это значит, что можно попробовать отказаться от старых убеждений и взять на вооружение новые представления. Как правило, в техниках НЛП, это связано с временным повторением какого-либо алгорит-

ма мышления или внешних действий, которые через какое-то время становятся частью структуры мышления человека, в целом способствуя «усилению» его личности.

Второе направление работы основано на *создании определенных условий для изменений* в процессе взаимодействия коуча и клиента. Такие формы обучения как тренинг, деловая игра, психологический процессинг и т.п. призваны довести обучение «под ключ». В подобных формах создаются специально условия для того, чтобы обучающийся (или консультируемый) обязательно дошел до осознания явления, события, ситуации. Это сложно. Любой тренинг – это всегда научный эксперимент. Тренер (коуч) сам выбирает тему для изучения. Часто сам разрабатывает новые техники и упражнения. Способы контроля так же выбирает самостоятельно. Но это не самое главное. Основное, с чем сталкивается тренер так это определенная дилемма: его клиент должен в кратчайшее время овладеть каким-то навыком - с одной стороны, а с другой стороны – не известно как это сделать и что для этого нужно. В этой вилке и возникает *противоречие*, которое может быть разрешено с помощью тренинга как механизма изменения.

Третье направление касается построения самого тренинга. Каждый раз, приступая к созданию тренинга, важно помнить о том, что при решении интеллектуальной задачи (в нашем случае это само создание тренинга) *важно сохранять последовательность мыслительных операций*: это поможет не отвлекаться от основной темы, сэкономить время, прогнозировать результат. Другими словами нужен работающий алгоритм.

Существуют различные модели работы с информацией, есть разные способы построения эксперимента. Мы познакомимся с одним из них.

Он представляется нам одним из самых эффективных в силу своей универсальности (его можно использовать при решении любого вопроса) и доступности научного аппарата. Метод называется *проблемно - ориентированный анализ* Александра Михайловича Новикова. В свое время автору статьи удалось пройти у него спецкурс по организации научных исследований, и с тех пор его метод был нами неоднократно применен в различных областях жизни: от написания диссертации до решения проблем в своей семье.

Какие же блоки входят в проблемный анализ А.М. Новикова? Перечислим их. Это определение *социального заказа*, выделение в нем основного *противоречия*, формулирование *проблемы*, постановка *цели*, опора на известную *концепцию*, создание *гипотезы*, разбивка на *задачи*, подбор способов, выявление основных условий протекания эксперимента.

При работе с различной аудиторией необходимо помнить, что перед нами люди с разными потребностями, возможностями, идеалами. И это придется учитывать. Один и тот же материал для преподавателей высших учебных заведений, слушателей повышения квалификации или переподготовки, а также студентов (или учебной группы директоров школ, например) должен доноситься по-разному, с учетом особенностей их профессии, социального статуса, возраста и т.п.

Примерно вот так может выглядеть рабочий лист, когда мы начинаем разработку тренинга с использования метода проблемного анализа.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ**.....  
**ПРОТИВОРЕЧИЕ**:.....  
**ПРОБЛЕМА**: .....  
**ЦЕЛЬ**:.....  
**КОНЦЕПЦИЯ**:.....  
**ГИПОТЕЗА**:.....

**ЗАДАЧИ:**.....

- 1.
- 2.
- 3.

**СПОСОБЫ:**.....

- 1.
- 2.
- 3.

**УСЛОВИЯ:**.....

*к постановке цели* \_\_\_\_\_

*к выбору концепции* \_\_\_\_\_

*к формулированию гипотезы* \_\_\_\_\_

*к реализации задач* \_\_\_\_\_

*к нахождению способов* \_\_\_\_\_

Такой подход неизбежно приведет нас к осмыслению всей цепочки формирования какого-то недостающего навыка или развития важного лидерского умения у ваших клиентов или у себя самого. Метод проблемно – ориентированного анализа это не какая-то дополнительная мыслительная операция, напротив. Данный мыслительный алгоритм демонстрирует нам естественную склонность нашего мозга задавать вопросы и получать на них ответы.

В индивидуальной работе с клиентом стоит обучать его данному алгоритму для постановки его актуальных целей и выведения их на уровень задач.

Если мозг клиента так не умеет думать или пока не обучен подобной мини-технологии рассуждений, он будет постоянно сбиваться в своих формулировках и суждениях: человек будет ставить цель и считать, что этого достаточно, а «крупку перемелют мыши» (а если не перемелют?). Он будет выбирать способ, который не будет эффективно работать, потому что может противоречить всей концепции в целом и т.д.

Подробные способы анализа (по всей схеме) приведены в нашей книге «Технология развития лидерских качеств руководителя» [7].

В книге приводится тест «САМОАЛ» (аббревиатура самоактуализация личности). Он содержит одиннадцать шкал, каждая из которых описывает одно из важнейших качеств самоактуализации. По каждому из качеств и проведена работа в русле проблемно-ориентированного анализа. Это позволило проанализировать основные проблемы при развитии тех или иных личностных качеств и выявить способы их нейтрализации.

#### **Краткое описание смысла шкал вопросника «САМОАЛ»**

**1. Ориентация во времени** показывает, насколько человек живёт настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом.

**2. Ценности самоактуализации** свидетельствуют, насколько человек разделяет такие ценности как истина, добро, красота, целостность, жизненность, уникальность, совершенство, справедливость, порядок, простота, самодостаточность.

**3. Взгляд на природу человека** может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей.

**4. Потребность в познании** характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям.

**5. Креативность** - творческое отношение к жизни.

**6. Автономность** - критерий психического здоровья личности, её целостности и полноты.

**7. Спонтанность** - это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям.

**8. Самопонимание** - это свидетельство чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям.

**9. Аутосимпатия** - естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе.

**10. Контактность** понимается как общая предрасположенность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми.

**11. Гибкость** в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении.

К каждому из проанализированных параметров удалось подобрать или создать психолого-педагогическую технику, которая приводит к изменению первичных параметров клиентов. Ниже приведена сводная таблица личностных качеств и соответствующих им психотехник.

<b>ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА, необходимые для самоактуализации</b>	<b>МЕТОДЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ (техники визуализации)</b>
1.Ассоциированность личности	«Ассоциирование»
2.Гармоничность личности	«Магические слова»
3.Доверие человеку	«Ресурсная метафора»
4.Любознательность личности	«Прием информации»
5.Креативность личности	«Визуализация образа»
6.Автономность личности	«Иррациональные убеждения»
7.Спонтанность личности	«Визуальный якорь»
8.Самопонимание личности	«Логическая цепочка»
9.Аутосимпатия личности	«Кувшин самооценности»
10.Контактность личности	«Треугольник понимания»
11.Гибкость личности	«Треугольник конфликта»

Практика показала, что в целом программа индивидуального консультирования может быть минимально осуществлена за 7 - 10 практических занятий (от 1 до 2 месяцев по протяженности). Но лучшие результаты показывают люди, занимающиеся собой планомерно в течение года (или на постоянной основе, так как для совершенства нет границ).

Тренинговая форма так же дает быстрые и прогнозируемые результаты. Тестовые показатели меняются в лучшую сторону, в поведении наблюдается ряд изменений:

- люди в целом становятся более *оптимистичными*;
- люди более здраво воспринимают различные явления жизни;
- люди становятся более успешными в профессиональной деятельности;
- люди обретают лидерский потенциал.

Помимо *индивидуальной* и *тренинговой* форм работы параллельно была создана на основе обычного психологического процессинга **теоретико-прикладная модель самоактуализации**, которую можно использовать при обычном обучении.

В общем виде она выглядит следующим образом.

1. Приведение личности к состоянию сознания «здесь и сейчас» (каждые пятнадцать минут учебного времени данный этап работы повторяется).
2. Мотивация группы на получение конкретного знания.
3. Диагностика психоэмоциональной готовности группы к работе по овладению методами самоактуализации.
4. Если уровень готовности группы низкий, то для обучающихся проводятся мероприятия по обретению ресурсного состояния сознания (воздействие оказывается на тело, дыхание, сознание).
5. Проведение первоначального среза знаний (определение уровня развития необходимого умения; определения уровня развития конкретного личностного качества).
6. Ознакомление слушателей с изучаемой темой:
  - теоретическая часть,
  - практическая часть состоит из двух частей: демонстрации преподавателем алгоритма проведения психотехники (коучем, бизнес-тренером) и самостоятельной работы слушателей в парах (или малых группах).
7. В течение занятия регулярно проводится рефлексия для всей группы (каждые пятнадцать минут), а также рефлексия в малых группах.
8. Повторный срез знаний (определение уровня развития умения, определение уровня развития личностного качества).
9. Повторная диагностика психоэмоционального состояния обучающихся.
10. Коррекция проделанной работы для всей учебной группы.
11. Проверка уровня полученного знания (знание – знакомство, знание – копия, знание – понимание, знание – применение, знание – трансформация).
12. Групповая рефлексия.

Основная идея состоит в том, что при подобном способе обучения происходит личностный рост слушателей и возможно воздействие на все одиннадцать личностных качеств теста «САМОАЛ» [4].

Пользоваться данной моделью можно и в индивидуальной работе с клиентом.

Ниже приведен примерный бланк опроса, который можно предлагать по завершении какого-либо этапа работы с клиентом (обучающимся) для того, чтобы понять, продвигается он в изменении своих ограничивающих установок, приближается ли к обретению необходимых компетенций. Компетенциями сегодня называется совокупность знаний, умений и навыков, опредмеченных в деятельности. Если ответы консультируемого или обучающегося приближены к уровню знания-применения и знания – трансформации, то это говорит о том, что может произойти глубокое усвоение нового знания, с тем, чтобы произвести изменения в установках личности.

#### **Бланк опроса**

**Знание – знакомство:** распознавание и закрепление в памяти конкретной информации (КТО? ЧТО? ГДЕ? КОГДА? КАК?):

Опишите \_\_\_\_\_

Расскажите \_\_\_\_\_

**Знание – копия:**

Повторите \_\_\_\_\_

Покажите \_\_\_\_\_

**Знание-понимание** (осмысление фактов и идей) \_\_\_\_\_

В чем смысл \_\_\_\_\_

**Знание – применение** (использование фактов, правил, принципов):

В чем значимость \_\_\_\_\_

Как иллюстрирует \_\_\_\_\_

Какая связь между \_\_\_\_\_

**Знание – трансформация** (построение нового на основе имеющегося материала):

Какой вывод вы можете сделать из \_\_\_\_\_

Какое соображение вы можете добавить к \_\_\_\_\_

Как бы вы поступили, проектируя \_\_\_\_\_

Что произойдет, если совместить \_\_\_\_\_

Какое решение вы предложили бы для \_\_\_\_\_

### Список литературы

1. Ассаджоли Р. Психосинтез. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии. М.: Международные отношения, 1990. 336 с.
3. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности#Кови Стивен Р.: Пер с англ. 2-ое изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 375 с.
4. Лапик В.В. Самоактуализация личности педагога в процессе обучения человековедческим технологиям. Диссертационное исследование. М.: ИПК и ПРНО МО, 132 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997. 304 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. / Вступительная статья Акулиной Н.Н. СПб.: 1999. 478 с.
7. Онишина В.В. Технология развития лидерских качеств руководителя. АСОУ, 2015. 180 с.
8. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. М. Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
9. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера: Управленческая антропология. М.: Дом педагогики, 2000. 544 с.

### 1.3. Инклюзивная форма искусства жить в конфликте

Человек – центральная проблема всех научных, психологических и философских изысканий на протяжении уже ни одного столетия. С глубокой древности человек волновал лучшие умы человечества, но парадокс заключается в том, что «сегодня о человеке мы знаем вряд ли больше, чем две с половиной тысячи назад, когда была сформулирована исследовательская и жизненная установка: «Познай самого себя» [1, с. 87]. В современном мире проблема человека обретает новые сценарии развития. Так, сегодня жизнь становится нестабильной/временной/подвижной, теряются социальные «опоры» в виде нации/коллектива/семьи, постоянно происходят разного рода конфликты. В результате перечисленного человек оказывается в состоянии *переходности-к*: с ним начинают происходить бесконечные перемены, и он теряет себя, что рождает внутренний конфликт с самим собой, неразрешенность которого может привести к внешним конфликтам. Ситуацию усугубляет господствующая идеология гламура: незаметно манипулируя, она диктует свои правила иг-

ры, связанные с роскошно-красивым, но по сути – симулятивным образом жизни. Рождается симуляция праздничной *будто-жизни*, где нет место естественному началу личности, а поощряются искусственные маски-персонажи, живущие театрально и напоказ. В итоге в гламурной современности индивид начинает ощущать отчуждение от окружающего/самого себя и перманентное конфликтное состояние, не отпускающее его из своих оков ни на мгновение.

Усугубляет ситуацию новый формат жизни отдельного человека, приобретающий модус инклюзивности. В современности идея инклюзивного образования в России ангажирована на уровне государственной политики. Принимаются законы, в городском пространстве создаются зоны комфортности для людей с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, говорить о повсеместном внедрении инклюзивного воспитания и образования в каждом учебном заведении разного уровня и в целом организации преемственной системы инклюзивного образования, создании нормальных условий для жизнедеятельности особых людей пока рано, что рождает в социальном различные конфликты, иллюстрирующие противоречия взглядов/интересов/целей. Столкновение различных позиций, культур и уровней жизни, где, с одной стороны, выступают люди с особыми возможностями здоровья и/или их представители, а с другой стороны – чиновники/социальные группы/общество в целом, нередко сопровождается негативными эмоциями и проявлениями. Перечисленное заставляет сосредоточить исследовательский интерес на решении проблем современного человека, связанным с его *инклюзивностью и жизнью в состоянии конфликта*.

В современном обществе существует огромное *поле умалчиваемых проблем*, часть из которых связана с жизнью в конфликте, на которое обречен инклюзивный человек и его окружение.

Начнем с нашей позиции понимания инклюзивного человека. Сегодня к инклюзивным относят людей с ограниченными возможностями здоровья. Как мы считаем, подобная интерпретация феномена несколько ограничена. Во-первых, инклюзия не подразумевает возраста/пола/национальности/параметров психофизиологического состояния и других качеств. Во-вторых, *инклюзия как включенность* подразумевает *человека-в-бытии*/человека бытийствующего, тем самым охватывая все многообразие сфер окружающего мира, в том числе, систему воспитания и образования, трудовую деятельность, коммуникацию, повседневность и досуг. Главное во всех перечисленных сферах – это *состояние включенности* в процесс, предполагающее заинтересованность, активное соучастие, отклик на происходящее и желание достичь определенного результата. Другое дело, что включенность в бытийный процесс имеет разные степени интенсивности. Исключение составляют люди, у которых полностью отсутствует зрение, слух и сохранный интеллект, ограничивающих их адекватную включенность. Но если со временем благодаря высоким технологиям появятся мощные аппараты, выполняющие отсутствующие/недостающие зрительные и слуховые функции организма, то и эти категории людей смогут учиться в средней образовательной, а не специализированной школе. В связи с этим, мы даем *расширенное понимание инклюзивного человека*. Им может быть *каждый*, имеющий сохранный интеллект, кто активно включается в жизнь, проявляя озабоченность ею и интенциональность, *событийствует/событийствует*, рефлексирова и соучаствуя/со-участвуя, слыша отзвук и находя отклик в ней. Неслучайно главный акцент в современной системе воспитания и образования, как и социализации в целом, связан с *формированием инклюзивности как воли к включенной жизни и желания быть-в-бытии*. Включенность в жизнь связана с активно-действующей личностью, обладающей собственным мировоззрением, жизненными ценностями и позицией, что

позволяет ей проявлять себя во благо общества. Подчеркнем, для осуществления этого есть все предпосылки, связанные с громадным потенциалом, заложенным в инклюзивной среде.

Разобравшись с пониманием инклюзивного человека, подходим к проблемам, влекущим за собой конфликтные ситуации.

Во-первых, конфликт сторон рождается в понимании/непонимании параметров *нормы* и *патологии* в социальном. Подчеркнем, сама нормированность принижает/нивелирует уникальность каждой личности. Норма (лат. *norma* – требование, правило, образец) представляет собой установленный эталон или стандарт для *оценки* существующих параметров. К норме принято относить общепризнанные правила/образцы поведения/стандарты деятельности, благодаря которым осуществляется структурность и порядок организации, дающие возможность осуществлять контроль согласно эталону. Норма как образец сегодня присутствует во всех областях социального, в том числе, в системе воспитания и образования, праве, функционировании организации и пр. Одна из областей применения нормы – медицина и медицинский диагноз. Однако процессы, происходящие сегодня в природе и обществе, привели к трансформациям человека, его генетического кода и, соответственно, состояния его здоровья, в результате чего *норма* стала *неадекватным критерием диагностирования*. Распространяющаяся инклюзивная модель культуры повлияла на то, что в последнее время появилась концепция, согласно которой норма как общее/закономерное отрицается в рамках единичного/индивидуального. В медицине данное положение обосновывается диалектически: считается, что норма и патология находятся в рамках единого состояния – биологической жизни, поэтому патологические процессы внутренне присущи каждому организму. Однако каждое из этих состояний имеет свою качественную специфику, требуя индивидуального подхода в лечении и наблюдении.

Слово «патология» (греч. *pathos* – страдание, *genesis* – учение), как правило, употребляется в трех основных смыслах: болезнь отдельного человека, один из видов болезни и отражение одного из ненормальных биосоциальных процессов. Сегодня человечество столкнулось с новой проблемой: современные показатели здоровья населения все больше отклоняются от нормы, а патологичность приобретает достаточно большой размах, приводящий к инклюзивности, требующей индивидуального подхода при взаимодействии и коммуникации.

Во-вторых, сегодня в социокультурном пространстве *господствует идеология гламура*, базирующаяся на двойных стандартах, обнажающих неоднозначное отношение к инклюзивным людям. Идеология гламура основывается на трех компонентах – красоте, богатстве и молодости, эксплуатируя трансформированный вариант их понимания, далекий от естественности и этичности. Вульгарность, банальность, скандальность и правдивая ложь о несуществующем приводят к ситуации распада интеллектуального/морального/духовного. Гламурная идеология формирует новый формат *человека без свойств*, которым можно манипулировать и конструировать из него все, что будет считаться модным и актуальным в определенном сезоне. Данный дивид, у которого потерялась частица *ин*, связанная с внутренним духовным миром, превращается в марионетку без корней и прошлого, являя собой *вечное теперь* как безвременье. Подобный человек без свойств, подавляемый *кошмаротерапией*, связанной с ничего-не-думаньем, оказывается равнодушным и безучастным к себе и Другим, он живет в абсурде, не рефлексируя над ним и не желая ничего изменять. Перечисленное приводит к тому, что гламурный социум не предполагает формирования и воспитания человека-в-бытии, то есть человека инклюзивного как включенного в бытие.



Отчужденность и гламурный формат рожают лицемерие/лице-мерие, связанное с притворством, неискренностью и услужливостью перед сильными мира сего. Даже в ближний круг своих друзей/людей близких по духу проникает улыбка лицемерного обмана как симуляция чувств и эмоций, как симулякр культуры соучастности. Подчеркнем, лицемерие, пронизывающее все пространство гламурного социального, можно считать одним из методов кошмаротерапии, не дающим проявиться/обнажиться истинному/реальному в Вотбытии. Лицемерность/лицемерность выражает привычку *рационально измерять гламурность лица*, величина чего связана с наличием власти / богатства / молодости / красоты / популярности / медийного рейтинга и др. Если лицо обладает перечисленными характеристиками, то лицемер обратит на него внимание и *услужливо прислужит*, в противном случае, – игнорирует / обидит / оскорбит. Стоит только гламурному лицу потерять свой «показательный вес», как лицемер изменит расположенность к нему. В этом отношении изменчивую услужливость лицемера можно сравнить с улыбкой Чеширского кота. Вспомним, у Л. Кэрролла кот, обладая способностью по своему желанию растворяться и материализовываться в воздухе, оставлял везде свою улыбку. Подчеркнем, если гламурный персонаж, находящийся на пике славы, имеющий власть и деньги является еще и инклюзивным человеком, то он «заслужит» себе уважение. Если инклюзивная личность не обладает красотой, молодостью и богатством, то рассчитывать на успех в гламурном социальном она не может. Таковы двойные стандарты идеологии гламура, создающие почву для различных конфликтов.

В-третьих, *система образования (особенно – среднего) не готова к массовому обучению инклюзивных людей*. Реальное нахождение и обучение ребенка с особыми возможностями здоровья может быть затруднительным и даже невозможным. Причин может быть несколько. Среди них назовем отрицательное отношение к инклюзии и инклюзивным людям со стороны родителей и их детей, отсутствие культуры соучастия, гуманизма и толерантности. Объясняется подобное, в том числе, манипулятивными практиками идеологии гламура, эстетизацией бытия и собственной личности, в результате чего у людей оказывается не сформированным инклюзивный подход к бытию. Помимо этого, существенной проблемой является сложность/невозможность внедрения индивидуальных методик для обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что не в последнюю очередь связано с отсутствием педагогов, обученных работе в инклюзивной среде, и неразвитым институтом тьюторства в России. Как итог подобного, отставание инклюзивного ребенка от школьной образовательной программы и, в связи с этим, низкие баллы по ЕГЭ, негативно сказывающиеся на картине успеваемости школы в целом и портящие отчетность. Хотя в самой школе могут быть созданы все условия для обучения инклюзивных детей, тем не менее она, в силу тех или иных причин, оказывается неготовой принять их и создать собственную инклюзивную среду. Перечисленное способствует созданию конфликтной среды между особыми детьми и их родителями, с одной стороны, и администрацией, преподавателями, учениками и их родителями, с другой.

В-четвертых, особую проблему представляет сама *инклюзивная среда*, являющаяся *синергийной по своей сути*. Синергийность инклюзии проявляется в том, что в ней взаимодействуют различные люди: обучаемые и их родители/опекуны, высококвалифицированные преподаватели как специалисты многообразных наук, психологи и врачи, осуществляющие контроль за положительной динамикой процесса и корректирующие негативные моменты взаимодействия, а также органы власти (в том числе, министерство образования, органы управления и др.). Присутствующая в инклюзивном пространстве *разнородность и неоднородность*

*родность* выступают как *показатель разнообразия*, стимулирующего множество процессов, в том числе неравновесных состояний и процессов, потребность к спонтанности и проявлению креативности. Суммирующий вклад всех участников, их знания, компетенции, умения, усилия и желание помочь в геометрической прогрессии увеличивают положительную динамику инклюзивного процесса: она значительно превосходит эффект отдельных компонентов, очередной раз доказывая народную мудрость «один в поле не воин». Взаимопомощь внутри инклюзивного пространства является обязательным условием, содействуя всем участникам в проявлении себя как искусстве *Быть* и осуществлении дальнейшего развития/саморазвития.

Внутри инклюзии происходят сложные и противоречивые процессы структурирования обучаемых из хаотичного состояния к гармоничности и порядку. Здесь не последнюю роль играет организация и самоорганизация внутри неравновесной социальной структуры, собирающей людей с разными потенциалами и возможностями, которые начинают взаимодействовать между собой, обмениваясь энергией/информацией/идеями и др. Именно неоднородность инклюзивной среды, вбирающей в себя людей с различными потребностями и энергиями, рождает динамичные процессы развития, которые носят нелинейный характер. Неслучайно присутствующий со стороны педагогов/психологов/врачей прогностический анализ в рамках инклюзии как неравновесной системы становится неэффективным: прогноз может не осуществиться ввиду непредвиденных обстоятельств и неожиданных комбинаций в виде союзов/противодействующих групп, являющих собой бифуркационные сдвиги, что требует мобильности и мгновенной реакции со стороны наставников, корректирующих ситуацию. Эти новообразования – *микротопии*, возникшие в точке бифуркации, требуют корректировки либо перестройки в образовательном процессе в силу их флуктуации. Дело в том, что в них могут протекать как положительные, так и отрицательные процессы, приводящие, в том числе, к каскаду бифуркаций и в конечном итоге к хаосу, что осложняет образовательный процесс. Ввиду этого необходим многогранный (педагогический/психологический/медицинский) контроль/наблюдение со стороны, влекущий за собой поправки в зависимости от обстоятельств. Всем специалистам, связанным с инклюзивным средой и осуществляющим подобный контроль, необходимо помнить о деликатности, чуткости и этичности в работе с людьми, являющимися Другими/нетипичными. Осуществить подобное сегодня в России оказывается довольно тяжело. Более того, необходимы большие экономические затраты на развитие и поддержание системы инклюзивного образования.

Умалчиваемые проблемы, содержащие в себе конфликтное зерно, требуют незамедлительного решения, что приводит нас к поиску *модели искусства жить в конфликте*. Ввиду множества конфликтов, нередко накладывающихся друг на друга, сегодня можно говорить о перманентном состоянии кризисов, что заставляет обратиться к феномену искусства. Уже в Античности *искусство* было связано с *искусной практической и теоретической деятельностью людей*, содержащей в своем основании *творческий подход*, что задавало феномену довольно широкую панораму применения. Более того, искусство помогает воплотить и развить духовный опыт личности, который невозможен без включенности в бытие, связанной с отзвуком и откликом. Искусство через *мимесис* помогает создать личный образ, наполняя его собственным содержанием, помогающим понять и интерпретировать свое Я и Я Других.

В современности, как мы считаем, искусство жить в конфликте должно помочь лич-

ности преодолеть негативные ситуации, меняя оптику видения и расширяя метафизический опыт. Данное обстоятельство обусловлено огромным творческим потенциалом, заложенным в искусстве жить. Любая жизнь неповторима и многогранна, представляя собой «сад расходящихся тропок» (Х.Л. Борхес) в непредсказуемом направлении и с ризоматичной траекторией. Искусство позволяет личности быть в жизни активным актором, выполняя одновременно роль и художника, и произведения/про-из-ведения, заставляя выработать собственную технику создания и стиль. Данное обстоятельство становится актуальным в современности, где у каждого феномена появляются собственные технологии создания и распространения. В контексте искусства жить в конфликте инклюзивный человек осуществляет поиск личной идентичности и ищет пути вы(с)казывания Я, преодолевая различные барьеры. Большая часть демонстраций личности, безусловно, носит эстетический характер, что задается природой искусства и поддерживается идеологией гламура. Но при этом в искусстве жить нельзя забывать об интеллектуальной и нравственной компонентах метафизики личности, что вносит равновесность и гармоничность в условиях перманентных кризисов социального. Конфликт, несмотря на доставляемый Я дискомфорт, заставляет индивида вслушаться в себя и постараться понять, в первую очередь, себя, свое «самое само», что приводит нас к первому шагу в искусстве жить в конфликте – состоянию одиночества.

**Одиночество** как *сложное состояние* обладает онто-гносеологическим и аксиологическим статусами, затрагивая глубинные основы бытия, что позволяет решать большое количество проблем, связанных с метафизикой человека. Через опыт одиночества проходит каждая личность, но передать всю палитру ощущений, чувств и мыслей в этом противоречивом состоянии довольно трудно. Дело в том, что в состоянии одиночества «человек ставит такую достоверность, в силу которой и внутри которой он сам удостоверяется в себе как сущем, опирающемся таким путем на самого себя» [2, с. 118]. В этом сугубо-индивидуальном состоянии, обусловленном множеством причин, личность достигает разные цели, что нашло отражение в философских подходах. Так, Б. Паскаль связывал одиночество с постижением своего небытия в сравнении с бесконечностью, С. Кьеркегор – веры в сверхъестественное, Ф. Ницше – воли, Н. Бердяев – Бога, Г. Торо – природы и человеческой независимости, Э. Фромм – свободы, А. Камю – презрения к абсурдному и пр. Каждая из перечисленных целей важна для преодоления состояния конфликта.

Человек наедине с собой мучается вопросом: «что он может сделать, чтобы прийти к гармонии, которая освободит его от мук одиночества, даст почувствовать себя в мире как дома и позволит ему достичь чувства единства с миром?» [3, с. 370]. Поиск ответа на этот вопрос заставляет личность интенсивно искать, всматриваясь в себя и окружающий мир, чутко ловя отзвук и пытаясь адекватно откликнуться на него. Ответы не лежат на поверхности, а отклики бывают неудачными, усугубляя страдания личности. Но, как говорил Ф. Ницше, «страдание делает человека более глубоким».

В состоянии одиночества личность ведет непрерывный диалог с самим собой, где порождает/расширяет/обогащает смысл своей событийности/*со-бытийности*. Выстраивая диалог как элемент театрализации личностного бытия, он одновременно выступает и актором, и зрителем, абстрагируясь от ситуации и рефлекслируя над ней. Внутренняя, невидимая диалогичность высвечивает личную позицию, осуществляемую посредством кантовской методологии: «мыслить самому; мыслить так, чтобы быть способным смотреть одновременно на мыслимое глазами другого; мыслить непротиворечивым образом» [4, с. 101]. В итоге происходит своеобразная *перезагрузка* личности, обновляющей оптику мировидения и миропонимания.

Подчеркнем, глубокое погружение человека в одиночество не исключает его инклюзивности. Наоборот, рефлексировав в этом состоянии, человек обнаруживает включенность в бытие, присоединяясь к ритмам не только своей культурно-исторической эпохи, но и мироздания в целом. Активная включенность в бытие в состоянии одиночества приводит к «трагическому просветлению» (А. Белый), открывая личности ключи от потаенного. В этом состоянии «трагического просветления» приходит новое понимание жизни (нередко провидческое/интуитивное), переводя личность на более высокий уровень метафизического развития, связанный с пониманием диалектики бытия, где поражения и победы неразделимы: они дают почувствовать *вкус жизни и к жизни*. Согласимся с глубоким смыслом слов Д. Локка о ценности жизни, «даже если она безрадостна и невыносима».

Одиночество, помогая личности осознать диалектику объективного и субъективного, высвечивает суетность бытия и его пустоты, влияющие на индивидуальные проявления, в которых обнаруживаются эти черты. Вследствие подобного осознания происходит понимание *подмены Я*, оценка собственных поступков и осмысление смысла жизни. Можно утверждать, несмотря на различные цели, достигаемые в результате состояния одиночества, оказывается, что оно диалектично, высвечивая в своем проявлении взаимосвязь субъективных и объективных модусов бытия/переживания.

Наиболее ярко в состоянии одиночества проявляется *человеческая субъективность*, позволяющая познать свой внутренний мир, через призму которого интерпретируется не только свое, но и внешнее/объективное. Вспомним, сократовский призыв «Познай самого себя», оказавшийся вечным и даже архетипичным. Знание себя открывает простор для познания Другого как объекта. При этом, вспоминая экзистенциалистов, согласимся с их метафизической установкой: чем насыщеннее опыт личности, не исключающий драматические и трагические эпизоды, тем полнее раскрывается ее экзистенция. Именно жизненный опыт в одиночестве требует своего понимания и постижения, где трагедия выступает в качестве «стиля общения с собой» [4, с.13]. В этом отношении одиночество есть своеобразный *выбор*, довольно мощный и сильный, к которому, как правило, личность подходит/обращается в трудные моменты жизни, связанные с трагедиями/драмами/противоречивыми ситуациями/жизненными тупиками. Поняв, что *бытие-с* не получается, личность уходит в *бытие-в*, не отключаясь от *бытия-с*, чтобы в преображенном виде начать *бытие-для*. «Одиночество – экзистенциал, предполагающий и позволяющий в регистре интимного (интенцированного на самого себя) переживания постичь собственную само-данность (произвести самоидентификацию с аутичным "Я") и организовать потенциальную и актуальную смылосодержательную (ценностную) самозаданность как сущность, самость» [5, с.78].

Состояние одиночества олицетворяет конфликт как *разлад/спор* с собой/Другими, что говорит о распаде целостности и потере корней в бытии, заставляя отправиться в Путь как дороге к себе/поиску выхода из ситуации, настоятельно требуя *принятия конкретных решений*. Неслучайно одиночество можно охарактеризовать как «*мужество Быть*». Подчеркнем, нередко человек избегает одиночества, испытывая *страх остаться наедине с собой*, заменяя его симулякрами. Вспомним Б. Паскаля, заметившего, что обращение к развлечениям и авантюрам «коренится в изначальной бедственности нашего положения, в хрупкости, смертности и такой ничтожности человека, что стоит подумать об этом» [6, с. 75], то есть причина *бегства от себя в одиночестве*, в первую очередь, коренится в страхе одиночества.

Безусловно, погружаясь в одиночество, человек испытывает

страх/обеспокоенность/депрессивные состояния/чувство вины/ опустошенность/тоску и др., что вызывает определенный дискомфорт, связанный с неуютностью и непристроенностью в бытии. Б. Паскаль в своем описании состояния одиночества довольно суров: «сколь пусто человеческое сердце и сколь, вместе с тем, нечистот в этой пустоте» [6, с. 208]. Приведенная цитата показывает, что в состоянии одиночества личность «вытаскивает» из своей пустоты и осмысляет не столько позитивное, сколько негативное субъективно-метафизического. Подобное приводит к положению: *одиночество – это время исправления ошибок и корректировки собственного пути*. В таком состоянии одновременно задействуются *бессознательное – сознательное – сверхсознательное, чувственное – эмоциональное – рациональное, духовное – душевное – энергийное*. При этом одиночество в нашем контексте не подразумевает отчужденности и уединенности/изоляции, потому что его продуктивные черты могут проявляться при *погружении в ситуацию*, создавая эффект *присутствующего отсутствия*, тем самым позволяя не выпадать из контекста современности и чувствовать его ритмы. Как заметил Г. Торо, одиночество есть своеобразный процесс *перерождения*, в современном понимании – *перезагрузки*. В этом отношении оно полезно и не «отвлекает от серьезных дум», давая возможность понять свою включенность в единство мира и общение с ним» [7]. Именно активная погруженность в происходящее представляет возможность осмысления, переживания и деятельного решения проблем, позволяя избежать пессимистичного и давая шанс поверить в себя. Согласимся с Н. Аббаньяно, утверждавшим, что наедине с собой человек осуществляет *поиск собственного пути*.

В одиночестве личность может свободно проявить свое Я в виде эмоций/чувств/переживаний/мыслей, не боясь давления и осуждения/осмеяния со стороны, что подчеркивает *связь одиночества со свободой*. Подчеркнем, в целях избегания культа собственной личности необходимо не только позиционирование Я, но и умение отстраниться от него, взглянув на ситуацию глазами Другого, быть иным/перелицеваться, проявив диалектичность мышления, сопровождаемую толерантностью и гуманизмом.

Помимо этого, одиночество дает простор для фантазирования и проявления творческого начала, виртуального путешествия, тем самым намечая траекторию вектора движения личностного бытия. Здесь мы приходим к концептуальности одиночества, становящегося позитивной моделью для творческого *конструирования будущего* через неотчужденное осмысление прошлого и настоящего, то есть одиночество выступает в качестве связующей временной нити, не позволяя проявляться разрывам в бытии и выпадениям из него. Согласимся с Ф. Ницше, согласно которому, личность, трансформируя негативный потенциал одиночества в творческую деятельность, являет собой высокую моральность.

В одиночестве личность может с новых позиций осознать свой опыт, взаимодействие с окружающим миром, переосмыслив многие ценности. Например, понимая одиночество как *плод сознания*, Н.А. Бердяев приходит к мысли, что в таком контексте оно помогает постичь важность *чувства сплоченности*: «"Я" трансцендирует себя, во внутреннем существовании своем выходит к другому и другим» [8, с. 216-217]. Помимо этого, слова Н. Бердяева вуалированно показывают *относительность одиночества*: человек никогда не бывает абсолютно одинок, он живет в определенном культурно-историческом контексте, его постоянно кто-то/что-то окружает либо он себе создает окружение, пусть даже виртуальное/воображаемое. В этом пункте мы принципиально расходимся с экзистенциалистами, утверждавшими, что одиночество – это вечное состояние/*со-стояние* человека в обществе. Скорее, подобный тип абсолютного одиночества можно обнаружить в толпе, где люди разобщены и, как правило, не связаны между собой. Но толпа представляет собой *временное*

*образование* в рамках социума. В обществе/коллективе/государстве как *постоянном образовании* подобное не обнаруживается. В итоге, как мы считаем, *одиночество как бегство от общества* невозможно: социальные ценности/установки/традиции/нормы всегда будут сопровождать человека, выступая в качестве фонового сопровождения, даже в его контркультурных взрывах и робинзонаде (вынужденной/осмысленной). Общество становится пространством, где личность, осознав невозможность преодоления физического одиночества, осуществляет это метафизически. На наш взгляд, возможно временное *одиночество как бегство от себя*, что говорит о трусости/слабости/отсутствии ответственности, приводящим к разного рода симуляциям, настоятельно требующим рано или поздно *возврата к себе*.

Исходя из приведенных рассуждений, подчеркнем: одиночество – универсальное состояние «оптимистической трагедии» (О. Порошенко), являющееся необходимым компонентом бытия, позволяющим осмыслить и стратегически спроектировать особенно конфликтную ситуацию, направленную из прошлого через настоящее в будущее. Только через призму одиночества и его переживания, связанного с синтезом чувств, разума и воли, познается бытие и его истинность. Одиночество – *позитивное время работы над ошибками* («время собирать камни») *и обретения себя*, служащее фундаментальным основанием для прояснения личного миропонимания, отношения ко всему происходящему в действительности и выработке шкалы ценностей, лежащих в основу жизнедеятельности. В состоянии одиночества как позитивной составляющей жизнедеятельности человек начинает осознавать свое личностное начало, самость, понимать смысл жизни и предназначение.

Второй шаг искусства жить в конфликте – в состоянии одиночества **сосредоточение внимания на «самое само»** (А.Ф. Лосев) **и ценностях жизни**. Вспомним великий смысл слов, связанный с пониманием «самое само»: «Самое главное – это сущность вещей, самость вещи, ее самое само. Кто знает сущность, самое само вещей, тот знает все. Самое главное – это знать не просто внешнее и случайное, но знать основное и существенное, то, без чего не существует вещи. То, что пребывает в вещах, а не просто меняется и становится, – вот к чему стремится и философия, и сама жизнь. Однако, что же такое сущность вещей? Что такое вещь, именно сама вещь, то в вещи, что не сводимо ни на что другое, ни на какую другую вещь, что есть только она сама, самая сама и ничто другое?» [9, с. 300]. Как мы считаем, лосевское понимание вещи распространяется на человека и мир его феноменов, требующих осмысления и нахождения сути. В этом же русле пастернаковские поэтические/поэтические искания: «во всем мне хочется дойти до самой сути. В работе, в поисках пути, в сердечной смуте». Личность должна обратить внимание на духовную сторону жизни, занявшись процессом самосовершенствования и смысложизненного поиска, неся ответственность за собственное/общественное бытие. Ключевую роль здесь играют ценности. Каждый человек выстраивает свою шкалу ценностей, помогающей ему в смысложизненном поиске. Личность, создавая шкалу ценностных доминант, осознает и постигает их, внедряя в свое бытие. Наличие ценностей в практической деятельности индивида можно считать высшим критерием их постижения, тем самым демонстрируя глубинное проникновение ценности в бытие и ее эффективно-осознанное проявление. Вспомним, самого человека нередко определяют как *существо ценностное*, опирающееся в своем бытии на благо и связанные с ним критерии положительной значимости, предпочтительного.

Обращение внимание на «вечные» ценности, прошедшие испытание временем, будет способствовать (с)охранению традиции и преемственности в обществе, воспитанию ответственности и наличию нравственного облика. Ключевые аксиологические принципы, сфор-

мировавшиеся в прошлом, способствуют устойчивости и стабильности в социальном, что благотворно влияет на отдельного человека и общество в целом.

Подчеркнем, личность должна осознавать и понимать не только ценности своего собственного мира, но и ценности окружающих людей, общества в целом. Как замечает И.В. Черникова, «включение человека во внутренний контекст» происходит «сначала как наблюдателя (физика микромира)», позже – как деятеля «в социогуманитарном аспекте». Только в этом случае «реальность, в которой преобладают нелинейные процессы, неустойчивые саморазвивающиеся системы, в которой действуют эффекты когерентности, синхронистичности, синергичности, коэволюции, открывается подготовленному, соучаствующему сознанию» [10, с. 95]. В приведенной цитате принципиально важным акцентом в контексте нашего исследования выступает понятие «соучаствующего сознания», характерного для инклюзивной среды. Соучастность помогает снять напряжение в конфликтных ситуациях, вслушаться не только собственное Я, но и Я Другого, проявив сочувствие и эмпатию. Сочетание своего и Другого в отношении ценностей, привычного и чуждого, в том числе посредством их чередования, свидетельствует о толерантном и гуманном отношении к нему. Инклюзивная среда объединяет людей с различными ценностными установками, в результате взаимодействия осуществляется их познание и обмен. Другие со своими ценностными ориентациями, внося суммирующийся вклад в существующее, в геометрической прогрессии расширяют жизненный опыт. В результате диалектического отношения к бытию можно осознать аксиологическое единство мира, чувствуя, понимая и рефлексировав над ним, внедряя в собственный жизненный опыт. При этом в возникающих непредсказуемых ситуациях внутри инклюзивной модели культуры срабатывает «правило максимина» (по теории Дж. фон Неймана) из теории математических игр, где «следует предпочесть такую альтернативу, наихудшее возможное последствие которой лучше, чем наихудшее возможное последствие любой другой альтернативы» [11].

Еще одним шагом в искусстве жить в конфликте можно считать **смену оптики видения с модуса *иметь* на модус *быть***. Массовая ориентация на модус *иметь* приводит в современном обществе не к лучшим ***трансформациям***, изменяющим человеческий код. Подчеркнем, что изменения, в первую очередь, касаются человека имеющего, чья жизнь сконцентрирована на прибыли, накоплении собственности и потребности власти, являя собой в большей степени иллюзию/кажимость жизни, но не ее суть. Человек бытийствующий благодаря своей шкале ценностей, целостности и самодостаточности оказывается устойчивым, сопротивляясь разного рода препятствиям. Другое дело, что в современном обществе потребления, нацеленном на обогащение, исключаящем духовные ценности и предлагающем их заменители, таких людей становится все меньше. В связи с этим, необходимо проанализировать метафизику модусов *иметь* и *быть*, сравнить их, обозначая параметры трансформаций.

Во-первых, происходят *изменения ментального уровня*, связанные с работой памяти, мышления и речи. Человек, живущий в модусе *быть*, постоянно тренирует свою память, запоминая мельчайшие подробности событий/фактов/лиц. К ретроспективному процессу воспоминания, органичному его природе, он вовлекает одновременно разум и чувства, что создает объемную, всеохватывающую панораму прошедшего. Неслучайно его жизненные воспоминания представляют собой «*активную деятельность*, при которой человек оживляет в своем сознании слова, идеи, образы, картины, музыку и т.д.» [12, с. 53]. Ко всем жизненным проявлениям человек бытийствующий проявляет неподдельный *интерес*, стремясь познать и запомнить каждый эпизод.

Человек имеющий вспоминает пассивно, отчужденно, бледно. Его жизненный интерес однообразен – он связан только с получением прибыли/благ, апатично и равнодушно воспринимая все иное, не связанное с обогащением.

Выстраивая стратегию своего поведения, человек бытийствующий «надеется на то, что он есть, что он живет и мыслит и может создать что-то новое, если наберется мужества расслабиться» [12, с. 58]. Он креативен во всех жизнедеятельных ситуациях, а духовная составляющая целенаправленна не только на самопроявление, но и помощь Другим. Человек бытийствующий всегда помнит, что он ответственен и за смысл своей жизни, который он ищет сам. Именно смысл как ключевой вектор жизни направляет его во всей деятельности.

Иная ситуация складывается в жизни человека имеющего, который «заранее мысленно прикидывает свою цену» и «надеется на то, что он *имеет*» [12, с. 57, 58]. Для достижения цели, имеющей выгодную подоплеку, он подключает определенный театральный арсенал – артистизм своей натуры. Подчеркнем, этот артистизм – наигран, лжив и симулятивен. Он пропитан лицемерием и угодничеством, а значит, рождает иллюзию о человеке.

Затрагивая проблему активности и пассивности как ментальной установки личности необходимо расставить следующие акценты. Человек бытийствующий даже в своей созерцательности оказывается активным, потому что задействованными в этот процесс оказываются его ум, интеллект и интуиция. Подобная сокрытая от всех людей жизнь, связанная с внутренним покоем и духовным познанием, ведет к душевному здоровью и благополучию. Человек имеющий, проявляя активность, связанную с бесконечным потреблением, оказывается пассивным и отчужденным от всего существующего, что способствует его страданиям. Таким образом, *активная пассивность* человека бытийствующего и *пассивная активность* человека имеющего выступают в качестве своеобразных показателей психического здоровья личности, о чем писал еще Б. Спиноза. «Наша душа творит нечто (проявляет активность), а от чего-то она страдает (пассивность). Другими словами, пока душа наполнена адекватными идеями, она обязательно активна, но как только она наполняется неадекватными идеями, она неизбежно страдает» [13, с. 121]. Согласно Б. Спинозе, активность связана с природной сущностью человека и его естественными желаниями, что приводит к благополучию, свободе, разумности, самосовершенствованию и радости, в то время как пассивность обусловлена деформированными влияниями, влекущими за собой иррациональность, горе, беспомощность. Более того, философ приходит к неутешительному выводу: человека, проявляющего себя под воздействием иррациональных страстей, можно назвать душевнобольным. «Когда корыстолюбец думает только о деньгах, а тщеславный – только об известности, их не считают безумцами, ибо они обычно очень надоедливы и заслуживают презрения, доходящего до ненависти. В *действительности* же жадность, тщеславие, стяжательство – это определенные виды безумия, хотя они и не числятся в списке болезней» [13, с. 195].

Этические взгляды Б. Спинозы перекликаются с концепцией Э. Фромма и нашей классификацией людей. Активный тип личности Б. Спинозы есть человек в модусе быть, который сегодня находится на грани исчезновения и, как правило, трактуется в рамках общества потребления и его определяющего типа – человека имеющего (спинозовский пассивный тип) как ненормальный.

Во-вторых, метальные трансформации приводят к *иному восприятию знаний* и отношению к ним. В модусе быть человек, познавая и критически осмысляя происходящее, пытается «дойти до сути», проникая «в глубь явлений, постепенно приближаясь к истине» [12, с. 67]. Человек в модусе быть рационально и функционально подходит к знанию: оно для



него выступает не только в качестве познания действительности, но и решения множества проблем, возникающих, в том числе, при взаимодействии с Другими.

Для человека имеющего знание носит поверхностный и даже иллюзорный характер, информация воспринимается некритически. Человек, проживающий жизнь в модусе иметь, нацелен на то, чтобы больше знать, но при этом уровень знаниевой информации у него поверхностен и работает только на его личные амбиции, не включающие Других.

В-третьих, модусы иметь и быть по-разному ориентируют человека на *взаимодействие с людьми*. Человек имеющий к окружающим людям испытывает одновременно страх, связанный с потерей того, что он имеет, и завистливое соперничество, основанное на жадности: состояние вечной войны как конфликта нарушает гармонию взаимоотношений между людьми и мирное сосуществование, тем самым попирая этические законы и требования. Человек в модусе иметь своей высшей целью видит «полнейшее приспособление к требованиям рынка», что сказывается на его отношении к Другим, где царит равнодушие и отчуждение.

Человек бытийствующий строит свои взаимоотношения на даре и исповедальности, связанных с совместным переживанием бытия и его смыслов. Его отношения с людьми основаны на этических заповедях, благодаря чему проявляется священное благоговение перед Другим.

В-четвертых, ориентация на модус иметь рождает *качественно иное отношение к власти*. Человек имеющий эгоцентричен: он исключает всех из центра мироздания, кроме себя. Это ведет к трансформациям внутри взаимоотношений, где любой индивид, превращаясь в неодушевленный объект, рассматривается как средство достижения целей и амбиций человека имеющего. Вследствие этого создается нездоровая, патологическая ситуация социального, где человек имеющий как деструктивная личность в результате своих манипулятивных действий, основанных на власти, вымогательстве и оппортунистическом поведении, способствует появлению других деструктивных личностей, множащихся в пространстве.

В-пятых, изменения на ментальном и образовательном уровнях влекут за собой *трансформации досуга*. Человек, живущий в модусе быть ищет продуктивные и смысловые формы проведения свободного времени. Он акцентирует внимание на внутреннем сопереживании всего происходящего с ним и Другими, не боясь, возникающих барьеров (интеллектуальных/ценностных/моральных).

В модусе иметь расставляются иные акценты. Здесь человек нацелен на потребление и обладание. Живя и занимая свой досуг развлекательным по форме, но пустым по содержанию, человек имеющий испытывает иллюзорную радость обладания, потому что он не способен «глубже проникнуть в суть человеческой природы или лучше узнать себя» [12, с. 59].

Все перечисленное приводит к шестому виду трансформаций, связанных с *пониманием статусности* в социальном. У человека бытийствующего статус и авторитетность рационализированы, подразумевая знания, компетентность, профессионализм, умение отвечать за принятые решения и действия, нестандартно мыслить и креативно подходить к решению ситуаций. Как правило, человек в модусе быть, несмотря на высокий коэффициент духовности/духовного в широком понимании, приземлен и нацелен на реальное, не отрываясь от действительности.

Человек имеющий подходит к пониманию статуса иррационально, считая, что здесь включаются механизмы авторитарной власти, основанной на диктате, подавлении, эксплуатации с целью личного обогащения. Как правило, статус человека имеющего достигается

посредством экономической сделки, связей, тиражированием себя. Внедряя в жизнь статусно-авторитетную программу, человек имеющий не считается с Другими, извлекая из любой ситуации пользу.

Наконец, под воздействием общества потребления происходят *трансформации сакральной сферы* человека, в том числе, *связанные с верой и любовью*. Вера у человека бытийствующего представляет собой, как замечает Э. Фромм, сложное явление, связанное с верой в себя/людей/ситуации/жизнь, где ключевыми характеристиками выступают убежденность, наличие смысловой идеи, внутренняя позиция, гуманность, позволяющие человеку активно самосовершенствоваться и помогать в процессе совершенствования Другим. При этом подобная вера является показателем духовной целостности человека, готовым понять и принять позицию Другого, но при этом оставшись самим собой.

Вера в жизни человека имеющего связана с культом денег/имущества/вещей. В эту «святая святых» проникли экономические отношения. Принимая бесконечные подношения, человек имеющий находится в *состоянии недостаточности* – ему всегда чего-то не хватает, а общество безудержного потребления стимулирует подобное бесконечно-безумным образом, что не рождает удовлетворенности и радости бытия.

Современная жизнь в виду ее динамичности и кризисности приводит человека к жизни в постоянном конфликте, что заставляет искать *модели искусства жить в конфликте*. В контексте такого бытия необходимо менять оптику видения, не заикливаясь на негативном аспекте проблем и конфликтных ситуаций, а пытаясь найти способ разрешения противоречий и продолжения свое жизненного путешествия. Перечисленное актуализирует проблему инклюзивного бытия как состояния активной включенности в жизнь, воли и желания быть-в-бытии, что означает идею причастности к жизненному процессу и соучастия/со-участия в нем. Включенность предполагает заинтересованность, активное участие, отклик на происходящее и желание достичь определенного результата, разрешая любые противоречия и конфликты.

Искусство жить в конфликте может иметь множество разных вариантов. Мы предлагаем один из них, включающий в себя три ключевых шага – нахождение пространств личного одиночества для осознания Я, погружение в «самое само», помогающее обрести ценностные ориентиры и понять суть вещей, и формирование модуса быть. Перечисленное, как мы считаем, поможет личности проявить себя в многообразных ситуациях бытия социального, разрешая любые конфликты. Только человек бытийствующий способен на равных взаимодействовать и коммуницировать с Другими, проявляя толерантность, гуманизм и культуру соучастия/со-участия. Именно человек в модусе быть нацелен не только на самосовершенствование, но и помощь Другим, создание позитивного климата в социальном при взаимодействии, преодолевая эгоизм и себялюбие.

*Человек бытийствующий – герой нашего времени*, живущий по принципу «я есть то, что я есть». Он не боится жизни и ее конфликтных ситуаций, испытывая радость от всего, встречаемого на пути. Человек бытийствующий уверен в себе и испытывает внутреннюю удовлетворенность, которой чужд комплекс неполноценности. Модус быть благодаря оптимизму, самостоятельности, креативности и работоспособности помогает преодолеть хаос, механицизм и бездушие, тотальную отчужденность и конфликтность современного бытия, жуткую отстраненность человека от человека, ситуацию «войны всех против всех». В модусе быть человек проявляет себя, обретая собственное лицо и выступая в качестве ценности высшего порядка, что способствует появлению нового типа инклюзивного общества.

## Список литературы

1. Гусейнов А.А. Что же мы такое? //Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Под ред. Б.Г. Юдина. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 87-103.
2. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 448 с.
3. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
4. Порошенко О. Оптимистическая трагедия одиночества. СПб.: Алетейя, 2015. 216 с.
5. Гагарин А.С. Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх. От античности до Нового времени. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2001. 372 с.
6. Паскаль Б. Суждения и афоризмы. М.: Политиздат, 1990.
7. Торо Г. Уолден, или Жизнь в лесу. М.: Наука, 1979. 456 с.
8. Бердяев Н. О человеке, его свободе и духовности. М.: Флинта, 1999. 312 с.
9. Лосев А.Ф. Самое само// А.Ф. Лосев. Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994. С. 300-526.
10. Черникова И.В. Современная наука и научное познание в зеркале философской рефлексии// Вестник МГУ. Сер.7. Философия. 2004. № 6. С. 94-102.
11. Кашников Б.Н. Теория справедливости// Новая философская энциклопедия. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/2992.html>
12. Фромм Э. Иметь или быть. М.: АСТ: Астрель, 2011.
13. Спиноза Б. Этика. М.: Мир книги, 2010. 480 с.

### 1.4. Арт-терапия как технология развития творческой активности личности

Роль самообразования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом в настоящее время резко повысилась. В актуальном поле стали необходимы новые теоретические основания и иные приемы саморазвития и обучения, основанные на совершенно новых подходах. Можно предполагать, что в каждом виде деятельности, в каждой форме активного отношения к миру участвует вся личность, но особым образом, так как системы личностного обеспечения деятельности обширны, но отличны и до некоторой степени автономны друг от друга. При этом и мир личности, и психологическое пространство и время ее жизни, эмоциональная окрашенность и значимость предметных и социальных отношений оказываются разными в системе разных форм деятельности. Чем многообразнее и богаче формы активного отношения личности к миру, тем многослойнее и структурированное смысловое пространство ее жизни.

В создавшихся условиях **проблема развития творческой активности** личности приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением современных научных исследований. Увеличивается число философских, педагогических, психологических и других работ по этой проблематике, снова опираясь на труды ведущих ученых стран мирового сообщества (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Г. Лозанов, А. Маслоу, Р. Торренс и др.). В отечественной науке проблема творческого развития личности исследуется на междисциплинарном уровне, привлекая внимание крупнейших теоретиков и практиков (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, В.И. Заика, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев и др.). В контек-

сте данной проблемы значительно возрастает интерес современной науки к исследованию процессов "самости" в трудах философов (Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель и др.), в философских теориях субъективного идеализма (И. Кант, Л. Фейербах, И. Фихте и др.). Приобрели новое звучание философско - этические воззрения М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева. Разрабатывается проблема развития творческого мышления учащихся в процессе обучения в школе и вузе (Н.И. Ильясов, А.И. Кочетов, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Лук и др.), рассматривается психология творческого мышления (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степинский и др.), анализируется креативность как качество личности (Э. Крик, Р. Мэй, Эдвард де Боно, Д.Б. Богоявленская, Г.А. Давыдова и др.). Изучая основные научные подходы, и возвращаясь снова к трудам учёных, психологов и педагогов-практиков, отдельные аспекты проблемы творческого саморазвития личности исследуются в практике работы немногочисленных инновационных школ (В.И. Андреев, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.Н. Тубельский, В.А. Караковский и др.). На основе исследований педагогов - теоретиков и учителей - практиков исследуются закономерности и принципы развития творческой личности, рассматриваются методики генерирования новых идей, апробируются различные творческие задания и психолого-педагогические тесты.

В связи с актуальностью проблема развития творческой активности и проблема АРТ-терапии как технологии развития психологических особенностей Личности до настоящего времени не рассматривалось как целостное явление. Вполне возможно, что поэтому, она часто обходилась вниманием в научных трудах, особенно в педагогическом, социальном и аспектах. В психологии арт-терапия рассматривалась на протяжении многих лет как психотерапевтический аспект (применяется для пациентов с психическими, психологическими расстройствами, задержкой умственного развития, нарушениями речи, двигательной функции). Но арт-терапия имеет две главные, основополагающие цели: с точки зрения искусства главное получать удовольствие от процесса, раскрыть творческий потенциал и с позиции психологии данная терапия призвана оказывать на пациента терапевтические действие, решать внутренние психологические проблемы, конфликты. В настоящее время данная методика все больше применяется для саморазвития совершенно здоровых людей, она снимает негативные эмоции, помогает успокоиться, привести эмоции, чувства, мысли к гармонии. Основные принципы арт-терапии: 1) доступность и простота (все должно быть изначально просто и понятно, чтобы не возникло чувство страха невыполнимости тех или иных действий); 2) привлекательность (занятие искусством должно быть интересным, увлекательным, не скучным); 3) создание комфортной обстановки (этот принцип направлен на повышение эффективности терапевтического воздействия).

Очевидно, что разные виды творческой активности могут оказывать важные психопрофилактические и развивающие эффекты. Инновационные подходы к образованию, например, могут и должны опираться на проявления творческого потенциала личности и использование его здоровьесберегающих факторов. Сам термин «арт-терапия» впервые введён Адрианом Хиллом и буквально переводится как «терапия искусством». А. Хилл предполагал, что пациент в процессе создания серии работ - создании образов, отвлекается от болезненных переживаний. В настоящее время под арт-терапией понимают использование всех видов искусства, и данный метод используется в основном как инструмент психологической помощи, способствующий восстановлению здоровой и творческой личности. В психологии и педагогике (кроме психиатрии) не принимаются составляющие термина терапия и терапевт, которые традиционно считаются принадлежностью медицины. Однако, исходя из понятия «therapeia» (от греч. — забота, уход, лечение), становится оправданным его вве-

дение в понятийный аппарат психологии и педагогики. Приоритетом в арт-терапии является забота о человеке. Лечение понимается как «социально-психологическое врачевание» [12, с. 24-25], изменение стереотипов поведения и повышение адаптационных способностей личности средствами художественной деятельности. Термин «лечение» можно рассматривать в понимании- избавление от чего-либо, что вполне соответствует коррекционным и реабилитационным функциям арт-терапии [12, с. 27].

При общих методологических основаниях арт-терапии (искусство, творческая деятельность, художественная экспрессия) мы видим существенные различия в акцентах содержания, методах и формах работы.

На проективные методики, широко используемые в арт-терапии возможно, посмотреть с другой точки зрения- с точки зрения арт-технологии в процессе развития личности, саморефлексии личности для совершенствования своих личностных качеств роста, успеха, творческого потенциала.

В аспекте развития личности арт-терапия имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность. На первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

«Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» [12, с. 29].

Таким образом, арт-терапия в образовании может приобрести инновационное значение с разработанным комплексом теоретических и практических идей и новых технологий, интегративным подходом к социальным, психологическим и педагогическим явлениям. В арт-терапевтическом процессе личность приобретает ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности. Нам очень близка мысль К. Роджерса о том, что «помочь людям стать личностями - это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» [8, с. 203].

Во избежание смешивания терапевтических и образовательных компонентов в работе педагогов, предлагается вместо слов «арт-терапия» и «арт-терапевтический» (метод, прием, подход) использовать такие понятия, как «арт-метод» («арт-методы»), «методы, основанные на творческой активности», «методы творческого самовыражения» и иные близкие им по содержанию определения [11, с. 18-23].

В процессе исследовательской работы нас интересовала проблема развития творческой активности как развитие психологических особенностей Личности при освоении творческих достижений, и развитие их творческих достижений в процессе применения АРТ-терапии как технологии развития.

Для нашего исследования интерес представляет специфическая личностно- психологическая структура, которая формируется в учебно-образовательной деятельности, и, которая требует психологического анализа. Разумеется, ряд личностных свойств, условием возникновения которых выступает образование, сходны со свойствами, формирующимися на основе иных видов деятельности.

В предлагаемой работе предпринята попытка разработать целостную программу по интенсивному развитию творческого потенциала, опираясь на АРТ-терапевтические технологии. В данных условиях, **актуальным** становится использование возможностей арт-терапии как технологии развития творческой активности личности.

**Основная часть.** Обозначив проблему исследования была экспериментально апробирована программа «Интенсив-развитие творческого потенциала», состоящая из теоретической базы и банка методик для развития психологических особенностей творческой активности у бакалавров и магистрантов, используя АРТ-терапию как технологию развития.

Для исследования были разработаны авторские анкеты, стандартизированные методики, проективные стандартизированные и авторские модифицированные методики:

1. Анкета №1 «Определение интереса бакалавров и магистрантов к творческой исследовательской деятельности»,

2. Анкета №2. Экспресс-опрос «Самоопределение и анализ творческих достижений» (по результатам обучения по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала».

Стандартизированные методики:

1. Тест на мышление и креативность.

Опросник «Определение типов мышления и уровня креативности».

Диагностика по методике Дж. Брунера.

2. Самооценка творческих способностей (Е. Туник)

3. Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера).

Проективные стандартизированные и авторские модифицированные методики:

1. Авторский Проективный тест креативности «Дерево и всё, всё, всё...» (Основа теста: Кох тест «Дерево», Е.С. Романова, О.Ф.Потёмкина проективный тест «ДДЧ»).

2. «Дырка от Бублика» ( методика-диагностика феноменов творчества).

Достоинством методик является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость – возможность варьировать как стимульный материал, так и инструкции.

При традиционном сеансе арт-терапии в работе с арт-терапевтом или психологом человек целенаправленно настраивается на сеанс «терапии». Но в отличие от занятий с использованием этих же приёмов арт-терапии, и уже применимость, именно, технологии арт-терапии как сопровождение, как набор методов и приёмов, позволяет по-другому подойти к обучению и развитию творческого потенциала у бакалавров и магистрантов. Отличие от обычного сеанса с арт-терапевтом в том, что человек, обучаясь в ходе занятий, и не подозревает о том, что происходит арт-терапевтическое пробуждение, т.е. происходит освобождение от негативов, страхов и возможных стрессов. Выравнивается общее положительное психическое состояние, поднимается хорошее настроение и появляется желание творчески работать. Обычный сеанс так же продуктивен и у специалиста арт-терапевта, который может вестись в форме монолога, и в форме диалога и других формах, где клиент в состоянии свое понимание реальности зафиксировать и осознать. Но при использовании арт-технологии в обучении бакалавров и магистрантов при развитии их творческого потенциала, процесс обучения развивается на языке как вербальном, так и невербальном, где более включаются процессы образной, эмоционально-волевой сферы. Место и роль арт-терапевтической технологии в учебном процессе, сочетание элементов и арт-терапевтических приёмов во многом зависят от понимания психологом и учителем функций арт-терапии. Следует подчеркнуть, что одна из важнейших функций - это её исцеляющий катарсический эффект и саморазвитие личности.

Программа «ИНТЕНСИВ-развитие творческого потенциала», составленная нами, направлена на развитие творческого потенциала, на развитие творческой активности личности, но использование арт-терапии как техники в развитии психологических особенностей личности, позволяет намного эффективней выполнить поставленную задачу.

В предложенном развивающем курсе используется **проблемный метод**, для раскрытия темы, т.е. содержащее внутри себя противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий деятельности, способствующее проявлению дивергентного мышления и развитию творческого воображения.

Практические занятия имеют важное значение и могут проводиться с целью закрепления первичных навыков и умений применения полученных знаний в предполагаемой сфере профессиональной деятельности. Практические занятия характеризуются **активными методами** обучения т.к. предполагают непосредственное участие обучаемых в формировании необходимых знаний, навыков и умений. Они рассчитаны не только на **конструктивную совместную работу** обучающего и обучаемого, но и на **активную познавательную и практическую деятельность** самих обучаемых, т.е. студентов.

В ходе учебно-творческого процесса, важно поддерживать интерес и мотивацию студентов. Во время практических занятий, необходимо создать благоприятную **творческую атмосферу**, положительный настрой, чтобы студенты были погружены в творческий учебный процесс и получали эмоциональное удовлетворение от результатов своей деятельности. Во время занятий необходим **индивидуальный подход**, при котором на более качественном и глубоком уровне раскроются способности и проявится потенциал.

Творческая работа является фундаментом развития творческой активности личности. Она представляет собой овладение знаниями, формирование навыков и умений, в результате индивидуального изучения теоретического и практического материала, нестандартным решением задания.

Рекомендуется в учебно-творческом процессе использовать реконструктивный и творческо-поисковый уровни работ :

1. Реконструктивные работы - выполняются с преобразованиями решений. Цель работы - составление плана последовательных преобразований.

2. Творческая работа - выполняется по алгоритму решения проблемной ситуации, предполагает получение и анализ новой информации. Траектория решения творческой задачи - индивидуальная и студент самостоятельно производит выбор средств и методов решения учебно-исследовательских и творческих задач.

Таким образом, реализация творческих заданий и упражнений при урочной форме занятий, используя АРТ-терапию как технологию развития происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме проблемной творческой или психологической задачи;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент концептуальности и проблемности, который переводит дидактическую задачу в творческое катарсическое состояние;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с арт-терапевтическим результатом.

Арт-терапия как технология развития – инновационное направление в психологической и педагогической деятельности, нацеленное на повышение творческого потенциала, на развитие творческой активности, на гармонизацию личности в целом. Практическая направленность программы реализуется через обучение в творческих лабораториях и посредством практических занятий-тренингов, искусствоведческого анализа шедевров изобразительного искусства и выполнение творческих заданий.

**Эксклюзивность** данной программы содержится в её художественно-

психологической направленности, в приобщении бакалавров и магистрантов к методологии научного познания, в возможности освоения современных методик арт-терапии и применения их как технологии в развитии психологических особенностей личности.

Программа «ИНТЕНСИВ-развитие творческого потенциала» позволяет приобрести дополнительные профессиональные компетенции из области арт-терапии магистрантам и бакалаврам ИЗО, психологам, педагогам, представителям творческих профессий с высшим образованием, студентам-старшекурсникам и всем, интересующимся данной темой арт-развития. Изучение дисциплины направлено на формирование следующих навыков:

**знать:** основные индивидуальные и групповые методы, используемые в арт-терапии и основные возможности арт-терапии в применении к занятиям по развитию творческой активности и повышению творческого потенциала.

**уметь:** использовать техники и методы арт-терапии как технологии развития психологических особенностей личности.

**владеть:** практически применять полученные знания основных техник и методов работы арт-терапии, как комплексного психолого-художественного направления в образовании.

Программа на новом уровне раскрывает теоретические и практические возможности рисунка, живописи, композиции, декоративно-прикладного искусства применительно к развитию творческой активности и повышению творческого потенциала, применяя арт-терапию как технологию в развитии психологических особенностей личности. Практические занятия в предлагаемом комплексе устанавливают связь искусства, психологии, терапии ( в понятии восстановления целостности личности) и возможности психолога или преподавателя в помощи скорректировать и развить потенциальные творческие способности обучающихся.

Содержание программы «ИНТЕНСИВ-развитие творческого потенциала» построено так, чтобы в процессе его освоения, студент «прочувствовал» и смог практически «пройти» стадии творческого процесса.

Обучающая программа «ИНТЕНСИВ-развитие творческого потенциала» представляет собой отдельный модуль и может быть присоединена к дополнительно к другой дисциплине обучения, не нарушая логики предмета.

Программа «ИНТЕНСИВ - развитие творческого потенциала » ставит **основной задачей** приобретение знаний и практических умений, основных техник и приёмов диагностики и арт-коррекции самоанализа при выполнении творческих заданий. Сформировать у студентов базовые знания и умения по методике развития творческого потенциала при использовании арт-терапии как технологии.

Повысить уровень компетенций и потенциальные возможности студентов за счет активного познания теории и практики арт-терапевтических техник, применительно к развитию психологических особенностей личности бакалавра и магистранта.

Раскрыть в процессе обучения творческий потенциал студентов в ходе выполнения разных по типу сложности творческих заданий.

Получить практический опыт при проведении индивидуального творческого исследования.

**Перспективы.** Обучение по программе «ИНТЕНСИВ - развитие творческого потенциала» позволяет приобрести дополнительные компетенции, интегрировать полученные знания и навыки в их практическую деятельность.

Приобретаются компетенции: *в области психологии* : знание основных базовых по-



нения общей психологии, свободным владением психологическими методами и приёмами при ведении занятий, применением диагностических методов; *в области педагогической деятельности*: базовыми знаниями и умениями по теории и практики педагогики; *в области художественно – творческой деятельности*: базовыми знаниями и умениями по теории и практике живописи, рисунка, композиции, истории искусств; способностью формулировать изобразительно, устно и письменно свой творческий замысел, аргументировано изложить идею авторского произведения и процесс его создания; *в области арт-терапии*: индивидуальные и групповые арт-терапевтические методы, основные возможности арт-терапии в развитии личности; умение использовать арт-терапию как технику в развитии психологических особенностей личности, повышению её творческого потенциала.

**Основные образовательные технологии** - блочно-модульная технология построения материала, индивидуализация обучения (в процессе освоения практического материала), компьютерные образовательные технологии.

Программа дисциплины предусматривает использование различных **методов и методических приемов обучения**, используемых в педагогике и психологии (сотворчество, проблемный метод, прием свободного выбора, ассоциативно – сопоставительный прием, прием занимательных аналогий и др.) с целью эффективного развития творческой активности бакалавров и магистрантов.

Педагогическая направленность обучения осуществляется за счет использования современных технологий обучения, рейтинговой системы оценки знаний и умений студентов, различных методических приемов.

**Учебные материалы.** Учебные материалы по данной дисциплине содержат следующие дидактические материалы:

1. Творческие задания
2. Тестовые материалы для самоопределения уровня творческих достижений.
3. Электронная библиотека по дисциплине.
4. Мультимедиа - средства.

**Формы контроля.** Реализация программы сопровождается текущим и итоговым контролями (балльно-рейтинговая система), предполагающими просмотр и оценку выполненных работ. Завершается обучение творческой работой (индивидуальное аналитическое творческое исследование), которое включает в себя: описание исследования в свободной форме (эссе) и просмотр творческих работ.

Программа состоит из обучающих модулей: Модуль 1. Определение творчества и его природы. Модуль 2. Природа индивидуальных психофизиологических различий и их влияние на творческое развитие личности. Модуль 3. Принципы и методы развития творческого процесса. Итоговое занятие. Просмотр и анализ творческих работ.

**Рекомендации к проведению занятий по программе «ИНТЕНСИВ-развитие творческого потенциала».**

При проведении занятий очень важное место следует отнести к понятию «экология занятия». Обратить внимание на состояние здоровья обучаемых, положительное настроение на занятии и степень нагрузки. Создание педагогом ситуации успеха. Условия обучения в помещении, организация учебного пространства. Значимую роль следует отвести «психологическая культуре». Любовь к ученикам, знание их возрастных и индивидуальных особенностей, наличие специальных знаний по преподаваемому предмету. Вдохновение и фантазия, артистизм и индивидуальный почерк педагога создаст положительный настрой на работу. Проблемное изложение материала, умение ставить вопросы, отношение к ответам

обогащает проблемное поле и создаст атмосферу творчества и раскрытия потенциальных возможностей обучаемых.

**Рекомендации по подготовке занятия:**

Важное место при подготовке отводится разработке гибкого плана, то есть:

1) определение общей цели и конкретизация её в зависимости от различных этапов занятия;

2) подбор и организация дидактического материала, позволяющая выявлять индивидуальную избирательность обучающихся к содержанию, виду и форме учебного материала, облегчающего его усвоение;

3) планирование разных форм организации познавательной деятельности (соотношение фронтальной, групповой, индивидуальной, коллективной работы);

4) выявление требований к оценке продуктивности работы с учетом характера заданий (использование известных алгоритмов, выполнение проблемных, творческих заданий и т.д.).

**Рекомендуется при проведении занятия:**

1) использование педагогом разнообразных форм и методов организации познавательной деятельности обучающихся, позволяющих раскрыть творческие проявления обучаемых относительно изучаемой темы;

2) создание атмосферы заинтересованности и доверия каждого в работе группы;

3) стимулирование обучающихся к использованию разнообразных способов выполнения заданий на занятии без боязни получить неправильный ответ; рефлексия при входе занятий, поддержка оригинальных решений.

4) в конце занятия – обсуждение и анализ.

**Рекомендуется в процессе занятия:**

1) создание педагогом в начале занятия положительного настроения на работу;

2) гибкая организация познавательной деятельности обучаемых в зависимости от целей занятия: сообщение материала, выполнение творческих занятий, взаимопроверка; анализ работы и т.д.)

3) стимулирование к выбору различных способов выполнения заданий;

4) использование разнообразного дидактического материала;

5) активизация субъектного опыта обучаемого, его использование в процессе занятия;

6) преобладающая форма общения с группой (диалог, сотворчество);

7) преобладающие активные методы обучения;

8) стремление к созданию ситуации успеха для каждого.

Следует рассмотреть психологическую готовность обучаемых по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала». Так как проблема интереса бакалавров и магистрантов к творческой исследовательской деятельности, выявления интереса к различным видам изобразительного искусства, возможностью заниматься творческой деятельностью, выявления базового образования и предрасположенности к занятиям исследовательской деятельностью интересовала нас в первичном опросе, то на вопросы анкеты «Занимались ли техническим творчеством в детском возрасте (моделирование, конструирование)» - по ответам занималось 5 человек - 8,9%; «Посещали занятия по рисованию и ДПИ в детском возрасте (кружок ИЗО, изостудия, ДХШ)» - 15 человек - 26,7%. На первичном опросе на вопрос «Рисуете или занимаетесь другим видом творческой работы в настоящее время?» положительно ответили 43 человека - 76,8 %.

Обучаясь по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала», на конечном этапе так же были даны анкеты для самообследования бакалавров и магистрантов. Вопросы, касающиеся развития творческой активности были включены повторно, с целью сравнения уровней развития и динамики процесса.

Таким образом, анкетирование позволяет определить рефлексию респондентов к проблеме развития творческого потенциала и сделать вывод об их потенциальной готовности обучаться по экспериментальной программе «Интенсив-развитие творческого потенциала» (51,7 %). Удовлетворение и радость от занятий показали 78 % обучающихся.

**Описание результатов исследования.** Все участники исследования согласились на эксперимент на добровольной основе. Группы анкетированных были неоднородны по возрасту и полу. Всего в исследовании добровольно приняли участие 56 человек, в возрасте от 21 до 49 лет. Из них 42 женщин и 14 мужчин.

Обработка данных производилась путем обчёта ответов испытуемых положительных, отрицательных или индифферентных направленностей. Далее подсчитывалось процентное соотношение количества подобных ответов.

Для изучения влияния развивающих творческих заданий на развитие творческой активности бакалавров и магистрантов, основанных на АРТ-терапевтических технологиях, нами была выделены экспериментальные группы (бакалавры и магистранты) для отслеживания динамики и уровня развития их психологических особенностей. Сравнивались результаты творческой деятельности бакалавров и магистрантов с их результатами в начале и в конце экспериментального исследования.

Нами условно были выделены три степени сформированности самоорганизации:

1 степень - низкая (не владеет данными умениями)

2 степень – средняя (владеет в недостаточной степени, частично)

3 степень - высокая (владеет в достаточной степени).

На основании полученных в ходе эксперимента результатов, можно сделать выводы, что на момент начала эксперимента степень **самоорганизации** к творческой деятельности была низкая и средняя.

По окончании эксперимента наиболее заметны положительные изменения по степени сформированности у бакалавров и магистрантов навыков самоорганизации (Анкета №2). Количество респондентов изменилось в сторону качественных показателей:

1) умения самостоятельно планировать творческую деятельность (средняя степень - 38, высокая степень - 18);

2) анализ и рефлексия продуктов собственной творческой деятельности (средняя степень - 30, высокая степень - 26);

3) степень самостоятельности в процессе выполнения творческого задания (средняя степень – 46, высокая степень - 10).

Исходя из экспериментального исследования нами установлено, что применение в практике творческих заданий, на основе технологий АРТ - терапии, способствует повышению самоорганизации в творческом процессе, снижению уровня тревожности, способствуют развитию фантазии, творческого мышления, повышению творческой активности в целом, что ведёт к реализации творческого потенциала личности бакалавров и магистрантов.

Выражено позитивное отношение экспериментальной программе «Интенсив- развитие творческого потенциала». На вопрос « Какие задания по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала», на ВАШ взгляд, оказались наиболее полезными для развития Вашего профессионального потенциала?» Варианты ответов:

- 1) творческие задания по теме (15%);
- 2) рисуночные тесты (37%);
- 3) проективные методики изучения личности (16%);
- 4) задания на созерцание предмета (8%);
- 5) эссе (10%);
- 6) стандартизированные тесты-опросники (14 %).

В процессе исследования было интересно увидеть качественные изменения испытуемых в процессе занятий по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала» к окружающему пространству и к себе. Поэтому были заданы вопросы в анкете об изменении различного рода отношений и проявлений к миру и ситуациям, к себе, к людям:

- 1) восприятие к окружающему Миру 41 человек (73,2%);
- 2) отношение к другим людям - 29 человек (51,7%);
- 3) отношение к себе - 54 человека (96,4%);
- 4) отношение к ситуациям -18 человек (32,1%);
- 5) проявился общий интерес к рисованию -56 человек (100%);
- 6) проявился общий интерес к психологии - 47 человек (83,9%);
- 7) интерес к исследованиям различного рода - 51 человек (91%);
- 8) интерес к поиску нового материала - 54 человека (96,4%);
- 9) Вы стали больше фантазировать - 36 человек (64,2%);
- 10) Проявлять творческий подход в учёбе и в работе - 46 человек (82,1%).

Для сравнения с первоначальным этапом исследования снова были заданы вопросы анкеты:

На вопрос «хотели ли бы продолжить изучение по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала» в дальнейшем?»: «да» ответили 29 человек (51,7 %), не захотели в дальнейшем обучаться- 9 человек (16,0 %) и не смогли ответить на этот вопрос -18 человек (32,1 %).

Таким образом, анкетирование определило рефлексию респондентов к проблеме развития творческого потенциала и позволило сделать вывод об их потенциальной готовности обучаться по экспериментальной программе «Интенсив-развитие творческого потенциала» (51,7 %). Повышения уровня самоорганизации можно увидеть в процентах по ответам на вопросы, касающиеся общих отношений к себе и людям, увеличения интереса к творческой работе и непосредственно посещение выставок в последний период: 12 раз (максимально)-13 человек- 23,2 % , 3 раза (минимально)-18 человек - 32,1 %.

Итак, можно сделать вывод, что разработанная нами программа «Интенсив-развитие творческого потенциала», опирающаяся на технологию арт-терапии, способствует развитию творческой активности личности, её психологических особенностей. Использование данных методов проявляется через призму арт-технологии, т.е. рефлексию и гармонизацию личности, обретению внутренней комфортности и целостности.

Результаты по стандартизированной методике «Определение типов мышления и уровня креативности» (методика Дж.Брунер) показали такие среднестатистические показатели по видам мышления у бакалавров и магистрантов: практическое (5,3), символическое (6,2), знаковое (7,7), образное (8,0), креативное (9,3).

Результаты по стандартизированной методике Тест «Самооценка творческих способностей» Е. Туник расположились по значимости: на первом мест отразился показатель «воображение» (15,1), далее показатели «склонность к риску» (13,9) и «склонность усложнять» (14) показали близкие значения, и «любопытность» (12,5).

Исследование тревожности по методу Спилберга подтверждает выводы, сделанные при анализе проективных методик. Также метод показал, что в данной выборке уровень ситуативной тревожности выше уровня личностной тревожности.

Результаты по проективной методике «Дерево и все, все, все...» показывают, что уровень творческих способностей бакалавров и магистрантов, обучающихся по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала», сосредоточен на показателе «средний». 21,4% испытуемых находятся на высоком уровне. Показатель очень высокого уровня (8,9%) совпал с показателем очень низкого значения. Возможно объяснить можно или разными изначально базовым образованием студентов, возрастными особенностями, психологическими особенностями или другими факторами. Это темы для дальнейшего изучения.

По результатам обработки проективных методик, можно увидеть, что уровень творческого самовыражения у бакалавров и магистрантов, обучающихся по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала», сосредоточен на показателе «средний» (62,5%). 28,6% испытуемых находятся на высоком уровне. Показатель очень высокого уровня -16,07 (см. приложение 1).

Таким образом, можно сделать выводы о положительной динамике развития и повышении интереса к творческой деятельности, заинтересованности в обучении и занятиям исследовательской деятельностью. Опираясь на небольшое исследование, можно сделать выводы, что при проведении занятий на развитие творческого потенциала, согласно нашей развивающей программе, эффективно реализуется *Арт-терапия* как технология развития психологических особенностей личности. В процессе практических занятий освоения программы по развитию творческого потенциала, *согласно нашей технологии арт-терапии* успешно развиваются у бакалавров и магистрантов их психологические особенности творческой активности: восприятие окружающей действительности с художественной точки зрения, образное и ассоциативное мышление, творческое воображение и фантазия, что способствует в дальнейшем общей гармонизации личности. Мотивация и интерес к творческой деятельности проявляется в возможности *самостоятельного* творческого создания бакалаврами и магистрантами художественного образа.

Использование на занятиях, согласно нашей программы «Интенсив-развития творческого потенциала», различных материалов (карандаш, акварель, гуашь, фломастеры, тушь) способствовало развитию у бакалавров и магистрантов не только особых психологических особенностей, но и повышению интереса в области изобразительной и творческой деятельности в целом. Следует отметить, что психологические особенности и развитие уровня творческой активности находятся в тесной взаимосвязи. Психологические особенности выделенные нами стимулируют рост творческой активности, которая проявляется в творческой самостоятельной деятельности. Развитие психологических особенностей происходит качественнее и эффективнее если использовать технику арт-терапии.

При обучении по программе «Интенсив-развитие творческого потенциала» реализуется индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Это условие в свою очередь требует оптимальной численности группы, чтобы руководитель успел уделить внимание в течение занятий каждому, так как технология арт-терапии предполагает рефлексию каждого. Таким образом, исходя из эмпирического исследования нами установлено, что применение в практике творческих заданий, на основе технологий АРТ-терапии, способствует повышению самоорганизации в творческом процессе, снижению уровня тревожности, способствуют развитию воображения и фантазии, творческого мышления, повышению творческой активности в целом, что ведёт к реализации творческого потенциала личности бакалавров и

магистрантов. Место и роль арт-терапевтической технологии в учебном процессе, сочетание элементов и арт-терапевтических приёмов во многом зависят от понимания педагогом и учителем функций арт-терапии. Нам хотелось бы подчеркнуть, что одна из важнейших функций - это её исцеляющий катарсический эффект и саморазвитие личности.

Итак, проведённый анализ теоретических и практических исследований позволил рассматривать технику арт-терапии при соответствующей правильной организации работы, как развивающую творческую деятельность, стимулирующую развитие творческой активности взрослой личности, её психологических особенностей.

### Список литературы

1. Абакумова И.В., Введенский И.В., Кара Ж.Ю., Куприянова Л.В., Омеляненко Е.В., Ратке И.Р. Развитие творческих способностей: технологии интегрированного воздействия. Учебное пособие с грифом УМО. М.: Изд-во «Кредо». 2012. 92 с.
2. Арт-терапия / ред.-сост. А.И. Копытин. СПб., 2001.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 176 с.
4. Бреслав Г. Э. Цветомедитация: механизмы и техники коррекции. Второе учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2007.
5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999. С. 52.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 1997. 416 с.
7. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» ред. А.И. Копытина. СПб., 2002.
8. Винтин И.А., Кутеева В.П., Лазарева З.Н. Повышение роли психолого-педагогических знаний в свете инновационных процессов в высшей школе. Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2009. № 8. С. 201-207.
9. Кара Ж.Ю., Куприянова Л.В., Омеляненко Е.В. Образы эпохи: одаренность - дар или испытание. Учебное пособие с грифом УМО. М.: Изд-во «Кредо». 2012. 98 с.
10. Кара Ж.Ю., Куприянова Л.В., Омеляненко Е.В. Вопросы художественной одаренности: мастер-класс «У встречных путей Прошлого и Будущего» (Статья). Российский психологический журнал. Т. 9. № 2. 2012. С. 41-47.
11. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. Когито-Центр, 2007.
12. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с. Серия – психологический практикум.
13. Омеляненко Е.В. Диссертация и автореферат на тему «Развитие творческой активности взрослых слушателей системы дополнительного образования на занятиях художественной росписью ткани» по специальности ВАК РФ 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) Москва, 2005.
14. Омеляненко Е.В. Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. Часть 1: материалы IV Международной научно-практической конференции (21-22 ноября 2013г., Россия, Ростов-на-Дону). - Ростов/Д:Издательство СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. 370 с.(Статья). Арт-терапия в художественно-педагогическом образовании. С. 214-216
15. Омеляненко Е.В. Сотворчество детей и родителей как метод творческой активности личности (Статья). Развитие личности в образовательных системах» материалы

докладов XXX международных психолого-педагогических чтений. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. Ч.3.

16. Омеляненко Е.В. Арт-терапия как технология проективных методик. Всероссийская студенческая конференция «Теоретические и практические проблемы организационной психологии» (г. Ростов-на-Дону, Академия психологии и педагогики ЮФУ, 23-24 апреля 2015). Ростов-на-Дону, 2015.

17. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2001.

18. Сельченко К.В. Новейшая цветопсихология. Харвест, 2007г..

19. Уильямс Х. «Говорящий» рисунок, или как познать свое глубинное «Я». АСТ, 2007.

20. Эндрюс Тед. Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. М.: ЦАИ, 1998.

21. Юнг К. Сознательное бессознательное. СПб.: М., 1997.

### Интернет-ресурсы

1. Жуланова И.В. Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов // Интернет-журнал «Науковедение». № 6 (19). 2013. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/174PVN613.pdf>.

2. Развитие арт-терапии в международном масштабе. [www. The International Development of Art Therapy](http://www.TheInternationalDevelopmentofArtTherapy.com). Бобби Столл (Bobby Stoll).

3. Копытин А.И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии Режим доступа: <http://lanberg.ru>.

4. V съезд общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» Материалы участников съезда. Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество». 2012 Издательство: Российское психологическое общество (Москва).

### 1.5. Арт-методы в учебном процессе

Всё, что связано со словом «арт», и в том числе арт-педагогика являются показателями и средствами преимущественно невербального общения, это делает эту отрасль педагогики особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо напротив чрезмерно зависим от речевого общения. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению [1].

Также по свидетельству А. Копытина [1, с. 7] во многих случаях арт-терапия позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни; является средством свободного самовыражения и самопознания. имеет «инсайт-ориентированный» характер, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.

Групповые формы в арт-терапии используются очень широко, причем не только в здравоохранении, но и в образовании, социальной сфере, других областях. Арт-терапевтический процесс при этом протекает в рамках психотерапевтических отношений, а создание образов выступает в качестве основного средства общения. При этом арт-терапевт создает условия для невербального выражения осознаваемых и неосознаваемых чувств и представлений, помогая участникам группы общаться друг с другом.

Исследователи выделяют ряд особенностей группового метода арт-терапии: групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого; группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания [2, с. 15-16].

Таким образом, арт-методы в образовании - очень эффективные пути профилактики не только деструктивных тенденций в поведении, но и важные компоненты формирования групповых интеллектуальных форм сознания, развития креативности, возможностей проявить себя, поднять свою самооценку, понять другого и т.д.

**1. Исторические предпосылки применения арт-методов в учебном процессе.** Использование различных видов искусства в целях врачевания и исцеления души наблюдалось еще в древние времена. Так в Древней Греции изобразительное искусство рассматривали как эффективное средство воздействия на человека, в галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества, считалось, что, созерцая прекрасные изваяния, человек впитывает все лучшее, что они отражают. Это же отражалось в картинах великих мастеров. Также древние греки придавали особое значение театру, первый из которых возник именно в Древней Греции.

В Афинах, Спарте и других областях Греции театр был государственным учреждением. На основе театрального воздействия проповедовались идеи силы воли и духа, формировалось мировоззрение народа. Театр давал зрителям живые уроки героизма, воспитания воли, верности своим идеалам.

Древние источники дают сведения, что в классической Греции музыкальное искусство воспринималось как триединство «мусических искусств» - поэзии, танца и музыки. Древнегреческие философы Пифагор, Аристотель и Платон отмечали исцеляющую, одухотворяющую (т.е. профилактическую) и лечебную силу воздействия музыки. Они считали, что музыка устанавливает порядок во всей Вселенной, в том числе нарушенную гармонию в человеческом теле. Было замечено, что музыка, прежде всего ее основные компоненты - мелодия и ритм, изменяют настроение человека, перестраивают его эмоциональное состояние. Одним из основополагающих в этике Пифагора было понятие «эвритмия» - способность находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности: в мыслях, речи, жестах, поступках, пении, игре, танце, в рождении и смерти. Поиск и нахождение этого верного ритма (а человек, рассматривался как своего рода микрокосмос) помогали человеку гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому



ритму мирового целого.

Появилось своего рода мнение о силе голоса во вращении (элемент вокалотерапии). Свойство голоса выражать чувства и эмоции наилучшим образом проявляется в искусстве пения, имеющего многовековую историю. Художественное пение существовало уже до нашей эры в Египте, Малой Азии, Древней Греции. Основными жанрами греческой вокальной музыки были: гимн скорби - френ, победный гимн радости - пэан, приподнято-лирический, торжественный гимн - дифирамб. Известны идеи Платона, связанные с музыкотерапией. По его мнению, ритмы и лады, воздействуя на мысль, делают ее сообразной им самим. Вслед за Платоном и Пифагором идеи о влиянии искусства на человека развивал Аристотель в учении о катарсисе - очищении души человека.

В Средние века практика музыкотерапии связывалась с теорией аффектов, рассматривающей воздействие различных ритмов и мелодий на эмоциональное состояние человека.

Первые попытки научного осмысления механизма воздействия музыки на организм человека относятся к XVII в., а экспериментальные исследования - к концу XIX - началу XX в. Можно сказать, что в эти годы зародилась позиция рассмотрения искусства как фактора психического развития людей, обоснование использования изобразительных приемов в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента (Жан Этьен Доминик Эскироль - элементы музыкотерапии в психиатрических учреждениях; Дж. Дебуффе, М. Ричардсон, Е. Гутман и др. - изобразительное творчество в лечении больных, имеющих психические расстройства; С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев, И.М. Догель, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов и др. - влияние музыкально-терапевтических эффектов на организм человека; М. Наубург - изобразительная деятельность в качестве инструмента бессознательных процессов и др.).

Само же понятие об арт-терапии было введено только в 30-х годах XX века художником А. Хиллом в качестве обозначения лечебного метода искусством. Подобные методы были использованы им для работы с больными туберкулезом, позднее понятие расширилось, сейчас арт-терапия представляет собой комплекс методов психотерапии и психокоррекции, использующий созидательную и просто творческую активность человека для решения проблем психологического характера.

С помощью этих методов успешно прорабатываются и в дальнейшем разрешаются межличностные и внутриличностные конфликты, кризисные, тревожные и стрессовые состояния, психологические травмы. Кроме этого, подобные методы содействуют развитию креативности, личностному росту и самоактуализации творческого потенциала личности.

В начале своего развития как отрасли психотерапии, арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К. Г. Юнга, согласно научной позиции которых, конечные продукты художественной деятельности человека (рисунок, скульптура, прикладное произведение и т.п.) выражают его неосознаваемые психические процессы. Поэтому с точки зрения психоанализа, основным механизмом арт-терапии является сублимация - снятие внутреннего напряжения с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых целей (например, перенаправление энергии саморазрушения в искусство или другое творчество).

Применительно функций арт-терапии, мы придерживаемся мнения Н. Сакович, Е. Медведевой, И. Левченко, Л. Комиссаровой, Т. Добровольской [3], которые выделяют следующие базовые функции:

- 1) Катарсическая: очищающая, освобождающая от негативных состояний.
- 2) Регулятивная: снятие нервно-психического напряжения, регуляция

психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния.

3) Коммуникативно-рефлексивная: обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

Следующие функции арт-терапии выделяет Т. Колошина [4]:

1) диагностическая: рисунок - особый документ и содержит очень много информации об авторе (рисунок всегда символичен, всегда выражает наличное состояние автора, как бы тот ни старался его скрыть);

2) терапевтическая: собственно исцеление личности с помощью искусства, возвращение личности к психологической целостности;

3) гуманистическая: развитие сбалансированной личности, которая может держать равновесие между полярностями (например, любовь-ненависть, слабость-сила, уединенность-близость, кооперация-состыжание, зависимость-независимость, доминирование-подчинение, надежда-отчаяние и пр.).

Нами выявлено, что в арт-терапии не делается акцент на целенаправленном обучении и овладении навыками и умениями, в каком-либо виде художественной деятельности. А в арт-педагогике, развивающейся на стыке педагогики и искусства. акцент делается не только на развитии художественной культуры и помощи в нахождении подхода к успешному овладению практическими умениями в различных видах художественной деятельности, но и в приобщении к общечеловеческим ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, через личное участие в творческом процессе.

Выделяют признаки, позволяющие заявлять об арт-педагогике, как о вполне сформировавшейся на сегодня области педагогической деятельности О.М. Корженко и Е.А. Заргарьян [5]:

- использование искусства и его средств (в совокупности с содержанием какого-либо учебного предмета) в целях освоения интеллектуального и духовного опыта человечества учащимися;

- интериоризация (внутреннее присвоение) знаний, умений и навыков, создание для этого специальных условий;

- отдание приоритета воспитанию в классической последовательности «обучение-воспитание-развитие личности».

Отдельные российские исследователи (Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. [3], Корженко О.М. [5] и др.) считают, что основными сферами артпедагогической деятельности практиков можно считать создание в образовательном пространстве системы нравственно-эстетического взаимодействия на основе объединения таких общеизвестных наук и отраслей, как педагогика, психология, искусствоведение и, в целом, всего огромного спектра человекознания, а также - организацию педагогами самостоятельного художественного творчества участников образовательного процесса.

Здесь мы должны считаться с главной характерной особенностью арт-педагогике, с тем, что она основана на средствах искусства и художественно-творческой деятельности с развивающим и воспитывающим потенциалом. Этот потенциал, на наш взгляд, особенно востребован в работе по профилактике негативных явлений в общественной среде - в предупреждении наркомании, алкоголизма, девиаций в поведении, депрессивности, подверженности стрессам и суицидальности современных молодых людей.

Применительно к арт-методам в образовании можно особо выделить

гуманистическую арт-терапию, цель которой - развитие сбалансированной личности, которая может держать равновесие между полярностями (например, любовь - ненависть, слабость - сила, уединенность - близость, кооперация - состязание, зависимость - независимость, доминирование - подчинение, надежда - отчаяние и пр.).

Отсюда приемлемость к образовательному процессу задач гуманистической арт-терапии: расширение горизонтов личности: поддержка (развитие) целостности жизни, достижение подлинной индивидуальности, движение от автономности к близости в межличностных связях, формулирование базовых жизненных целей, выработка подлинных перспектив в жизненном кругу, адекватное принятие внутренних жизненных кризисов (например, понятие «конструктивного одиночества»), - использование эмпатии и интуиции в развитии более глубоких уровней символической коммуникации.

Из перечисленных задач становится явным основное методологическое положение - различные модальности креативного выражения представлены рисованием, танцами, движением, музыкой, поэзией, драмой. Они максимально должны быть все, так как это увеличивает возможности индивида. Кроме того, процесс «избавления от болезни» и процесс «исцеления» (появление цели или возвращение к целостности) - это разные направления, и второе «делает» первое возможным [6].

К этому же гуманистическому направлению примкнул ряд исследователей, в частности Е. Шахобазова выделяет следующие принципы работы в арт-терапии, которые гуманистичны по своей сути:

1. Целостность. Человек - целостная система: тело-разум-душа. А так же организм - окружающая среда. Любое изменение на одном из уровней отражается на других. Работая с человеком мы так же работаем с его целостностью или над его целостность.

2. Тройные отношения. Терапия искусством - это отношения между терапевтом-клиентом-объектом творчества. Творческий процесс всегда организован так, что кто-то спрашивает, наблюдает и соучаствует. Любой объект, созданный во время терапии, возникает, чтобы на него можно было смотреть, получать ответы, находить резонанс.

3. Расширение картины мира. Блокировка энергии может возникать из-за ригидных, отживших своё моделей поведения. Когда ситуация изменилась, а действия остались прежними, они уже не эффективны. Безусловно, это ограничивает. Творческая деятельность способствует тому, чтобы выйти из состояния односторонности и ограниченности, пробуя новые возможности выбора, творческие пути изменения.

4. Компетентность клиента. Поддержка веры в собственные силы, в свою компетентность и достоинство. Уважение компетентности клиента.

5. Процессуальность. Уделение должного внимания тем подспудным процессам, которые идут параллельно обозначенной теме. Как правило, эти течения имеют непосредственное отношение к основной цели, однако, могут быть важнее в настоящий момент. Ориентир на намерения клиента, учитывая, так же и такие течения, которые априори считаются не случайными [7].

При этом задачи арт-терапии по мнению группы авторов (Е. Медведевой, И. Левченко, Л. Комиссаровой, Т. Добровольской [3]) следующие: адаптация имеющихся арт-терапевтических методик и использование их в системе психокоррекционной работы с детьми и их родителями; выявление особенностей и определение эффективности использования арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми разного возраста и разными нарушениями личностного развития.

В данном контексте сущность арт-терапии рассматривается в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения. Здесь, на наш взгляд гуманистическая арт-терапия проникает в арт-педагогика и позволяет использовать ее методы в более широком контексте - в учебно-воспитательном, развивающем и обще-коррекционном.

На основе анализа и систематизации научных источников в области арт-терапии и арт-педагогика по годам их выпуска (Копытин А.И. [1, 8-16], Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. [3], Лебедева Л.Д. [17], Кокоренко В.Л. [18], Тарарина Е.В. [19], Корженко О.М. [5]) выявлено, что в передовых странах мира арт-терапия является одной из форм терапии искусством, в ряде стран - парамедицинской профессией, наряду с такими родственными профессиями, как музыкотерапия, танцевально-двигательная терапия и драматерапия.

Работы Л.Д. Лебедевой [17, 20] посвящены некоторым вопросам использования арт-терапии в образовании. Автор вводит в терминологический аппарат педагогики понятие «терапия», переводя его не только как «лечение», но и как «уход, забота». На этом основании она считает допустимым применение арт-терапии педагогами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арт-терапии. Она, в частности, пишет, что «словосочетание "арт-терапия" в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» [17, с. 16].

В то же время, она приводит широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования, включая «дисгармоничную, искаженную самооценку», «трудности в эмоциональном развитии», импульсивность, тревожность, страхи, агрессивность, переживание эмоционального отвержения, чувство одиночества, депрессию, неадекватное поведение, конфликты в межличностных отношениях, враждебность к окружающим. Не уточняя, кто должен осуществлять такую работу, она, по-видимому, допускает ее проведение педагогами и педагогами-психологами. Очевидно, однако, что большинство из перечисленных ею нарушений эмоций и поведения с клинической точки зрения могут иметь разную природу и механизмы развития, в том числе, являться следствиями острых или хронических психических заболеваний. Диагностика и коррекция (терапия) таких состояний, в том числе, с применением методов арт-терапии, проводится педагогами и педагогами-психологами никак не могут. Приводя примеры некоторых арт-терапевтических техник и занятий, Л.Д. Лебедева игнорирует клинические основы арт-терапевтической деятельности, в частности, факторы биопсихосоциогенеза эмоциональных расстройств и необходимость соотнесения с ними модели вмешательства. Показательной в этом отношении является, например, описываемая ею техника «Рисуем агрессию...», представляющая собой образец жесткой интервенции манипулятивного толка, совершенно не учитывающей индивидуальные особенности участников группы и не соответствующей целям психокоррекции [17, с. 181-187].

Пытаясь обосновать «педагогическую модель арт-терапии», Л.Д. Лебедева не учитывает при этом мирового опыта применения арт-терапии в образовательных учреждениях, поскольку проводимый ею анализ зарубежных публикаций по данной теме и по проблемам

арт-терапии в целом достаточно поверхностен. В связи с этим возникают сомнения в обоснованности арт-терапевтических воздействий, рекомендуемых Л.Д. Лебедевой для использования педагогами. Приходится констатировать упрощенное понимание ею и некоторыми другими отечественными авторами-педагогами (Алексеева М.Ю. [21]; Аметова Л.А. [22]) сущности и механизмов воздействия арт-терапии. Именно этим можно объяснить, почему эти авторы с такой легкостью переносят в категориальный аппарат педагогики понятие «терапия» и рекомендуют «арт-терапевтические методы» к широкому применению. По существу, же описываемые ими приемы работы имеют с арт-терапией лишь поверхностное и формальное сходство.

Как отмечает М.Ю. Алексеева, несмотря на методологическую аргументированность и ценность предлагаемых Л.Д. Лебедевой нововведений в педагогический процесс, спорным является тот факт, что занятия по этим методикам, подразумевающие комплексное применение арт-терапии и реализацию соответствующих задач, проводят учителя, не имеющие дополнительного психологического или арт-терапевтического образования [21].

Применение методов арт-терапии и артпедагогики в специальном образовании рассматривается в работе Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой и Т.А. Добровольской [3]. Она представляет собой первую в нашей стране попытку обобщения опыта применения искусства в качестве средства комплексного воспитательного, развивающего и коррекционного воздействия на детей с нарушениями в развитии (дети с проблемами слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения, умственной отсталостью, нарушением опорно-двигательного аппарата). В первом разделе книги дается краткий исторический обзор использования средств искусства в лечебных и коррекционных целях. Во втором разделе освещается понятийный аппарат артпедагогики и арт-терапии. Показываются различия в содержании, задачах, функциях арт-терапевтических и артпедагогических воздействий применительно к работе с детьми в зависимости от характера нарушений в их развитии. При этом авторы рассматривают арт-терапию как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства и позволяющих путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию. Соответственно этому пониманию арт-терапии они выделяют такие частные ее формы, как изотерапию, библиотерапию, кинезиотерапию, музыкотерапию, психодраму и некоторые другие. К сожалению, авторы не подкрепляют свою позицию ссылками на какие-либо источники, поэтому мы считаем их трактовку понятия «арт-терапия» и ее места в системе других направлений психотерапии искусством произвольной.

Обосновывая значимость и преимущества методов арт-терапии и даже артпедагогики перед другими психокоррекционными методами, А.И. Копытин [1] формулирует следующие положения:

1. Практически каждый человек (независимо от своего возраста, культурного опыта и социального положения) может участвовать в арт-терапевтической или артпедагогической работе, которая не требует от него больших способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Каждый человек, будучи ребенком, рисовал, лепил, играл. Поэтому эти методы практически не имеет возрастных ограничений в использовании. Нет оснований говорить и о наличии каких-либо противопоказаний к участию тех или иных людей в арт-терапевтическом процессе или артпедагогическом сеансе.

2. Арт-методы преимущественно связаны с невербальным общением. Это делает их особенно ценными для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо напротив чрезмерно связан с речевым общением. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

3. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным мостом между психологом (педагогом, социально-педагогическим и социальным работником) и клиентом. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднениях в налаживании контактов, в общении по поводу слишком сложного и деликатного предмета.

4. Изобразительная деятельность во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни.

5. Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. Арт-педагогика же вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию, в ней используются элементарные художественные средства и не требуется предыдущего опыта в рисовании.

6. Арт-терапия и арт-педагогика основаны на мобилизации творческого потенциала человека, что помогает "включить" внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

7. Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

**2. Подходы и концепции арт-терапии как основа разработки арт-методов в образовании.** Попытки осмысления творчества выдающихся художников и пациентов предпринимались, с начала XX века рядом представителей психоаналитического подхода. Исследованию природы изобразительного искусства и творчества известных художников посвятил ряд работ З. Фрейд [23]. В наиболее концентрированном виде они представлены в двух его исследованиях: о Леонардо да Винчи (1910) и о работе «Моисей» Микеланджело (1914). В первой из них, основываясь на предположениях о детстве Леонардо и фактах его биографии, излагает систему своих представлений, используя при этом понятия нарциссизма и сублимации как основы творчества великого художника. Фрейд также пытается анализировать работы Леонардо, стремясь прочесть в них проявления его невроза. Фрейда интересуют, прежде всего, глубинные психодинамические механизмы его творчества.

Психоанализ предложил новые концептуальные возможности для объяснения психологических механизмов изобразительного искусства и его связи с неврозом. По Фрейду, творчество является компромиссной формой удовлетворения сексуальной

потребности, а потому рассматривалось им как вариант невроза и связывалось с возвращением к инфантильному состоянию.

Оригинальный вклад в развитие психоаналитических исследований искусства также внес Карл-Густав Юнг. Принципиальное значение имела разработка им теоретических положений аналитической психологии, связанных с символообразованием и внутренними механизмами психической саморегуляции, проявляющимися в процессе творческой активности. Он рассматривал символический язык изобразительного искусства как наиболее подходящий для выражения личного и коллективного бессознательного, более точный и емкий, чем слова. По его мнению, творческая активность ведет к разрешению внутриспсихических конфликтов за счет уравнивания функций сознания «трансцендентной» функцией психики, связанной с проявлениями коллективного бессознательного [23]. Юнг также предложил свою систему толкования символических образов.

Основываясь на юнгианской классификации характеров (типов ментальной активности), в своей работе «Образование посредством изобразительного искусства» британец Г. Рид [24] предпринимает попытку описания типов художественной экспрессии.

Примерно к середине XX века, прежде всего, в англоязычных странах, начинают активно развиваться новые, связанные с психоанализом подходы, основанные на терапевтическом применении изобразительного творчества. Так, благодаря участию в аналитической психотерапии и работе в психиатрической клинике в 1940-е гг. американка Маргарет Наумбург создает свой метод динамически-ориентированной арт-терапии. Результаты этой работы описаны ею в книге «Изучение свободной художественной экспрессии детей с нарушениями поведения в качестве средства диагностики и лечения» [25]. По мнению М. Наумбург, изобразительные техники также могут использоваться психиатром в качестве проективного инструмента диагностики. Когда пациент в результате занятий преодолевает неуверенность и начинает свободно выражать свои страхи, потребности и фантазии, он вступает в соприкосновение со своим бессознательным и «разговаривает» с ним на символическом «языке» образов.

Одним из центров развития психоаналитических исследований искусства и его применения в терапевтических целях в послевоенный период также стала частная психиатрическая клиника братьев Меннингеров, на базе которых начинали свою работу некоторые пионеры американской арт-терапии.

Некоторые школы арт-терапии, в частности, британская, сохраняют тесную связь с психоанализом с его акцентом на символической экспрессии как основном средстве исследования бессознательного и особом «инструменте» коммуникации клиента и специалиста, затрагивающем разные уровни психической динамики. Именно с психоанализом, а более широко, с психодинамическим подходом, в этой и некоторых других странах связаны подходы к психодиагностике на основе изучения продуктов изобразительной деятельности.

Несмотря на постепенное снижение популярности психоанализа, его роль в использовании психодиагностического потенциала изобразительной деятельности значительна. Именно благодаря психодинамическому подходу были исследованы возрастные особенности художественной экспрессии (Kramer E. [26]; Lowenfeld V. [27]), распространилось представление о внутреннем содержательном богатстве визуальной, символической экспрессии и некорректности ее толкования без учета контекста психотерапевтических отношений.

Если клинико-психиатрический (биомедицинский) подход к психодиагностике на основе изучения продуктов изобразительной деятельности обнаруживает свою наибольшую востребованность в сфере «большой психиатрии», то есть, в диагностике и лечении более тяжелых психических заболеваний, чем неврозы, то психодинамический, личностно-ориентированный подход более востребован в «малой психиатрии».

Таким образом, существует множество подходов, между которыми нет единого мнения относительно факторов и механизмов терапевтического взаимодействия в процессе арт-терапии. Существуют различные обоснования эффективности методов арт-терапии, например, бихевиоральное направление приписывает ее эффективность отвлечению внимания клиента от болезненных переживаний и развитию более адаптивных моделей поведения; трансперсональный подход связывает эту эффективность с отреагированием и катарсическим переживанием опыта перинатальных травм; гуманистическая терапия - с активизацией в процессе творчества исцеляющих сил, дремлющих в каждом индивиде.

Если же отойти от концептуальных различий, то многообразие действующих в арт-терапии факторов можно свести к трем наиболее значимым - художественной экспрессии, психотерапевтическим отношениям, интерпретации (обратной связи) [28].

До сих пор дискуссионным остается вопрос, что составляет основу арт-терапии: творческий процесс сам по себе или речевое взаимодействие на основе его продукта [28]. Так, М. Наумбург [25] подчеркивает значимость интерпретации психотерапевтических отношений, вне которых невозможно достижение устойчивого психотерапевтического эффекта.

Несколько иных взглядов придерживается Э. Крамер [26], считая возможным достижение лечебного эффекта за счет самого творческого процесса. При этом дальнейшая интерпретация считается необязательной.

Творческий акт, являясь эквивалентом субъективного опыта, дает индивиду возможность увидеть внутренний конфликт, пережить его и, в конечном счете, разрешить. Сходное мнение высказывает Д. Шаверьен - значимым является то, что субъект получает опыт создания и авторства, а арт-терапевт выступает лишь в качестве свидетеля [29]. По мере передачи через художественные формы своего опыта, бывшего ранее неявным, имплицитным (в отличие от находящегося в фокусе сознания), субъект осознает его, обретает способность выражать в словах - описывать, доносить до Другого. До этого определенные грани опыта существовали в довербализованной, дорефлексивной форме, составляя «теневую» часть самосознания индивида. Субъективная реальность создается по мере того, как ее «выкраивают и артикулируют. Арт-терапия видится как культурная практика, инициирующая усиление самопонимания [30, С.88-104.].

Художественная экспрессия предполагает выражение внутренних содержаний клиента через создание образов (художественных, пластических, звуковых и пр.) работа достигает цели в том случае, если клиент движется от непосредственного отреагирования внутренних содержаний (при котором понимание смысла создаваемых образов минимально) к созданию т.н. символических образов. При этом символообразование предполагает создание формы и внесение в нее определенного многопланового содержания подчас трансцендентального порядка [31].

Одним из наиболее ярких и широко представленных в литературе является гуманистическое направление арт-терапевтической практики. В частности, следует отметить работы Н.Роджерс, дочери одного из родоначальников гуманистического направления психотерапии -К.Роджерса, основавшей свое направление в психотерапии [32].



Представители гуманистического подхода в психотерапии: «склонны видеть человека существом природно активным, борющимся, самоутверждающимся, повышающим свои возможности, с почти безграничной способностью к позитивному росту» [33]. Терапевтическая цель видится в данном случае как «достижение максимальной осведомленности или более высокого состояния сознания...» [33] клиента.

Таким образом, обобщая описанное выше, кратко охарактеризуем четыре основных психотерапевтических модели, дающих начало различным арт-терапевтическим подходам. Клиническая модель ориентирована на работу с пограничными психическими расстройствами, психотической симптоматикой. Основными задачами в данном случае является лечение пограничных психических расстройств, профилактика и устранение их отрицательных воздействий на клиента, а также работа с отдельными симптомами и последствиями психозов.

В психодинамической модели клиент рассматривается как больной человек, имеющий психоневрозы. В основе этого подхода лежат концепции З.Фрейда и К.Юнга. Арт-терапевт пытается изучить историю жизни человека на различных этапах его психосексуального развития и преодолеть интрапсихический конфликт, восстановить психическую устойчивость человека через реканализацию его либидо; выявить и устранить дисгармонии личности первой половины жизни и проблемы индивидуации второй половины жизни, адаптировать личность к социальной среде. Психодинамическая арт-терапия направлена на устранение инфантильных форм реагирования, актуализацию архитипического уровня психики, установление взаимодействия сознания и бессознательного.

Экзистенциально-гуманистическая модель предполагает работу со здоровым, но неактуализированным человеком. В ее основе лежат взгляды А.Маслоу, Ф.Перлза, К.Роджерса. Целью психотерапевтической работы в данном случае является оптимизация психического здоровья клиента, что достигается через развитие личности, раскрытие её творческого потенциала, расширение опыта.

Холистическая или трансперсональная модель рассматривает сознание как универсальный феномен. Клиент воспринимается как человек, находящийся в состоянии «низшего психического здоровья». Целью психотерапии при этом выступает достижение «высшего психического здоровья» через расширение форм трансперсонального опыта, включая мистический, религиозный, общечеловеческий, планетарный и другие его формы. Клиент стремится к установлению аутентичной близости с объектным и социальным миром.

**3. Терапевтический контент арт-методов в образовании.** Арт-педагогика является новым научным направлением, изучающим природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства к решению многообразных педагогических задач. Основные направления целевого назначения арт-педагогики:

- а) создание благоприятных условий для выхода на иное, качественно новое восприятие, представление, понимание смысла содержания образования;
- б) оптимизация условий педагогического взаимодействия;
- в) вспомогательная диагностика.

Арт-методы - это методы арт-педагогики, которая является особым направлением в педагогике, где обучение, развитие и воспитание личности ребенка осуществляется средствами искусства в любом преподаваемом предмете. Эти методы, в отличие от методов традиционной системы образования, трактуют непосредственное творческое взаимодействие педагога, ученика и родителей. Ценно здесь то, что и педагог, и дети и родители являются

носителями культуры, а артпедагогика позволяет плодотворно работать с различными категориями учеников: от одаренных до девиантных.

Таким образом, арт-методы - это синтез методов арт-педагогики и арт-терапии.

Рассмотрим оба контента этих методов, выделим терапевтический как наиболее эффективный для развития личности учащихся и воспитанников.

Термин «арт-терапия» мы понимаем шире чем терапия визуально-пластическими средствами (в узком смысле слово «арт» включает виды художественной деятельности, связанной с использованием изобразительного материала: живописи, графики, скульптуры, витража, тканей, мозаики и т.п), если подбирать синоним к этому термину, то мы выбрали бы словосочетания «Терапия искусством». В зарубежной практике такое широкое понимание обозначается термином «therapy arts» и переводится как «терапия искусствами».

Артпедагогика формирует стремление к тому, чтобы обучение перешло в самообучение, воспитание - в самовоспитание, а развитие - непосредственно в саморазвитие.

Принципы артпедагогики опираются на традиционные классические общепедагогические принципы, принципы специальной подготовки, принципы художественно-эстетического развития: принцип гуманистической направленности педагогического процесса, социально-личностного развития личности, принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учета возрастных особенностей ребенка, принцип образовательной рефлексии, личностного целеполагания, принцип выбора индивидуального маршрута, интегративной связи предметов, продуктивного обучения, креативности.

Основными задачами артпедагогики являются:

- 1) формирование осознания ребенком себя как личности, принятие себя и понимание собственной ценности как человека;
- 2) осознание своей взаимосвязи с миром и своего места в окружающем социокультурном пространстве;
- 3) творческая самореализация личности.

Идея о необходимости взаимодействия педагогики и психотерапии была обоснована немецким психиатром А. Кронфельдом в 1927 г. в статье «Психогика, или Психотерапевтическое учение о воспитании». Автор призывал к разработке такого метода, который нацеливал бы человека на духовное оздоровление и личностный рост.

В качестве наиболее приемлемого и эффективного в работе с детьми психотерапевтического направления он называл арт-терапию, в то время она рассматривалась как метод. Использование искусства как терапевтического фактора вполне доступно для педагога. При этом специальных знаний не требуется. Арт-терапевтические занятия можно рассматривать как одну из инновационных форм работы с детьми.

Хотя приоритет теоретического обоснования арт-терапии принадлежит зарубежным специалистам, наша советская педагогическая наука и народная педагогика имеют давний опыт использования изобретательного творчества в воспитательных, развивающих и коррекционных целях.

Арт-терапия, сочетая в себе науку и искусство, позволяет специалистам реализовать свое стремление к науке и в то же время проявить себя в качестве творцов, художников. Арт-терапия оказывает воздействие на разных уровнях: и на интеллектуальном (ментальном) уровне, и на эмоциональном. Арт-терапия способна дать человеку не только понимание своих проблем, но и разнообразный живой опыт взаимодействия с пластичным (или иным) материалом. Кроме того, терапия искусством работает не только с психикой, но и с телесной сферой человека. Это чрезвычайно ценно для современных городских школьни-

ков, которые плохо знают и недостаточно используют свои телесные ресурсы. Арт-терапия помогает им получить и осознать телесный опыт, позволяет испытывать удовольствие от контакта с различными материалами.

Художественные педагоги в США - В. Ловенфельд и Ф. Кейн выступили инициаторами новых подходов к художественному образованию, стремясь при этом соединить терапевтические и образовательные элементы [23]. Это было в период, когда арт-терапия ещё не стала самостоятельным психотерапевтическим направлением.

Еще в 70-е годы XX века Ш. МакНифф, (он по своему первому образованию является художественным педагогом, впоследствии он прошел профессиональную арт-терапевтическую подготовку) пытался наладить контакты с образовательными учреждениями, считая, что поскольку дети находятся там значительную часть времени, было бы целесообразно приблизить к ним арт-терапевтические услуги путем развертывания в школах арт-терапевтических кабинетов [23]. Данный автор до настоящего времени поддерживает инициативы по привнесению арт-терапии в общие и специальные образовательные учреждения. По его мнению, это позволило бы не только осуществлять лечебно-коррекционные воздействия в отношении детей с эмоциональными и поведенческими нарушениями, но и учить детей творчески выражать свои чувства и развивать свои познавательные навыки.

Анализируя тенденцию интеграции арт-терапии в образование президент Американской арт-терапевтической ассоциации Ш. МакНифф отмечает, что по мере становления арт-терапии в США попытки соединения педагогики с терапией стали встречать все большее сопротивление, прежде всего, со стороны дипломированных арт-терапевтов, считающих, что это приведет к размыванию границ профессии: «Отношения между образованием и арт-терапией складываются пока таким образом, чтобы предупредить попытки педагогов выйти за пределы решения ими сугубо образовательных задач [23].

Рост числа профессиональных арт-терапевтов в США и Европе, в том числе и тех, кто по своему первому образованию является педагогом, повышает вероятность успешной реализации арт-терапевтических программ в школах.

Арт-методы в образовании имеют тесную взаимосвязь с различными видами арт-терапий, т.е. имеют своеобразный терапевтический контент. Они дают возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития. Рассмотрим отдельные арт-методы более детально:

**Метод изо-педагогики** - основан на изо-терапии, как одном из наиболее развитых направлений арт-терапии, которое предполагает использование изобразительных средств и возможностей для личностного развития. Изо-терапия включает разные направления деятельности, такие, как: рисование, цветотерапия, рисуночная проективная диагностика и другие [34, с. 15].

Изобразительное творчество позволяет клиенту ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также - освободиться от негативных переживаний прошлого. Это не только отражение в сознании клиентов окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Также, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений. Будучи напрямую сопряжено с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой. Изо-терапия использует процесс создания изображений в качестве инструмента реализации целей. Изо-терапевтическая работа предполагает использо-

вание различных изобразительных материалов [11, с. 13]:

- 1) краски, карандаши, восковые мелки, пастель;
- 2) бумага для рисования разных форматов и оттенков, картон;
- 3) кисти разных размеров, губки для закрашивания больших пространств и др.

**Метод «песочной терапии»** был предложен К.Г. Юнгом, основателем аналитической терапии. Занятия с песком – одна из форм естественной активности ребенка. Поэтому песочница используется в коррекционных, развивающих и обучающих занятиях. Детское, подростковое и взрослое творчество в песочнице, стиль взаимодействия в процессе создания песочной картины - это проекция внутреннего мира.

Анализируя песочные картины, можно диагностировать следующие феномены: наличие внутренних конфликтов; направленность агрессии; конфликт с окружающими; потенциальные, ресурсные возможности; способы преодоления трудностей.

Психопрофилактический и развивающий аспекты проявляются в постановке сказок, мифов, историй в песочнице. Можно просто поработать с поверхностью песка без использования игровых фигурок, выполняя различные (специальные и спонтанные) упражнения. Тактильная форма ощущений является у человека наиболее древней. Тактильно-кинестетические ощущения напрямую связаны с многочисленными операциями.

Эти незатейливые, на первый взгляд, занятия на самом деле обладают огромным значением для развития психики ребенка. Во-первых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики мы учим ребенка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения (понимать, оценивать их), что способствует развитию речи (грамотной, красивой), произвольного внимания и памяти. Во-вторых, ребенок получает хороший опыт рефлексии (самоанализа), учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации и индивидуальной самореализации.

Песочная терапия предполагает глубинную работу с человеческими чувствами, дает возможность проанализировать многие стратегии поведения, открывает доступ к зажатым состояниям, актуализирует творчество и исследовательский интерес. От других форм арт-терапии этот процесс отличается простотой манипуляций, возможностью изобретения новых форм, кратковременностью существования создаваемых образов. Возможность разрушения песочной композиции, её реконструкция, а также многократное создание новых сюжетов, придает работе определенный вид ритуала.

Используются фигурки реальные и мифологические, созданные человеком и природой, привлекательные и ужасные. Использование естественных материалов позволяют ощутить связь с природой, а рукотворные миниатюры - принять то, что уже существует.

**Глинотерапия и тестопластика** - направления арт-терапии, которые предполагают использование теста, глины, пластилина и подобных материалов.

Эти направления имеют особый потенциал для развития эмоционального интеллекта, формирования новых чувств и отпускания старых, осознания эмоциональных состояний, имеющих минимальный и максимальный ресурсный потенциал [12, с. 156].

Тестопластика - лепка декоративных изделий из соленого теста, состоящего из натуральных компонентов. Тесто подходящий и безопасный материал для детей, его пластичность позволяет вносить многочисленные изменения в работу и, соответственно, как бы поправлять эмоциональное самочувствие.

**Куклотерапия** - это метод психологической коррекции различных состояний при помощи кукол. Куклотерапия решает следующие задачи: значительно расширяет спектр

личностных ролей; дает возможность проработать тему собственной внешности и образа «Я»; способствует повышению самооценки, уверенности в себе. Куклотерапия помогает человеку актуализировать ресурсы; позволяет наделять куклу состояниями и возможностями, которых у него нет, но он хотел бы их иметь и развивать. Также, взаимодействуя с куклой, создавая ее, трансформируя, человек способен расстаться с некоторыми ограничивающими убеждениями, прошлыми образами себя, травмирующими состояниями.

Куклотерапия широко используется для улучшения социальной адаптации, при коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения, а также для работы с людьми, имеющими эмоциональную травму. Очень часто этот метод применяют в работе с детьми и подростками, так как он помогает корректировать протестное, оппозиционное, демонстративное, дезадаптивное поведение.

**Метод Мандалы** в прямом переводе обозначает рисование в круге. Это направление арт-терапии пришло из народных традиций и верований и связано с использованием для рисования целительной формы круга. Рисование мандал дает человеку возможность познакомиться со своими сложными сторонами, понять причины возникших состояний, обозначить возможные варианты решения проблемы и выстроить ресурсное состояние. [13, с.79]

Имеет высокий потенциал в работе с проблемами детей и подростков:

- повышение концентрации и внутреннего равновесия (например, у гиперактивных детей);
- коррекция расстройств мелкой моторики и нервного напряжения, тревожности;
- воспитание терпеливости и аккуратности;
- формирование самоуверенности на основе спокойствия и стимуляции творческого потенциала, релаксация;
- диагностика эмоционально-волевых и личностных нарушений у ребенка;
- гармонизация внутреннего психологического состояния для успешного повышения собственной личностной ценности ребенка и адекватной адаптации его в социуме; приобщение к мировой культуре;
- развитие произвольности поведения;
- нахождение внутреннего ресурса детей;
- развитие коммуникативных навыков и актуализации чувств детей разного возраста.

С проблемами взрослых:

- проблемы самооценки и ощущения внутреннего дисбаланса;
- активизация ресурсных состояний личности;
- страх потери контроля над собой;
- состояние пессимизма, депрессии, жизненного тупика;
- психокоррекция накопившегося раздражения и агрессии, страхов и тревог;
- психокоррекция эмоциональной гиперчувствительности или алекситимии
- (сложность в отреагировании чувств, эмоций);
- преодоление кризисов в развитии (возрастные, личностные) и семейных ситуациях;
- психосоматические проблемы;
- сплочение группы на основе духовного сближения и коллективного творчества.

**Метод фототерапии** - метод использования продуктов фото-творчества, которые дают много информации, как для психолога, так и для самого ребенка - невербальной, яркой, понятной, объективной. Процесс фотосъемки очень интересен для подростков, увлекает, побуждает к поиску новых идей и возможностей. Современная цифровая съемка и доступность фотоаппаратов, компьютерных программ для работы с фотоматериалом позволяет

широко использовать данный метод. Особенно интересно и эффективно применение метода в индивидуальной и групповой работе с подростками.

**Гримотерапия** - одно из направлений арт-терапии, которое является прекрасным способом организации внутреннего диалога между сознательного и бессознательного человека. Как актёр или актриса могут стать заложниками придуманного себе образа, которому должны соответствовать всегда и везде: иначе их не воспримет публика, - так и обычные люди могут стать заложниками своих «образов», масок. Но мы настоящие не всегда таковы, какими нас воспринимают окружающие [14, с. 67].

Работа с гримом используется довольно широко - например, при неврозах, депрессиях, тревожных состояниях, фобиях, панических атаках. А также как весьма увлекательная техника раскрепощения или, скажем, освоения невербальных способов общения. Гримотерапия даёт клиенту богатый опыт развития навыка доверия к себе, погружает клиента в состояние творца, ответственно выполняющего свою работу. При работе в паре необходим высокий уровень доверия между людьми. Грим воздействует на глубинные процессы, имеет длительный эффект. Татьяна Колошина, одна из первых российских арт-терапевтов, работающая, в том числе, и с гримом, с высоты своего опыта заявляет: «Использование грима - это настоящая находка для практикующих психологов. Во-первых, метод позволяет в короткие сроки красиво и эстетично «вытащить» проблему, сделать предельно наглядной и понятной. Во-вторых, техника эта очень гибкая: клиент осознает свое поведение, ошибки и сразу же, без тяжелого «переваривания», имеет возможность с ними работать. И еще один плюс - по моему опыту, в большинстве случаев явное недовольство собой в гриме оборачивается для человека не поводом для расстройства, а мощным стимулом к дальнейшему личностному росту. Вот это я называю силой искусства» [15, с. 199].

Разрисовывать можно лицо (грим), лицо и тело или создавать любые варианты (например, одна рука и половина лица и т.п.). Для лица используется театральный грим и белила, декоративная косметика, для тела - грим, гуашь, акварель, декоративная косметика).

**Метод «Hand made»** в настоящее время стал модным и популярным, его дословный перевод с английского - «руки делают», т. е. «сделано вручную» [16].

Hand made-ом мы называем все, что сотворили талантливые человеческие руки без помощи хитроумной производственной техники, но это вовсе не означает что изготовлено непрофессионально. На изделие потрачено много времени и оно проработано до мелочей. К тому же вещь занимается один человек, который контролирует процесс от начала и до конца, что исключает погрешности и брак в работе.

Hand made - это выражение неординарных идей и таланта автора в материальном виде. Часто hand made-продукты (вещи) рождаются только потому, что автор не может найти то, что ему нужно среди готовых изделий, предлагаемых магазинами. Однако желание выделиться из толпы, носить что-то яркое, необычное, красивое настолько сильно, что он создает такую вещь своими руками, реализуя свою фантазию и оригинальные замыслы. При попытке скопировать такую вещь другим человеком все равно не получится двух идентичных вещей, т. к. манера и техника исполнения у мастеров разные. Каждое изделие уникально, как уникален каждый человек. В этом заключается творческое и креативное развитие. В каждой вещи, сделанной человеком, живет частичка его души. И не важно, творит автор по собственному вдохновению или «на заказ» - в любом случае он делает свое дело с удовольствием, иначе бы не занимался этим. И чувства мастера, его состояние в момент создания изделия передаются самой вещи. Поэтому они несут тепло и любовь.

Понятие hand made включает в себя не только созданные от начала и до конца изде-

лия (сшитая, связанная одежда, сумки, аксессуары, игрушки и пр.), но и переделанные или доработанные вещи. К примеру, расписанная вручную керамика, тарелки в технике декупажа, расшитые стразами и тесьмой джинсы. Все, к чему мы прикладываем наши руки с целью создания красивой, необычной, неповторимой вещи, можно смело называть hand made.

**Метод драма-терапии** эффективен в индивидуальной и групповой работе с учащимися посредством творческой деятельности. Выбор темы сценария, постановка проблемы, создание сценария, кукол, постановка спектакля, обыгрывание ролей, проекция собственной социальной и личностной роли в спектакле, демонстрация спектакля - всё это даёт богатейший опыт для личности ребенка, возможности для его самореализации.

Арт-терапия и другие направления терапии творчеством (драматерапия, музыкотерапия, танцевально-двигательная терапия) в настоящее время признаны в некоторых странах в качестве самостоятельных специальностей. В этих странах ассоциациями арт-терапевтов разработаны критерии профессиональной подготовки в данных областях. В то же время во многих странах, к которым относится и Российская Федерация, арт-терапия не имеет статуса самостоятельной специальности и рассматривается как совокупность методов, которые могут быть освоены и использованы психотерапевтами, психологами или другими специалистами.

В психологической литературе отражены различные представления о механизмах арт-терапевтического действия (они также составляют своеобразный терапевтический контент арт-методов), их можно объединить в группы [35]:

А) Креативные представления. Их теоретической основой выступает гуманистическая психология, которая в каждой личности видит мощный скрытый потенциал, требующий мобилизации для облегчения самореализации. Творческая деятельность рассматривается как способ упорядочивания дезинтегрированной психики, гармонизации личности. При этом большое внимание акцентируется на эстетической стороне творчества. Считается, что творческая активность снижает напряжение, ведущее к конфликтам. Сдерживание же творческой силы служит причиной неврозов.

Б) Сублимационные представления. Теоретической основой этих представлений выступает психоанализ. Творчество рассматривается как одна из форм сублимации через выражение в символической форме внутренних конфликтов личности и её неосознанных стремлений. В процессе сознательной творческой активности сексуальные и агрессивные импульсы проявляются и осознаются человеком, что существенно снижает вероятность их внешнего проявления в социально нежелательном плане.

В) Проективные представления. Проекция рассматривается как процесс неосознанного переноса клиентом своих чувств и мыслей на изобразительную продукцию, в результате чего субъективный опыт человека становится доступным для восприятия и сознательного осмысления как клиенту, так и арт-терапевту. Воспоминания, чувства и фантазии человека фиксируются в постоянной форме. Предлагаемые клиенту для воплощения сюжеты проективного характера совместно обсуждаются и интерпретируются.

Г) Представления об арт-терапии как о занятости. Арт-терапия рассматривается как интересная и значимая форма занятости больных людей, как оздоравливающий процесс. Коллективная изобразительная деятельность характеризуется целеустремлённостью и плодотворностью. Она ослабляет болезненные реакции человека и мобилизует здоровые. Коллективные занятия изобразительным творчеством рассматриваются как катализатор, улучшающий самочувствие; способ преодоления трудностей в самовыражении; дополнительный способ межличностной коммуникации, существенно облегчающий социальную адаптацию.

Существование множества мнений и представлений об арт-терапии и механизмах её воздействия (иногда диаметрально противоположных) обеспечивает возможность её дальнейшего становления и развития.

Большой интерес к арт-терапии в России при отсутствии сложившихся программ арт-терапевтического образования привел к стихийному и бессистемному освоению ее методов представителями разных профессий - не только врачами-психотерапевтами, но и психологами, педагогами, социальными работниками, работниками культуры. Начиная с середины 1990-х годов в Российской Федерации стали проводиться краткосрочные программы арт-терапевтической подготовки. Это в какой-то степени способствовало распространению арт-терапевтических знаний, но в то же время породило риск их некомпетентного использования на практике [36].

С учетом данной ситуации и принимая во внимание высокую потребность отечественных специалистов в получении качественной и соответствующей международным стандартам подготовки по арт-терапии, в 2001 г. специалистами Арт-терапевтической ассоциации была разработана образовательная программа постдипломной переподготовки по арт-терапии. Начиная с 2002 г., эта программа осуществляется на базе Санкт-Петербургской государственной академии постдипломного педагогического образования. С 2007 г. аналогичная образовательная программа реализуется на базе НОУ Института практической психологии «Иматон» [36].

Основой для создания программы послужили модели последипломного образования в области арт-терапии, используемые в большинстве стран Западной Европы и в США. Программы разрабатывались специалистами арт-терапевтического сообщества России с привлечением зарубежных консультантов, представляющих западноевропейские центры арт-терапевтической подготовки, входящие в Европейский консорциум арт-терапевтического образования (ЕКАТО).

В апреле 2005 г. данная программа была представлена на генеральной ассамблее этой организации в Париже и признана соответствующей общеевропейским стандартам. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования стала первым российским государственным образовательным учреждением - действительным членом ЕКАТО.

При разработке программы учитывался международный опыт арт-терапевтического образования и основные тенденции развития арт-терапии. Так, в частности, большое внимание было уделено тому, чтобы программа была направлена не только на глубокое освоение методологии и техник арт-терапии, но и позволяла обучающимся интегрировать полученные знания и навыки в их практическую деятельность, а также развить способность к критическому анализу ее результатов с использованием современных методов исследований [36].

Целью программы является профессиональная переподготовка врачей-психотерапевтов (психоневрологов) и практических психологов с тем, чтобы они могли на высоком профессиональном уровне осуществлять психотерапевтическую и консультативную работу с использованием арт-терапевтических методов.

**4. Применение арт-методов в начальной школе.** Основными психическими новообразованиями в возрасте 6 - 9 лет являются познавательные процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Рисование в этом случае играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики, а также способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется



конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие (Мухина В.С., Левинштейн С., Узнадзе Д.Н.). Поэтому многие специалисты рассматривают детское рисование как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира (Смирнов А.А., Степанов С.С.). В арт-педагогике возраст от пяти до приблизительно десяти лет даже называют «золотым веком детского рисунка».

Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование предоставляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов.

Таким образом, применение арт-методов в начальной школе связано с развитием личности, её психических функций: визуального мышления, эмоциональной сферы и т.д.; мотивационной системы; с формированием социально-значимых навыков и умений (коммуникативных навыков, способности самовыражения в визуальном плане, навыков понимания чувств, переживаний других людей). Проследим отдельные моменты арт-педагогического воздействия на личность младшего школьника.

Процесс восприятия искусства детьми является сложной психической деятельностью, сочетающей в себе познавательные и эмоциональные аспекты психического. Занятия художественной (изобразительной, музыкальной, прикладной и т.п.) деятельностью содействуют сенсорному развитию детей, формированию способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивают понимание языка различных видов искусства.

Отмечая педагогические возможности искусства, нельзя так же не выделить один важный аспект: психотерапевтическое воздействие искусства на ребенка, которое не всегда учитывается в практике организации учебной деятельности младших школьников. Влияя на эмоциональную сферу, искусство при этом выполняет коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Совместное участие ребенка, его сверстников и педагогов в процессе создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребенка выражается так же в эффекте «очищения» от накопившихся негативных переживаний и позволяет вступить на путь новых отношений с окружающим миром.

На значимость и важность досимволических форм визуальной экспрессии указывали отдельные исследователи психологических основ изобразительной деятельности, в том числе арт-терапевты (М. Милнер, Р. Саймон, С. Шарпе, А. Эренцвейг). К примеру, известный исследователь психологии изобразительного творчества А. Эренцвейг одним из первых среди психоаналитиков обратил внимание на так называемые «нечленораздельные» изобразительные формы. По его мнению, это изобразительная экспрессия, не имеющая определенных границ образа и характеризующаяся содержательной неясностью, вследствие чего сознание ее, как правило, игнорирует [36, с. 16]. Такие изобразительные формы отражают в основном неосознаваемые психические процессы.

Американские исследователи М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз отмечают, что экспрессивная психотерапия искусством является наиболее подходящим методом для работы с несовершеннолетними, и что долгосрочные формы психокоррекционной работы с ними могут быть успешно реализованы именно на базе школ. Основной целью внедрения арт-терапии в школы эти авторы видят адаптацию детей (в том числе тех из них, кто страдает

эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения и повышение их академической успеваемости [23]. Эти авторы хотя и указывают на различия между приоритетными задачами деятельности учителей и школьных арт-терапевтов, в тоже время они считают, что педагоги и арт-терапевты имеют ряд общих долгосрочных задач: развитие у учащихся навыков решения проблем и способности справляться со стрессом, повышение межличностной компетентности учащихся, совершенствование коммуникативных навыков, а также раскрытие творческого потенциала и формирование у учащихся здоровых потребностей. Эти авторы связывают внедрение арт-терапии в школы с характерной для американского образования тенденцией рассматривать школьную среду как среду для формирования здоровой и социально продуктивной личности.

В ряде арт-терапевтических публикаций последнего времени (Zierer E [37], Regev D., Green-Orlovich A., Snir S [38]; Bazargan Y [39], Sitzer David L., Stockwell Ann B. [40]) активно обсуждаются вопросы работы с детьми и подростками с депрессивным расстройством и чертами повышенной агрессивности из числа посещающих общеобразовательные и специальные школы.

Комментируя проблему агрессивного и суицидального поведения несовершеннолетних в школах США и задачи деятельности работающих в школах клинических арт-терапевтов, Л. Пфейффер отмечает, что «предупреждение насилия становится в школах проблемой номер один. По всей стране в школы внедряются специальные программы, но они нацелены на тех учащихся, которые обнаруживают явные признаки агрессивного поведения. При этом вне поля зрения специалистов оказываются тихие, интровертированные, склонные к сокрытию переживаемого ими чувства гнева учащиеся. Они составляют значительную группу детей и подростков. В ходе обсуждения с ребенком его творческой продукции арт-терапевт использует различные приемы, стимулируя его к выражению своих чувств и нахождению психологического значения рисунков. Следуя принципам феноменологического подхода к занятиям, арт-терапевт, например, может задать ребенку вопрос: «Что ты видишь?» (Бетенски, 2002). Некоторые особенности обсуждения с детьми их рисунков в ходе арт-терапевтических занятий описываются в работе Р. Гудман (Гудман, 2000).

При работе с некоторыми категориями детей могут, однако, возникать серьезные препятствия для поддержания эффективной обратной связи. Это, в частности, касается работы с аутичными детьми. Ряд публикаций отражают современные подходы к проведению арт-терапевтических занятий с детьми данной категории и особенности их графической продукции (Dubowski, 1999; Evans, 1997, 1998; Selfe, 1983; Wiltshire, 1987). При проведении арт-терапии с такими детьми основной акцент делается на поддержании невербальной обратной связи с ребенком и мягком стимулировании и организации его деятельности, учитывающем индивидуальную динамику его психических процессов и потребностей.

В ряде статей отражена практика проведения с детьми разных вариантов групповой арт-терапии, включая работу в студийной группе, предполагающей значительную спонтанность поведения участников. Дети с готовностью используют богатые возможности студии, творчески организуя свое пространство, чередуя изобразительную работу с игрой и взаимодействием друг с другом.

К. Кейз и Т. Дэлли (Case, Dalley, 1992) отмечают, что студийная арт-терапевтическая группа может быть весьма удачной формой работы с детьми.

Возможно планирование следующих тем и видов деятельности, способствующих активизации взаимодействия между младшими школьниками и раскрытию их внутренних ресурсов (эмоционально-волевых, познавательных, творческих): передача рисунков по кругу с

их дорисовыванием, изготовление аппликаций и фотоколлажа, изготовление кукол из бумаги и ткани, изображение воспоминаний о раннем детстве и т. д.

Современное применение арт-методов в начальной школе включает в себя не только живопись, рисунок, хотя эти формы работы остаются доминирующими. Однако, наряду с ними, школьникам предлагаются самые разнообразные занятия изобразительного и прикладного характера, направленные на творческое самовыражение, выявление актуальных психологических проблем, активизацию психотерапевтического взаимодействия. При этом могут использоваться рисунок, живопись, графика, скульптура, чеканка, фотография, лепка, резьба, выжигание, гобелен, мозаика, фреска, резьба по дереву, изготовление изделий из меха, кожи, ткани и т.д. В качестве материала могут быть применены как природные материалы (глина, мел, песок, листья, камни, ветки, овощи, фрукты и т.п.), так и искусственные, то есть созданные человеком (краска, гуашь, картон, бумага, пластилин, верёвка, целлофан и т.п.). В современных хорошо оснащенных школах в начальное звено включены и такие формы творческой деятельности как видеоарт, инсталляция, перформанс, компьютерное творчество, где ведущую роль играет визуальный канал восприятия информации.

Противопоказанием к применению арт-методов является возраст до пяти-шести лет [17]. В этот возрастной период применение арт-методов является малоэффективным, так как символическая деятельность ребёнка ещё находится на этапе формирования. Дети этого возраста только учатся работать с разными материалами, постепенно осваивают разные способы изображения.

К видам арт-терапии, активно применяемым в начальной школе в коррекционных целях относится основанная на лечебном коррекционном воздействии чтения, либропсихотерапия (лечебное чтение), предложенная В. М. Бехтеревым, библиотерапия (терапия через книгу), предложенная В. Н. Мясищевым. В последние годы появилась самостоятельная методика, относящаяся к библиотерапии - сказкотерапия, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения - сказки [41].

Основными методами артпедагогики в начальной школе, применяемыми в учебных и воспитательных целях являются *игровые, импровизационные, изобразительно-прикладные, музыкально-изобразительные методы*.

Значение игры в социализации личности ребенка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Потребность в игре, вероятно, зависит от творческих возможностей личности. Ведь творчество обязательно связано с переживанием радости от самого процесса деятельности. Как правило, у детей к подростковому возрасту свертывается интерес к творчеству, подросток начинает критично относиться к нему.

**Игровые методы** представлены широким спектром видов и организационных форм проведения. Вы хотим сделать акцент на игровых методах с арт-контекстом:

1. Коллективные творческие игры, в которые вовлекаются изолированные дети (Аниеева Н.П., Виноградова А.П., Матыцына И.Г., Иванов И.П. и др.);

2. Игровая терапия, задачей которой является формирование ценностного отношения к себе и другим людям, создание ситуации успеха для каждого ученика, что позволяет закреплять то позитивное, что в нем обнаружили одноклассники (Панфилова М.А., Фопель К., Марченкова В.А., Ясницкая В.Р. и др.);

3. Игры-драматизации, в том числе народные (Ивочкина И.Е., Марченкова В.А., Сисякина И.А. и др.) подразумевают исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким канонам в отличие от спектакля.

Сущность *импровизационных методов* заключается в том, что действующие лица знают основной сюжетный стержень игры или ситуации, характер своей роли в ней. Всё остальное разворачивается в виде импровизации. К этим методам относятся: театрализация, свободная импровизация и инсценирование.

Метод театрализации относится к словесно-изобразительным в арт-педагогике.

Подготовка к театрализованной деятельности детей младшего школьного возраста должна проходить в несколько этапов:

- выразительно прочитать произведение, а затем провести по нему беседу, поясняющую и выясняющую понимание не только содержания, но и отдельных средств выразительности. Для развития у детей умения внимательно слушать и запоминать последовательность событий, свободно ориентироваться в тексте, представлять образы героев, используются специальные упражнения, проблемные ситуации типа «Ты с этим согласен?». После беседы о прочитанном (или рассказанном) и пробных упражнений вновь возвращаются к тексту, привлекая детей к проговариванию его отдельных фрагментов;

- обучение имитационным движениям, ученики учатся подмечать характерные особенности разных животных (медведь косолапый, лиса хитрая и др.). Эти движения можно отрабатывать на физкультурных и музыкальных занятиях, в свободной деятельности;

- артикуляционная гимнастика, раскрепощается артикуляционный аппарат, развивается речевое дыхание. Проводится пальчиковая гимнастика, развивается подвижность пальцев, умение двигаться в соответствии со словами.

Свободная импровизация больше похожа на игру-драматизацию, но в отличие от неё сюжеты для неё придумывают сами дети. Это могут быть и жизненные ситуации, и понравившиеся отрывки мультфильмов, и сюжеты из компьютерных игр.

Метод инсценирования предполагает кроме драматической части ещё и изобразительную: подготовка оформления зала или театральной студии, изготовление декораций, костюмов и т.д.

*Изобразительно-прикладные методы* направлены на решение задач художественного развития ребенка, облегчение процесса учения, мыслительной деятельности. Они содействуют сохранению целостности личности, т.к. соединяют интеллектуальное и художественное восприятие мира, приобщают учащихся к духовным ценностям через целостную сферу искусства, вооружают педагога системой приёмов, обеспечивающих радостное вхождение в систему знаний, содействуют развитию всех органов чувств, памяти, внимания, интуиции, содействуют адаптации личности в современном противоречивом мире. Они представлены художественно-изобразительными и декоративно-прикладными методами. Если первые связаны с красками и др. художественными средствами, то вторые подразумевают прикладную практическую деятельность с бумагой, природными материалами, в том числе с песком, глиной и т.д.

Продуктами художественно-изобразительных методов являются все виды рисунка (собственно рисунок, живопись, графика, монотипия и др.), сюда же можно отнести работу с гримом (как вид живописи «по лицу»), инсталляции, коллажи, художественное фотографирование.

Изобразительная деятельность имеет большой биологический смысл - рисование играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма, его психики [42]. Если в первые годы жизни ребенка оно развивает сенсомоторную координацию, формирует зрительные образы, помогает овладевать формами, то позже оно способст-

вует развитию межполушарного взаимодействия, т.к. в процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Особенно важна связь рисования с мышлением и речью. Ребенок в рисунке оформляет свое знание о предметном и социальном мире. Поэтому детское рисование называют графической речью. Рисование помогает ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющихся представлений об окружающем мире.

Существуют мнения, что индивидуальные особенности рисуночной деятельности являются отражением индивидуально-психологических свойств ребенка, его мироощущения, характера, самооценки и других свойств личности. В рисунке ребенок бессознательно предлагает тот вариант, который соответствует особенностям его персонального мира.

Продуктами декоративно-прикладных методов являются мозаики, продукты лепки (скульптуры, бюсты и т.п.), аппликации, квиллинг, изготовление масок, кукол (из ниток, лоскутков и пр.) и т.д. Движимый творческим потенциалом и потребностью выпустить наружу свои эмоции ребенок создает уникальные поделки, рисунки. И этот успех в его психике бессознательно переносится и на обычную жизнь. Человек видит, что из бросового материала (веточки, листья, клочки бумаги, песок, глина, камни) можно создавать красивые изделия. Сознание получает возможность больше замечать и активно работать с новыми возможностями. Так же можно решить и психологическую проблему - посмотреть на неё по-другому, не так как смотрел раньше. Психика человека приобретает гибкость. Декоративно-прикладной арт-метод дает возможность ребенку изменить взгляд на самого себя, обрести уверенность в собственных силах.

В начальной школе активно применимы в урочной и внеурочной деятельности **музыкально-изобразительные методы**: музицирование, танцевально-двигательные методы и ритмотерапия.

Музицирование на музыкальном инструменте привлекает даже самых робких и инертных детей к активности в выражении своих чувств радости от возможности играть. Участие в оркестре сочетает навыки игры на инструменте с развитием общей музыкальности, с воспитанием чувства ответственности и своей значимости. Во время игры на музыкальном инструменте школьник чувствует себя равноправным партнером, солистом или лидером в определенной сфере, где его возможности по сравнению с другими сферами могут быть выше. Таким образом моделируется и закрепляется положительный опыт ребенка - чувствовать себя полноценным человеком.

Российские исследователи В.А. Гиляровский, Г.И. Шипулин [43] отмечали положительное воздействие музыкальной ритмики на общий тонус, тренировку подвижности процессов центральной нервной системы, активизацию деятельности лимбической системы. В их исследованиях сделаны важнейшие выводы о том, что положительные эмоции от общения с искусством оказывают влияние на психосоматические процессы, содействуют психоэмоциональному напряжению, мобилизуют резервные силы человека, обуславливают его творчество во всех областях науки и жизни.

Положительный эффект использования танце-терапии, двигательных ритмических упражнений в коррекции психоэмоциональных состояний и других нарушений подтверждается В.М. Бехтеревым, Н.И. Веремеенко и др. В частности, исследования Н.И. Веремеенко показали, что применение танцевально-двигательных методов приводит к изменению образа «Я», коррекции самооценки и самоотношения. Групповые танцевально-

двигательные тренинги оказывают положительное влияние на психологическую атмосферу группы и внутригрупповые межличностные взаимоотношения [44].

Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах. Интерес к продуктам творческой деятельности ребенка со стороны сверстников и взрослых повышает его самооценку. А это является решением важнейшей задачи: адаптации ребенка посредством искусств и художественной деятельности в макросоциальной среде

**5. Арт-методы в обучении и воспитании подростков.** На формирование Я-концепции подростка оказывает влияние множество факторов, как личностных, так и социальных: особенности семейного взаимодействия и воспитания (родительский пример), особенности общения в референтной группе (пример сверстников), социальные условия проживания, особенности личностного развития и многое другое. Воздействие этих факторов противоречно и, в совокупности с отсутствием достаточного жизненного опыта у подростков, они негативно влияют на формирование объективного и позитивного представления о собственном Я. В связи с этим, применение арт-методов в массовой практике обучения и воспитания необходимо и обосновано тем, что:

1) искусство развивает личность подростка, расширяет общий и художественный кругозор учеников, реализует их познавательные интересы и профильные наклонности;

2) контент арт-методов позволяет проблемным детям ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать;

3) искусство также является источником новых позитивных переживаний подростка, рождает креативные потребности, способы их удовлетворения в том или ином виде;

4) образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов (включая страхи, тревоги, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения подростка), при их словесном описании у подростка зачастую возникают затруднения, поэтому именно невербальные средства часто являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний.

В образовании предпочтение отдается групповым формам применения арт-методов, так как позволяет работать с более широким кругом людей. Отмечая преимущества групповой работы М. Либманн [45, с. 28], например, указывает, что групповая арт-терапия:

- позволяет развивать ценные социальные навыки;

- связана с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы;

- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих;

- позволяет осваивать новые роли, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими;

- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;

- развивает навыки принятия решений.

Дополнительные плюсы группового применения арт-методов в том, что они:

- предполагают особую «демократическую» атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы;

- во многих случаях требуют определенных коммуникативных навыков и способности адаптироваться к групповым «нормам».

Понятно, что составляющая термина «арт» акцентирует внимание на изобразительном творчестве. Однако в процессе работы зачастую используются музыка, движения, сочинение историй. Арт-методы в обучении подростков применяются как в учебной, так и в воспитательной деятельности.

В работе с подростками арт-методы применяются как групповая арт-терапия, здесь степень включенности арт-терапевта в процесс создания группового художественного образа определяется преимущественно той парадигмой, в рамках которой в данный момент осуществляется работа. Более приемлемо с подростками придерживаться экзистенциально-гуманистических взглядов, согласно которым психотерапевтическое общение - это общение равных людей, каждый из которых имеет свой мощный творческий потенциал. Подросток включается в творческую работу вместе с другими участниками группы, принимает активное участие в выполнении различных техник. Внимание специалиста акцентируется, прежде всего, на проявлениях личностного роста участников группы. Он должен стремиться к обогащению творческого опыта обучающихся, стимулировать проявление у них спонтанности, дать возможность получения новых ощущений и осознания своих действий [8].

Арт-терапевты, разделяющие бихевиориальный подход, опираются на образовательную модель взаимодействия: «учитель-ученик». Психотерапевт здесь выступает в роли тренера. Он применяет художественные приёмы, главным образом, в качестве средства прямого научения, а также инструмента положительного подкрепления участников группы.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что позиция специалиста в арт-терапевтическом учебно-воспитательном процессе детерминирована целым рядом факторов, к числу которых относятся: специфика того метода, в рамках которого он работает; цели и задачи работы; временные возможности и т.д.

Исследования, проведенные под руководством Л.Д. Лебедевой, показали, что занятия с применением арт-методов позволяют решать следующие важные педагогические задачи [20]. Перечислим их:

1) *воспитательные*: взаимодействие строится таким образом, чтобы школьники учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми (это способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения); также происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний), складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом;

2) *коррекционные*: корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми, корректируется развитие эмоционально-волевой сферы личности в сторону более гармоничной и конструктивной;

3) *терапевтические*: возникает «лечебный» эффект, который достигается благодаря творческой деятельности (создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях); в результате возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха, т.е. мобилизуется целебный потенциал эмоций;

4) *диагностические*: арт-методы позволяют получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка через корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специаль-

ной коррекции (в процессе занятий легко проявляются характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе, а также особенности семейной ситуации);

5) *развивающие*: благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности (происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения).

Процесс художественного творчества представляет собой последовательность различных видов экспрессивного взаимодействия с материалами, включающую кинестетические (ощущения), перцептивные (аффекты) и когнитивные элементы. Переход подростка от одних видов взаимодействия с материалами к другим способствует преодолению тех защитных механизмов, которые позволяли ему адаптироваться к травме и её последствиям. Благодаря этому, осознаются подавляемые чувства, преосмысливаются прошлые события, формируются более адекватные защитные механизмы.

Арт-методы в работе с подростками в большей степени направлены на коррекцию эмоциональной, когнитивной, коммуникативной, регулятивной сферы личности. В воспитательном контексте их применение приводит к развитию личностного потенциала, к раскрытию творческого потенциала.

Но и в применении арт-методов с подростками существуют ограничения. Важным ограничением является отсутствие мотивации к изобразительной работе у самого подростка. Если он не желает работать арт-терапевтическими методами, демонстрирует отрицательное отношение к художественному творчеству, то специалисту необходимо воспользоваться в своей работе другими методами, которыми он владеет.

Следующее ограничение обусловлено наличием у подростка сильно выраженного психомоторного возбуждения. Причём, при слабой выраженности психомоторного возбуждения и агрессивных тенденций применение арт-методов не запрещается, так как они оказывают седативный эффект, а при их значительной выраженности - противопоказаны, так как школьник практически не может сосредоточить своё внимание на одном объекте, что значительно затрудняет работу специалиста (арт-терапевта, школьного психолога и т.п.).

По мнению представителя феноменологического подхода М. Бетенски, изобразительная деятельность является феноменом с определенной структурой, и человек (клиент) в своем изобразительном продукте обучается видеть некий смысл и связывать его со своим внутренним опытом. Все это ведет его к способности по-новому видеть и ощущать себя во внутреннем и внешнем мирах [46].

Рассмотрим коротко метод работы, представленный М. Бетенски. Под руководством арт-терапевта клиенты, не обученные никакому из искусств, учатся смотреть на продукты своего изобразительного творчества и видеть в них свои внутренние переживания, направляющие их руки в процессе творчества.

#### Основные постулаты метода:

- 1) продукт творчества является феноменом со своей собственной структурой;
- 2) участник арт-терапии учится видеть все, что содержит данный продукт;
- 3) необходимо, чтобы участник арт-терапии абсолютно точно вербально описывал структуру своей художественной работы;
- 4) участник связывает творческую работу с внутренним опытом.

#### Основные принципы, ступени данного метода:



1) свободная активность перед собственно творческим процессом - непосредственное переживание (пробуя и смешивая краски в игровом стиле, подросток может прийти к небольшим открытиям в отношении материала и самого себя);

2) процесс творческой работы - создание феномена (сознательное и продуманное взаимодействие со своим творческим самовыражением);

3) феноменологическое интуитивное познание: визуальное представление; дистанцирование; процесс рассматривания, направленный на достижение интенционального видения (направленность на предмет).

4) процедура «Что-ты-видишь?»: феноменологическое описание; исследование структуры (взаимосвязь компонентов и качество целостности); феноменологическое связывание и интеграция.

Задавая вопрос «Что ты видишь?», приглашаем подростка описать, что он увидел на картине. Здесь важность индивидуального восприятия: что ты видишь, ты, создатель. Специалист может работать с этим материалом, потому что описание работы самим подростком ведет к его внутреннему миру. Второй аспект касается чувств подростка - то, что его слушают, означает начало доверия. И третье - что ты видишь? Все, что видно подростку в самом результате творческого самовыражения, а не предположения или домысливания исходя из установок теории, когда доказательства затуманены. Когда требуется, специалист помогает подростку увидеть те особенности художественной работы, которые раньше оставались незаметными глазу, подросток должен научиться их видеть. Зачастую это особенности структуры, в частности соотношение компонентов между собой и с общей структурой, то, какую роль они играют в общей картине. Таким образом, описание ведет к динамическому изменению восприятия структуры картины и, следовательно, к переструктурированию внутреннего опыта подростка. Фактически возникновение любых связей между элементами художественной работы и внутренним опытом личности является актом интеграции.

Основным методом в артпедагогике с подростками является проблемно-диалоговый метод, применяемый после каждого вида применяемых арт-технологий (мандалотерапии, изо-терапии и т.д.). Этот метод ориентирован на развитие духовно-личностной сферы подростка, нравственное воспитание, формирование этического и эстетического иммунитета. Основа данного метода - диалог, предполагающий не просто поочередный обмен информацией, а совместный поиск общих позиций, их соотнесение. В диалоге каждое сообщение рассчитано на интерпретацию собеседника и возвращение информации в обогащенном виде. В диалоге активны все субъекты: и педагог, и воспитанники. Залог успеха - в эмоциональной сдержанности, ненавязчивости, внутренней свободе.

Таким образом, подростку важно создать условия для формирования положительных интересов и системы ценностей, системы представлений о себе на основе общения, нравственной культуры, творческого самовыражения и поиска. Для решения этих задач можно разработать своеобразные методики. Например, методика «Психология в фотообъективе». Работа с фотоматериалом при непосредственном участии самих подростков, отвечает многим возрастным особенностям подросткового периода: поиск себя, самоисследование, самоосмысление, творческое самовыражение, изменение образа «Я», подражание, демонстрация себя, общение, группирование со сверстниками и отделение от них, утверждение своей индивидуальности и т.п.

**6. Арт-методы в обучении и воспитании старшеклассников.** Период старшего школьного возраста - это период социального, личностного, профессионального, духовно-

практического самоопределения – время поиска ответов на вопросы: Кем быть? Каким быть? Что делать? Что хорошо? Что плохо? и т.д. Этот период в жизни человека связан с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего.

Развитие человека в период юности может идти разными путями: юность может быть бурной (поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряжёнными), может быть гармоничной (некоторые старшеклассники плавно и непрерывно продвигаются к переломному моменту жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений); возможны и резкие, скачкообразные изменения, которые благодаря хорошо развитой саморегуляции не вызывают сложностей в развитии.

В обучении и воспитании старшеклассников арт-методы также призваны реализовать отмеченную в юношеском возрасте многими исследователями потребность в самореализации, самоактуализации и самосовершенствовании (Кон И.С., Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., Гамезо М.В., Филип Райс и др.).

Представители гуманистического направления особо подчеркивали стремление здоровой личности к самосовершенствованию, ее уникальность. Идея саморазвития, самореализации, самоактуализации является значимой в современных концепциях о человеке. Понятие самоактуализации тесно связано с понятием жизненного пути. Творчество дает иной взгляд на системы ценностей, развивает способности, дает необходимый опыт совладания с проблемами, и позволяет, несмотря ни на что, сохранять интерес к миру.

Зарубежные исследователи М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз отмечают, что экспрессивная психотерапия искусством является методом, наиболее подходящим для работы с несовершеннолетними, причем долгосрочные формы психокоррекционной работы с ними могут быть успешно реализованы именно на базе школ. Основной целью внедрения арт-терапии в школы эти авторы видят адаптацию детей (в том числе страдающих эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения и повышение их академической успеваемости [47]. Указывая на различия между приоритетными задачами деятельности учителей и школьных арт-терапевтов, эти авторы в то же время считают, что педагоги и арт-терапевты имеют ряд общих долгосрочных задач, таких, в частности, как развитие у учащихся навыков решения проблем и способности справляться со стрессом, повышение их межличностной компетентности и совершенствование коммуникативных навыков, а также раскрытие творческого потенциала молодежи и формирование у детей здоровых потребностей. Эти авторы связывают внедрение арт-терапии в школы с характерной для американского образования тенденцией рассматривать школьную среду как средство формирования здоровой и социально продуктивной личности [44].

Также многими авторами отмечается значение арт-методов в формировании личности будущих специалистов, в том числе их профессиональных намерений, личностных смыслов, ценностных ориентаций. В своем лонгитюдном исследовании Лебедева Л.Д. отмечает, что в различных формах арт-терапии объективируются профессионально значимые качества будущего учителя, а также выделяет гуманистический потенциал арт-терапии в формировании личности студента педагогического вуза [48]. Анализирует художественную деятельность как фактор личностного развития Горев В.В. [49]. В своем исследовании он отмечает, что «критериями, характеризующими процесс самопознания и развития будущих педагогов на основе художественной деятельности, являются изменения личностно-смысловой сферы». Позитивные изменения отмечены в следующих сферах личности: мотивация достижения, чувственно-эмоциональная сфера, креативность, процесс самопознания, отношение к другим людям, духовная сфера [49].

Важным методом работы со старшеклассниками является метод присутственной арт-терапии, основу которого составляет практика творческого присутствия. Эта своего рода практика пребывания в творческом процессе, позволяющая соприкоснуться с собой-настоящим без попыток себя переделать или стать другим (не собой). Результатами этой практики являются разрешение психологических трудностей, лучшее понимание себя (и других), обретение внутренних опор и навыка проживания любых эмоциональных состояний [50].

Метод «присутственной арт-терапии» является авторским (разработчик - Ляшенко В.В.), основы данного метода изложены в учебном пособии исследователя [50]. Разработчик выделяет специфические особенности метода «присутственной арт-терапии»:

- не является практикой создания произведений искусства, хотя практика осуществляется в форме изобразительной деятельности;
- не является практикой «изображения своих чувств»;
- не связана с аналитическими интерпретациями произведений (рисунков) с целью извлечь какую-либо информацию о существе проблем;
- не связана с псевдомагическими манипуляциями, направленными на выплёскивание, слив, уничтожение или трансформацию «негативных мыслей, эмоций, переживаний».

Метод связан с деятельностью обнаружения самого себя через творческое присутствие (что и составляет сущность творчества). Творческое присутствие помогает обратить внимание на свой внутренний мир: мир чувств, переживаний, смыслов, часто труднодоступный в суете повседневной жизни, и через это найти путь к разрешению своих трудностей. При этом важно понимать, что трудности сами по себе состоят не столько в неких жизненных обстоятельствах, сколько в том, как их переживать, в способе отношения к ним – в способе жизни.

Автор отмечает, что в практике творческого присутствия постепенно восстанавливаются внешние и внутренние связи, налаживается общение с самим собой, с другими людьми и с миром, и это становится залогом восстановления целостности (исцеления). Исцеление, по мнению Ляшенко В.В. всегда связано с восстановлением целостности. Таким образом «творческое присутствие» является практикой восстановления отношений с самим собой и с миром.

Кроме этого Ляшенко В.В. выделил особенности проведения арт-терапевтических занятий с использованием круговых изображений в открытой группе [51]. Им обосновывается, что групповое взаимодействие в процессе арт-терапии, совместная творческая деятельность создают возможность более открытых взаимоотношений между людьми. Участие в группе помогает юноше (девушке) в воспитании более открытых способов общения, учит сопереживанию состояниям другого. Индикатором изменений, происходящих в личности старшеклассника в процессе применения арт-методов выступает «Я-концепция».

Одним из популярных арт-методов в работе со старшеклассниками, в особенности в процессе психологической подготовки к ЕНТ (ЕГЭ) является арт-терапевтическое рисование на свободные темы или темы, предлагаемые М. Либманн [45] (см. ниже Методическую копилку). Метод способствует освобождению от внутреннего напряжения, катарсическому очищению и является мощным средством воздействия на эмоциональную сферу личности и ее ценностные ориентации. С его помощью возможно изменять отношения и планомерно их перестраивать, а также обеспечить глубокий отдых и увлечение приятной, творческой деятельностью (Рожнов В.Е., Свешников А.В. [52, с. 245–256]).

При групповой работе с применением арт-методов в старших классах становятся

значимыми такие «исцеляющие» (терапевтические) факторы, как групповая сплоченность и поддержка, реализация своего «Я», получение информации о себе и других, межличностное научение, реализация альтруистической потребности, коррекция юношеского максимализма, развитие социальных навыков и другие. Групповая работа в этом случае по сравнению с индивидуальной приобретает значительно большие возможности и в плане развития навыков принятия решений, освоения новых ролей, получения обратной связи, и в плане перераспределения лидерства в условиях особой, демократичной атмосферы (обусловленной равенством прав и ответственности).

Данные факторы лечебно-коррекционного воздействия дополняются самостоятельной творческой работой, отвечающей потребности участников в сохранении личностной идентичности и независимости.

Итак, арт-терапия своеобразный символический процесс осознания себя и мира, а арт-методы – своеобразные проводники личности в мир созидания через сознательного и бессознательного индивида. В творчестве воплощаются чувства, надежды и страхи, ожидания и сомнения, конфликты и примирения.

Творческие возможности человека, раскрываемые и реализуемые в процессе арт-терапии, стимулируют его интеллектуальное и эмоциональное развитие, раскрывают его индивидуальность, дают возможность преодолеть наложенные социумом ограничения, вздвигнутые сознанием барьеры, вызванные болезнью лишения, и просто дают человеку ощущение собственной значимости, уникальности и самооценности. Внедрение арт-методов в школы позволяет не только психологам, но и классным руководителям, педагогам любого профиля реализовать очень интересные, а самое главное эффективные программы со школьниками, для решения различных проблем, возникающих в школьном процессе. Относительно применения арт-методов для развития интеллектуальных навыков, креативности, мотивационной и профессиональной направленности, можно сказать, что это направление развивается и имеет свои перспективы.

### Список литературы

- 1 Копытин А.И. Основы арт-терапии. СПб. : Лань, 1999. 251 с.
- 2 Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. 384 с.
- 3 Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с
- 4 Колошина Т.Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/171psixoterapiya/1473-dramaterapiya>
- 5 Корженко О.М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития / О.М. Корженко, Е.А. Заргарьян // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 95.
- 6 Пурнис Н. Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
- 7 Шахобазова Е. Арт-терапия. Принципы в работе арт-терапевта. [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://vk.com/topic-9499832\\_28472152](http://vk.com/topic-9499832_28472152)

- 8 Копытин А.И. Системная арт-терапия. СПб. : Питер, 2001. 224 с.
- 9 Копытин А.И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала».СПб.: Речь, 2002. 144 с.
- 10 Копытин Е.А. Арт-терапия. М.: Новые горизонты, 2006. 336 с.
- 11 Копытин А.И. Техники аналитической арт-терапии / Д.И. Копытин, Б. Корт. СПб.: Речь, 2007. 186 с.
- 12 Копытин А.И. Арт-терапия наркоманий: лечение, реабилитация, постреабилитация / А.И. Копытин, О.В. Богачев. - М. : Психотерапия, 2008. 172 с.
- 13 Копытин А.И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии // Материалы международной конференции «Арт-терапия и творческое самовыражение в сохранении здоровья и развитии человеческого потенциала», Москва, 2010. С. 21-27.
- 14 Копытин А. И. Техники фототерапии. СПб.: Речь, 2010. 128 с.
- 15 Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / под ред. А.И. Копытина. СПб.: Речь, 2002. 80 с.
- 16 Арт-терапия женских проблем / под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2010. 270 с.
- 17 Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с. Серия - психологический практикум.
- 18 Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий: [коллажи, маски, куклы]. СПб.: Речь, 2005. 99 с.
- 19 Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. Научно-методическое пособие. Луганск: Элтон-2, 2013. 160 с.
- 20 Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9. С. 27-34.
- 21 Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. М.: АПК и ПРО, 2003. 88 с.
- 22 Аметова Л.А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. Сам себе арт-терапевт. М., 2003.
- 23 British Association of Art Therapists. Artists and Art Therapists: A Brief Description of Their Roles within Hospitals, Clinics, Special Schools and in the Community. London: ВААТ, 1989. 293 p.
- 24 Арт-терапия: хрестоматия / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 56-57.
- 25 Naumburg M., An introduction to art therapy: studies of the «Free» art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy. New York and London: Teachers College, Columbia University, 1973. P. 12-23.
- 26 Kramer E. Art as therapy. Collected papers. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000. P. 22-27.
- 27 Lowenfeld, V. 1952. Creative and Mental Growth, 2nd edition. New York: Macmillan//Viktor Lowenfeld (1903-1960) - Early Career and Influences, Lowenfeld's American Career, Influence on Art Education - Creative, Growth, University, and Students - StateUniversity.com <http://education.stateuniversity.com/pages/2195/Lowenfeld-Viktor-1903-1960.html#ixzz3p8OyRzTQ>.
- 28 Леонтьев А.А. Формы существования значения // Психологические проблемы семантики / Под ред. А.А. Леонтьева, А.Н. Шахнаровича. М.: Наука, 1983. С. 5-20.

- 29 Тихонович Л.А. Опыт исследования практики АРТ-терапии в XX в. Игровой контекст современного искусства. Диссертация на соиск. уч. степ. канд. философ. наук, М., 2005 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/opyt-issledovaniya-praktiki-art-terapii-v-xx-v-igrovoi-kontekst-sovremennogo-iskusstva#ixzz3ow51VTKw>.
- 30 Скейфи Д. Диалектика арт-терапии // Арт-терапия / Под ред. Копытина А.И. СПб.: Питер, 2001. С. 88-104.
- 31 Буйкас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 96-109.
- 32 Wadeson H. Art Therapy Research. Source Art Education // Art Therapy and Art Education/ 1980. Vol.33. № 4. P. 31-34.
- 33 Келиш Э. Арт-терапия: неортодоксальный, альтернативный или колмплиментарный подход к психотерапии. <http://www.art-therapy.ru/publication/content/25.htm>.
- 34 Бурно А.А., Бурно М.Е. Краткосрочная терапия творческим рисунком. М., 1993. 22 с.
- 35 Арттерапия // Психотерапевтическая энциклопедия /Под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб.: Питер, 2002. С. 52-58.
- 36 Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. М.: «Когито-Центр», 2008. 288 с. С. 9-11; 16-21.
- 37 Zierer E. The total personality in creative therapy // The American imago; a psychoanalytic journal for the arts and sciences. Volume: 9. Issue: 2. 15 Nov 2006. Pages: 197-210.
- 38 Regev D.; Green-Orlovich A.; Snir S. Art therapy in schools - The therapist's perspective // Arts in Psychotherapy. SEP 2015. Volume: 45. Pages: 47-55.
- 39 Bazargan Y., Pakdaman Sh. The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Internalizing and Externalizing Problems of Female Adolescents // Archives of Iranian medicine. Volume:19.Issue:1. 2016-Jan. Pages: 51-60.
- 40 Sitzer David L.; Stockwell Ann B. The art of wellness: A 14-week art therapy program for at-risk youth // Arts in Psychotherapy. SEP 2015. Volume: 45 Pages: 69-81.
- 41 Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь; ТЦ Сфера, 2001. 400 с.
- 42 Мартинсоне К. Искусствотерапия. СПб. Речь, 2014. 352 с.
- 43 Шипулин Г.П. Лечебное влияние музыки // Вопр. современной психоневрологии. Т.3. Л., 1998.
- 44 Веремеенко Н.И. Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы: дисс. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 220 с.
- 45 Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40-46.
- 46 Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 256 с.
- 47 Essex M., Frostig K., Hertz J. In the service of children: art and expressive therapies in public schools // Art Therapy. 1996. 13 (3).
- 48 Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: [Монография]. СПб.: ЛОИРО, 2001. 320 с.

- 49 Горев В. В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: автореф. дисс. канд. психол. наук. Астрахань, 2003. 17 с.
- 50 Ляшенко В.В. Арт-терапия как практика самопознания: присутственная арт-терапия. Учебное пособие. М.: Психотерапия, 2014. 142 с.
- 51 Ляшенко В.В. Особенности проведения арт-терапевтических занятий с использованием круговых изображений в открытой группе. Методическое пособие. М.: Генезис, 2012. 68 с.
- 52 Рожнов В.Е., Свешников А.В. Психоэстетотерапия: Руководство по психотерапии. Ташкент: Медицина УзССР, 1979. 639 с.

## ГЛАВА 2. Актуальные вопросы взаимодействия личности с окружающими людьми

### 2.1. Конструктивное педагогическое взаимодействие как фактор принятия в диаде педагог - ребенок

Идея о важности педагогического взаимодействия и конструктивного общения с обучающимися развивалась в работах В.А. Кан-Калика (1986), А.А. Леонтьева (1982), Н.Ф. Радионова (1991), Е.И. Ильина (1988), Е.Н. Шиянова (1997), И.Б. Котовой (1995), С.Х. Харина (1995) и др., где понятие «развитие личности» трактуется как формирование системы отношений «Я–Взрослый» в процессе коммуникативного взаимодействия.

Межличностное отношение строится на основе имплицитной модели оценивания (В.Ф. Петренко, 1983; Н.В. Чудова, 1993) [7], существенное место в которой занимает образ принимаемого и отвергаемого. Одним из внешних коммуникативных регуляторов развития самосознания и самооценки детей служат оценки из внешнего социального пространства, прежде всего воспитывающих взрослых. На несамостоятельность, подчиненность отношения ребенка к себе оценкам взрослых указывают Б.Г. Ананьев (1935, 1980), А.И. Липкина (1981), В.Р. Лисина (1994), М.И. Чеснокова (1987) и другие. Непринятие личностной идентичности воспитанника, можно утверждать, инициирует действие психологической защиты.

Исследование психологической защиты представляет собой многомерное, многокачественное явление, что подтверждает ее теоретико-эмпирическая экспансия из собственно психоаналитической парадигмы в другие подходы. В данном случае расширение онтологического контекста «защиты» из события внутриспсихического (З. Фрейд, 1895) в событие межличностное (В.В. Столин, 1983; А.У. Хараш 1987; Е.Л. Доценко, 1994; В.В. Бойко, 1996; Е.В. Чумакова, 1999), и даже межгрупповое (Минделл, 1993; В.А. Штроо, 2001) отражает общий методологический принцип редукции исследовательской «единицы» (Б.Ф. Ломов). Причем расширение онтологической отнесенности инвариантной остается идея об актуализации широкого диапазона защит для приспособления к окружающей среде, в том числе межсубъектной. Полинаправленность исследовательских изысканий в области организации психологической защиты позволяет констатировать, что в настоящее время создана определенная теоретическая и эмпирическая база для исследования специфики межличностной защиты, которая, однако, еще не объединена общим смысловым полем.

Изучение поставленной в данном параграфе проблемы межличностной защиты в диаде «педагог–ребенок старшего дошкольного возраста» имеет важное значение для развития теоретических представлений о значимости для развития самосознания и самооценки ребенка оценочного отношения взрослого, а также для определения условий, тормозящих личностный рост, самоидентификацию в процессе коммуникативного взаимодействия.

Разработка этих вопросов, на наш взгляд, представляет теоретический и практический интерес в период моделирования гуманистических основ педагогического процесса, поскольку охватывает спектр внешне-внутренних защитных процессов, обуславливающих поведение личности во взаимодействии.

Исходя из анализа психоаналитических, эго-ориентированных, социально-когнитивных, гуманистических и феноменологических подходов к проблеме психологической защиты в зарубежной психологии выделено несколько теоретических посылок, имеющих принципиальное значение в понимании предмета нашего исследования [2, с. 34].



Во-первых, психологическая защита в настоящее время не сводится к традиционным защитным механизмам, таким, как отрицание, вытеснение, сублимация и др. (З. Фрейд), а переносится на более широкий круг психологических феноменов. Г. Салливен отмечает существование «избирательного внимания», «динамизмов», имеющих защитную функцию. А. Адлер описывает защитные типы поведения, «жизненные стратегии».

Во-вторых, в рамках неопрейдистского подхода, подчеркивается, что психологическая защита призвана разрешать не только внутренние конфликты, но и внешние (А. Фрейд, А. Адлер, Г. Салливен), а точнее, - внутриличностные конфликты обусловлены социальными.

В-третьих, психологическая защита имеет конструктивную и деструктивную функции. Последняя заключается в формировании дезадаптивных форм поведения (А. Адлер), искажении реальности, конструктивная - в расширении творческих возможностей, продуктивных форм деятельности, общения (А. Адлер).

Психологическая защита опосредованно детерминирует как отношение человека к самому себе, так и отношение к другим людям, и, следовательно, влияет на характер межличностных взаимодействий (Г. Салливен).

В целом психологическая защита действует в плоскости адаптации личности. Конечным результатом ее функционирования является стабилизация личности ребенка, в ситуации неприятия со стороны значимого взрослого (К. Роджерс).

В отечественной психологии исследование психологической защиты концептуально решается с позиций системно-деятельностного подхода. Замечание В.В. Столина о «функционально тождественных защитных процессах, но имеющих интерперсональную природу» вполне согласуется с принципами, развиваемыми в рамках одноименного подхода.

В основу рассмотрения концепции межличностной защиты, развиваемой в отечественной психологии, положены следующие теории: теория отношений В.Н. Мясищева [4], модель уровневого строения самосознания В.В. Столина [5], интерсубъективный подход к межличностному контакту А.У. Хараш [6], феномен межсубъективной манипулятивной защиты Е.Л. Доценко [1].

Анализ основных направлений изучения психологической защиты в интерперсональном контексте в отечественной психологии позволил определить теоретический концепт понятия «межличностная защита».

Взяв за основу определение «психологической защиты» Е.Л. Доценко [1], мы детализировали его в интерперсональном контексте, как активизацию способов и механизмов защиты в ситуации угрозы личностной идентичности со стороны другого субъекта. Данное понятие может быть квалифицировано как видовое по отношению к родовому понятию «психологическая защита». Мы выделили параметры межличностной защиты: 1) *источник угрозы* - межличностное отношение (непринятие), проявляемое любым субъектом-педагогом, ребенком, что фрустрировало потребность в аффиляции; 2) *предмет защиты* - индивидуальная целостность, соотносимая с индивидуальной обособленностью, которая предметно представлена идентичностью «Я» во взаимодействии. Личностный аспект идентичности - это определение себя в терминах личностных качеств: направленности, коммуникативной установки, тревожности. 3) *средства защиты* - разноуровневые защитные действия, производящие изменения как в субъективном мире переживаний, так и в реальном межличностном пространстве в диаде «педагог-ребенок».

В психолого-педагогической литературе, как правило, мы встречаемся с игнорирова-

нием проблематики защитного поведения в условиях педагогического взаимодействия. Исключения составляют довольно редкие работы Е.Е. Насиновской, М.Я. Якубовской, Р.М. Грановской, В.Я. Пилиповского. В целом приходится констатировать недостаточную разработанность проблемы исследования психозащитного модуса регуляции и отражения в системе «педагог–ребенок». Тем самым, из сферы научного познания в рамках психолого-педагогической парадигмы исключается важный компонент с точки зрения понимания специфики взаимодействия педагога с воспитанником - межличностная защита.

Дан также анализ и теоретическая интерпретация роли отношений в организации взаимодействия в системе «педагог–ребенок» (С.А. Смирнов, В.Н. Мясищев, М.С. Каган, Т.В. Сенько, А.В. Николаева, Р. Бернс, А.А. Бодалев, А.Б. Орлов и др.) [2, с. 73].

Взяв за основу такие критерии как: особенности взаимодействия педагога и ребенка; вид модели педагогического оценивания; особенности психологического пространства общения; результирующие эффекты мы теоретически определили понятия «принятие», «непринятие».

*Принятие* - это тип межличностного отношения, основанный на сотрудничестве педагога и ребенка, ориентации на неповторимость каждого субъекта. Оно предполагает индивидуализацию коммуникативного пространства, возможность взаимораскрытия, личностного взаимообогащения. *Непринятие* - это тип межличностного отношения, основанный на ролевой асимметрии (Я - руководитель педагогического процесса, ТЫ - подчиненный), ориентации на некий усредненный образ воспитанника, предполагает отстраненную субъективную дистанцию в общении, нарушении личностных границ «Я».

Наряду с традиционными критериями анализа защитного поведения, такими как адекватность, конструктивность нами предложен дополнительный критерий к анализу предметного поля межличностной защиты - характер инициативных и рефлексивных действий в контакте педагога и ребенка. Причем инициативное действие может быть определено как начальный момент управления процессом взаимодействия со стороны одного из субъектов педагогического взаимодействия. Отказ от инициативы «может свидетельствовать о существовании защитной позиции - уход, отрицание» (Е.Л. Доценко) [1]. Мы склонны различать специфику согласованности инициативных и рефлексивных (ответных) действий во взаимодействии, причем несогласованность в сторону увеличения инициативных действий педагога нами рассматривается как подтверждение авторитарных, подавляющих тенденций в контакте, что приводит к активизации защитной активности со стороны ребенка.

Исследование коррекционных подходов к проблемным стратегиям взаимодействия в системе «педагог–ребенок» показало присутствие однонаправленного воздействия на одного из субъектов диадической системы.

Обзор психоаналитических (З. Фрейд, Р. Дрейкурс), поведенческих (Б. Скиннер, Дж. Наэм, Д. Мейхенбаум, Р. Мак-Фолл и др.) и эклектических направлений коррекции позволил выделить базовые идеи, актуальные для разработки программы комплексного психокоррекционного воздействия на неконструктивную межличностную защиту педагога и ребенка: о значимости переживаемого человеком противоречия между тем, что он хочет делать и тем, что ему положено делать - даже если это ограничение проистекает из его собственных интересов; о деструктивной функции интенсивных переживаний страха и вины, вызывающих дисбаланс личности; о позитивной функции осознания в процессе психокоррекции, о необходимости определения и оценки повторяющихся стереотипов поведения; о присущем человеку стремлении к реализации своих возможностей, о важности безусловно-

го принятия и самопринятия, о возможности психокоррекции в модификации представлений о самом себе, как педагоге, как воспитателе, как личности.

В нашем исследовании за основную структурную единицу взята группа, состоящая из педагога и ребенка. Это позволило изучить специфику межличностной защиты в диаде. По результатам исследования дан сравнительный анализ корреляционных зависимостей интерперсональной защиты.

Исследование проводилось поэтапно, в соответствии с поставленными задачами. Основные методы исследования: стандартизированное наблюдение, тесты-опросники, проективные методики, экспрессивные техники), техники многомерного шкалирования. Введение при проектировании диагностической процедуры двух оснований, таких как параметрическая схема анализа психологической защиты (источник, предмет, средства) и уровни ее аналитической обработки (внутриличностный, межличностный) позволило осуществить системный анализ интерперсональной защиты по исследовательским «единицам» в диаде педагог–ребенок.

Для диагностики источника угрозы мы применили адаптированную нами методику «Личностный дифференциал». Об общих и особенных аспектах принятия - непринятия выводы сделаны на основе сравнения коэффициентов личностного принятия, их соотношения по детской группе. Были выделены оценочные категории суждений, характеризующих «познавательную сферу», «эмоциональную сферу», «внешние качества ребенка» и т.п.

Результаты сравнительного анализа позволили нам выделить общее и особенное в характеристиках личности принятого и непринятого ребенка педагогами. Наибольшее число униполярных шкал выявлено для «принятого ребенка»: самостоятельный, умный, дружелюбный, независимый, добрый, обаятельный, послушный, отзывчивый. Первые четыре характеристики использовались практически всеми педагогами, остальные - более 95% педагогов. Для категории «непринятый ребенок» выделены следующие характеристики, встречающиеся у всех опрошенных педагогов: «раздражительный», «враждебный», «тугодум», а также - «разговорчивый», «умный», «несамостоятельный». Эти шкалы мы рассматривали как оценочные, описывающие профессиональные представления педагогов об абсолютных полюсах оценок принимаемого и отвергаемого воспитанников.

В исследовании выявлены качественные различия (как особенный аспект) в принятии ребенка педагогом, которые детерминированы, прежде всего, направленностью личности, характером коммуникативной установки.

Анализируя особенности принятия педагогами детей посредством многомерного метрического шкалирования степени сходства личностных оценок воспитанников с имплицитным образом принятого идеального ребенка испытуемые были сгруппированы в три кластера.

К первой группе нами условно отнесены педагоги, у которых преобладало принятие детей группы. Имплицитный образ принятого и непринятого отличался смешением личностных качеств, т. е. имел много общих характеристик. В характеристиках детей отсутствовали устойчивые принимаемые либо отвергаемые качества. Фактически эта модель общения отражала отказ от поиска внешних признаков хорошего (плохого) и опоры на внутренние критерии в оценке воспитанника.

У педагогов второй группы мы констатировали повышение тенденции к непринятию, среднюю степень сходства личностных качеств принятого и непринятого воспитанников. Личностные качества принятых отражали успешность этих детей в познавательной деятельности («умный», «сообразительный», «открытый»). Педагогами не принимались те

воспитанники, которые были эмоционально нестабильны («раздражительный», «резкий»), пассивны в познании и общении с окружающими («тугодум», «зависимый») либо нарушали «неприкасаемый» педагогический авторитет, поэтому черты принимаемого ребенка частично совпадали с тем, что приписывалось отвергаемому. При оценке детей даже положительные характеристики имели негативный подтекст. Например, качество «независимый» в характеристике непринятого - это невоспитанный, «ребенок без границ в поведении»; умный - хитрый, изворотливый. В отношении к принятым данные характеристики рассматривались ими в позитивном ключе. Например, то же качество «независимый» - это уже инициатор в играх, лидер в детской группе; умный - успешный в познавательной деятельности, любознательный.

Третью группу составили педагоги, процентная доля непринятых у которых составила до половины детей группы. В данном случае обнаружилось, что педагоги использовали в характеристиках воспитанников только один полюс личностных шкал: либо позитивной, либо негативной. Наибольшее число униполярных шкал использовалось лишь для «принятого» ребенка: самостоятельный, умный, дружелюбный, добрый, отзывчивый, обаятельный. Непринятый воспитанник, таким образом, характеризовался педагогами как ребенок с отрицательным потенциалом, а принятый ими как безусловно положительный.

Эффективность педагогического воздействия определяется способностью к личностной рефлексии. Полисубъектность диагностирования позволила нам типизировать и понимание отношения педагога ребенком, которое детерминировано адекватностью, модальностью. Нами выделено четыре типа рефлексии модальности отношения в старшем дошкольном возрасте: согласованно-положительный (адекватное позитивное отношение в диаде), согласованно-отрицательный (адекватное отрицательное отношение), несогласованно-отрицательно-положительный (на непринятие со стороны педагога ребенок «отвечал» позитивным принимающим отношением), несогласованно-отрицательно-индифферентный (безразличное отношение ребенка на непринятие педагога).

Исследование показало, что корреляционная связь между модальностью отношения педагогов первой группы и согласованно-отрицательным типом понимания отношения ребенком не достигало статистической значимости. Смещение личностных качеств принятого и отвергаемого воспитанников вероятно моделировало более широкое пространство межличностного взаимодействия. Значит, непринятие либо трансформировалось детьми в «иллюзию» принятия либо компенсировалось через общение с другими значимыми взрослыми (родителями). Это приводило к снятию фрустрационного напряжения в процессе взаимодействия.

Выявлена корреляционная связь между модальностью отношения педагогов 2 группы и согласованно-положительным ( $r=0,71$ ), согласованно-отрицательными типами понимания ( $r=0,77$ ). У непринятых детей в данном случае чаще отмечалось состояние подавленности, а также агрессии по отношению к сверстникам, что можно расценить как вариант проекции.

Педагоги, условно отнесенные нами к третьей группе оказывали влияние на формирование согласованно-отрицательного типа понимания отношения ( $r=0,75$ ) либо несогласованно-отрицательно-положительного ( $r=0,62$ ). Эти данные свидетельствовали о том, что неодинаковый опыт эмоциональных переживаний у детей воздействует и на формирование личностных характеристик и позволили «увидеть» предмет межличностной защиты - личностную идентичность, угрозу которой представляло непринятие со стороны педагогов. Вместе с тем, приведенные факты актуализировали вопрос о специфике психологической

защиты (внутриличностный, межличностный уровни) в системе «педагог–ребенок».

В этой связи нами проанализированы особенности внутриличностной организации психологической защиты и основанные на них межличностные защитные стратегии. Учитывалось преобладание инициативных или рефлексивных действий в контакте, частота употребления одного и того же механизма, способа или их вариативность, адекватность угрозе, конструктивность. Были выделены четыре межличностные защитные стратегии, которые были разными по эффективности воздействия: диалогическое включение, инграцирующее воздействие, авторитарное включение, агрессивное контрвоздействие.

1. Защитные стратегии, обеспечивающие высокоэффективное педагогическое воздействие:

*Диалогическое включение* - построено на согласованности инициативных и рефлексивных действий педагогов и их воспитанников. Причем эти действия характеризовались как инициатива «на равных», рефлексия по типу «диалогического включения», принимающий эмоциональный тон отношений к партнеру, позитивность ситуации взаимодействия.

Это свидетельствовало о личностном включении каждого в процесс взаимного общения. В связи с отсутствием фрустрирующих личностную идентичность факторов интенсивность защитного поведения минимизировалась. Принятие партнера по взаимодействию, таким образом, повышало эффективность педагогического воздействия, снижало интенсивность функционирования механизмов защиты, делая эту защиту специфичной, адекватной и конструктивной.

Базовый способ защиты педагогов при этом отсутствует, есть защитные стратегии, направленные на принятие ситуации и позитивное развитие отношений с воспитанниками.

Базовый способ защиты воспитанника - отсутствует, их вариативность зависит от ситуации взаимодействия.

*Инграцирующее воздействие* - манипулятивное поведение особого рода, построенное на превалировании инициативных действий педагогов над соответствующими у детей. Эти действия квалифицировались нами как «приказ–вопрос», а ответное по типу «вопрос», что свидетельствовало о скрытой борьбе за инициативу каждым из его участников. В данном случае защита субъектов взаимодействия носила исключительно «позитивный» характер («Буду думать как сделать, чтобы меня слушались»). Нами были обнаружены признаки неспецифических защитных способов у воспитанников: избегание, замирание, особенно при взаимодействии с педагогами непринятых воспитанников с несогласованно-отрицательно-индифферентным типом понимания модальности отношения.

Базовый способ защиты педагога: управление.

Базовый способ защиты воспитанника: избегание, управление.

2. Защитные стратегии, обеспечивающие среднеэффективное педагогическое воздействие:

*Авторитарное включение* - основано на высокой активности инициативных действий педагогов по типу «приказ», «приказ–вопрос» при неадекватно низких у воспитанников. Причем рефлексивные действия последних оказывались значительно выше в сравнении с педагогами, чаще соответствовали типу подчинения («пристройка снизу»). Это обеспечивало включение педагога с сферу жизнедеятельности воспитанника, при котором из нее вытеснялась личностная идентичность ребенка. Это приводило к выстраиванию пассивных, неконструктивных и неспецифических способов - уход, замирание, что моделировалось в защитный паттерн послушания у воспитанников. У одних детей наблюдалось полное или частичное нивелирование личности. «Нужно все делать так, чтобы И. В. не кричала...», что

приводило к усилению направленности на педагога в ущерб взаимодействию со сверстниками. Здесь основным способом защиты выступала идентификация. У других это выражалось в противоречивости поведения: внешне соглашались с предъявляемыми требованиями, а внутренне оставались при своих неразрешенных проблемах («Почему всегда я...»).

Средняя эффективность педагогического воздействия объяснялась тем, что подчинение требованиям педагога способствовало развитию когнитивной сферы личности воспитанника. Так как педагогическая модель была построена на доминировании позиции ученика, самосознание становилось ущербным и у ребенка формировалась зависимость, ведомость, несамостоятельность.

Базовый способ защиты педагога: агрессия, управление.

Базовый способ защиты воспитанника: идентификация, уход.

3. Защитные стратегии, обеспечивающие низкую эффективность педагогического воздействия:

*Агрессивное контрвоздействие* - характеризовалось высокой активностью рефлексивных действий педагогов по типу «дискредитация» на инициативу воспитанников «на равных», в сочетании с низкой инициативностью самих педагогов в контакте. Это свидетельствовало об эскалации межличностного напряжения в данной диаде, присутствии «борьбы». Защитная агрессия педагога проявлялась в «предупреждающем нападении» на воспитанника, т. е. любое инициирование контакта со стороны ребенка воспринималось как угрожающее и требующее активных способов противостояния («Когда накричишь на них, только тогда начинают хоть что-то понимать»). У одних детей это формировало идентификацию с агрессором. Добиваясь безопасности, агрессивные воспитанники разрушали отношения с окружающими, так как любое воздействие, наряду с педагогическим, активизировало деструктивную рефлексивную реакцию.

У других при агрессии со стороны педагога появлялась ответная блокировка. Она заключалась в появлении семантических и смысловых барьеров на пути педагогического воздействия посредством перцептивной защиты. («Как горох об стену, он ничего не понимает»).

Базовый способ защиты педагога: агрессия.

Базовый способ защиты воспитанника: идентификация с агрессором, блокировка.

Результаты сравнения сочетаний межличностных защитных стратегий, используемых педагогами при взаимодействии с воспитанниками с различными типами понимания модальности отношения показали, что инициативное воздействие педагогов первой группы минимально манипулятивно, соответствовало личности воспитанника в целом. О том, что воздействие было экологично по отношению к личностной идентичности ребенка свидетельствовали высокие показатели инициативных и рефлексивных действий их в контакте.

Педагоги второй группы прибегали либо к манипулированию, либо к доминированию в межсубъектных отношениях. Ориентированность данных педагогов на коммуникацию делала их хорошими манипуляторами, которая приводила к насильственному нормированию деятельности воспитанников и отношений с ними, исходя из соответствия модели педагогического оценивания. Скрытое давление педагоги использовали для того чтобы самоутвердиться за счет детей в педагогическом коллективе, действовали в угоду собственных интересов. Непринятые воспитанники особенно это чувствовали и использовали активные способы защиты личностной идентичности от педагогического воздействия подобного рода.

Педагоги третьей группы были более склонны к деструктивным межличностным за-

щитным стратегиям подавления - авторитарному воздействию, агрессивному контрвоздействию. В 3 раза ниже была активность инициативных и рефлексивных действий принятых детей по сравнению с межличностными действиями педагогов по отношению к этим воспитанникам. Именно такое «принятие» тормозило личностное развитие ребенка. Личностная идентичность непринятых в этом отношении была более защищенной через выстраивание ими психологической защиты интра- и интерпсихического уровня.

Принятые педагогами воспитанники, в целом, были более склонны к использованию пассивных, неспецифических способов защиты, частично адекватных, так как выполнение требований подкрепляло соответствие ребенка имплицитной модели идеального воспитанника у педагога.

Непринятые дети использовали в процессе педагогического взаимодействия с отвергаемыми активные, релевантные характеру угрозы личностной идентичности способы защиты — управления, грубой ассертивности, агрессии. Манипулятивное поведение этих воспитанников позволяло не только снизить угрозу, но и частично наладить конструктивный диалог с педагогами. Вместе с тем, большая их часть использовала неадекватные и неконструктивные способы. Агрессивность, грубая ассертивность разрушала отношения воспитанника не только с отвергающим педагогом, но и с окружающими вообще.

Исходя из данных результатов анализа специфики межличностной защиты в диаде «педагог–ребенок» нами определены детерминанты активизации неконструктивных стратегий: характер имплицитной модели педагогического оценивания, тип понимания модальности отношения педагога с ребенком, особенности интра-интерперсональной организации психологической защиты (механизмы, способы).

Оказалось, что принятие педагогом воспитанника не всегда обеспечивало безопасность личностной идентичности последнего. Это доказывало то, что нередко принятые дети отличались использованием пассивных, неспецифических способов защиты, трансформируемых в защитный паттерн поведения «послушание», который нивелировал их личностную идентичность; большая часть непринятых использовала активные, но неконструктивные способы защиты - агрессию, игнорирование, дискредитирование. Для них также была характерна стереотипизация данных способов на взаимодействие с любыми педагогами, вне зависимости от модальности его отношения к нему.

Ригидность имплицитных моделей оценивания педагогом ребенка как партнера по взаимодействию, неконструктивность межличностной защиты принятых и непринятых воспитанников, таким образом, требовало направленной полисубъектной коррекции.

Таким образом, подводя итог изложению теоретических и эмпирических подходов к пониманию проблемы конструктивного педагогического взаимодействия как фактора коммуникативного принятия в диаде педагог – ребенок следует конкретизировать ряд выводов по результатам нашего исследования:

1. Непринятие обусловлено несовпадением у педагога имплицитной модели принятого воспитанника с индивидуально-психологическими качествами реального ребенка старшего дошкольного возраста как партнера по педагогическому взаимодействию.
2. В старшем дошкольном возрасте формируются разные типы понимания модальности отношения педагога, которые оказывают влияние на межличностные защитные стратегии.

Проявляются согласованные типы (согласованно-положительный, согласованно-отрицательный) и амбивалентный - один партнер взаимодействия принимает, другой не принимает (несогласованно-отрицательно-положительный, несогласованно-отрицательно-

индифферентный).

У детей с согласованными типами понимания отношения преобладают конструктивные, релевантные характеру угрозы стратегии межличностной защиты. Амбивалентность в понимании отношения к себе приводит к неконструктивности защиты во взаимодействии в системе «педагог–ребенок».

3. Неприятие - есть та экзвизитная ситуация, активизирующая межличностную защиту в системе «педагог–ребенок». Последовательная актуализация внешне-внутренней защиты при непринятии личностной идентичности во взаимодействии конструирует межличностную защитную стратегию.

4. Вариативность межличностной защиты достаточно полно описывается исходя из количественно-качественного анализа характера инициативных и рефлексивных действий в контакте. Выделены следующие межличностные защитные стратегии: инграциирующего воздействия, авторитарного включения, агрессивного контрвоздействия.

### Список литературы

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997.
2. Зайцева О.Ю. Межличностная защита в диаде педагог – ребенок и ее коррекция: Дисс. ... канд психол.наук. Иркутск, 2002. 172 с.
3. Карих В.В. Формирование субъектной позиции ребенка – дошкольника в контексте социокультурного компонента образования / В.В. Карих, О.Ю. Зайцева // Вектор науки Тольяттинского университета: серия Педагогика и психология. 2014. № 4 (19). С. 63-65.
4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. М., 1960.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
6. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
7. Чудова Н.В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 3. С. 28-37.

## 2.2. Экспериментальная работа по превенции аддиктивного поведения подростков

Проведённая нами экспериментальная работа, направленная на изучение состояния уровня приобщения подростков к употреблению ПАВ, способствовала более углубленному изучению проблемы превенции аддиктивного поведения подростков и решению важных педагогических задач, а именно:

- выявлению подростков, склонных к аддиктивному поведению;
- проведению анализа отношения подростков к употреблению ПАВ;
- созданию профилактической программы, способной повлиять на возникновение отрицательного отношения к употреблению ПАВ, а также формированию активной жизненной позиции у подростков.

Для того, чтобы выявить категорию подростков, склонных к различным формам аддиктивного поведения, мы использовали несколько диагностических методик. В исследова-



нии приняли участие подростки 15-17 лет в количестве 104 человек, обучающиеся в школах № 16 и № 7 г. Владимира.

Для выявления подростков, склонных к различным формам аддиктивного поведения, мы использовали следующие методы:

1) *Метод опроса, состоящий из теста-опросника, выявляющего склонность к зависимости от ПАВ, авторами которого – В.В. Юсуповым и В.А. Корзуниным* – предложена методика раннего выявления лиц с зависимым поведением в возрасте от 14 до 27 лет, в которой они использовали не только социально-психологические, но и психолого-физиологические подходы.

### Тест-опросник «Склонность к зависимости от употребления психоактивных веществ»

№ п/п	Утверждение	
1	Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это нормально.	
2	Каждый имеет право выпивать, сколько он хочет и где хочет.	
3	Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно захочешь.	
4	Мне бы понравилась работа официантки в ресторане, дегустатора вин.	
5	Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.	
6	Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.	
7	Правы те, кто в жизни следует пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».	
8	Бывало, что я случайно попадал (а) в неприятную историю или драку после употребления спиртных напитков.	
9	Случалось, что мои родители, другие люди высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил (а).	
10	Если человек стремится к новым, необычным ощущениям и переживаниям, это нормально.	
11	Чтобы получить удовольствие, можно нарушить некоторые правила и запреты.	
12	Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.	
13	Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал (а), что сейчас не время и не место.	
14	Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.	
15	Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.	
16	Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.	
17	Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.	
18	Я бы попробовал (а) какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал(а), что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.	
19	Мои друзья рассказывали, что в некоторых ситуациях они испытывали необычные состояния: видели красочные, интересные картины, слышали странные, необычные звуки и др.	
20	В последнее время я замечаю, что стал (а) много курить. Это как-то помогает мне, отвлекает от забот и тревог.	
21	Случалось, что по утрам (после того как я накануне употреблял (а) алкоголь) у меня дрожали руки, а голова просто раскалывалась.	
22	Не могу заставить себя бросить курить, хотя знаю, что это вредно.	

23	Часто в состоянии опьянения я испытывал (а) чувство невесомости, отрешенности от окружающего мира, нереальности происходящего.	
24	Мне неприятно вспоминать и говорить о ряде случаев, которые были связаны с употреблением алкоголя.	
25	Мои друзья умеют хорошо расслабиться и получить удовольствие.	
26	В последнее время, чтобы не сорваться, я вынужден (а) был(а) принимать успокаивающие препараты.	
27	Я пытался (пыталась) избавиться от некоторых пагубных привычек.	
28	Употребляя алкоголь, я часто превышал (а) свою норму.	
29	Мне нравится состояние, которое возникает, когда немного выпьешь.	
30	У меня были неприятности в школе в связи с употреблением алкоголя.	
	Итого:	

Анализ результатов исследования мы провели при помощи формулы критерия Стьюдента:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

$\bar{x}$  и  $\bar{y}$  – средние значения

$s_1$  и  $s_2$  – стандартное отклонение

$n_i$  - количество опрошенных подростков

1 выборка

2 выборка

$$n_1 = 25$$

$$n_2 = 79$$

$$\bar{x} = 2.12$$

$$\bar{y} = 1.76$$

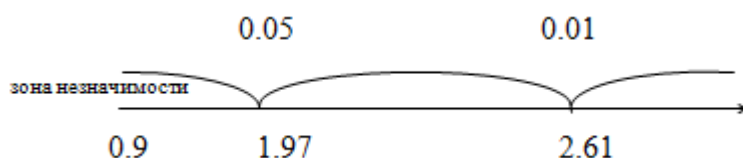
$$s_1 = 1.62$$

$$s_2 = 1.70$$

Аддитивная предрасположенность

$$t = \frac{|2.12 - 1.76|}{\sqrt{\frac{1.62^2}{25} + \frac{1.70^2}{79}}} = \frac{0.36}{\sqrt{0.14626171}} = \frac{0.36}{0.38244177} = 0.94131977 \approx 0.9$$

$$t_{\text{имп}} = 0,9; t_{\text{крит. } p \leq 0.05} = 1.97; p \leq 0.01 = 2.61$$



Аддитивная склонность

1 выборка 2 выборка

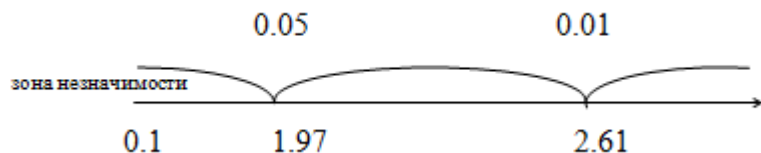
$$n_1 = 25 \quad n_2 = 79$$

$$\bar{x} = 2.32 \quad \bar{y} = 2.38$$

$$s_1 = 1.93 \quad s_2 = 1.94$$

$$t = \frac{|2.32 - 2.38|}{\sqrt{\frac{1.93^2}{25} + \frac{1.94^2}{79}}} = \frac{0.06}{\sqrt{0.19663651}} = \frac{0.06}{0.44343715} = 0.13530666 \approx 0.1$$

$$\text{тиМП} = 0,1; t_{\text{крит. } p \leq 0.05} = 1.97; p \leq 0.01 = 2.61$$



Аддитивное поведение

1 выборка 2 выборка

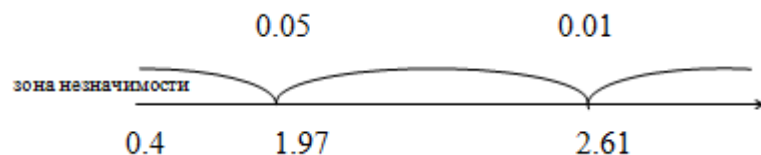
$$n_1=25 \quad n_2=79$$

$$\bar{x}=1.56 \quad \bar{y}=1.38$$

$$s_1 = 1.87 \quad s_2 = 1.59$$

$$t = \frac{|1.56 - 1.38|}{\sqrt{\frac{1.87^2}{25} + \frac{1.59^2}{79}}} = \frac{0.18}{\sqrt{0.17187727}} = \frac{0.18}{0.41458084} = 0.43417347 \approx 0.4$$

$$\text{тиМП} = 0,4; t_{\text{крит. } p \leq 0.05} = 1.97; p \leq 0.01 = 2.61$$



Аддитивное расстройство

1 выборка 2 выборка

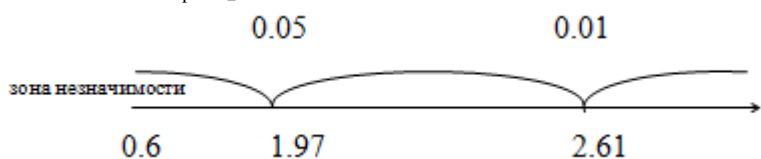
$$n_1=25 \quad n_2=79$$

$$\bar{x}=0.96 \quad \bar{y}=0.73$$

$$s_1 = 1.65 \quad s_2 = 1.30$$

$$t = \frac{|0.96 - 0.73|}{\sqrt{\frac{1.65^2}{25} + \frac{1.30^2}{79}}} = \frac{0.23}{\sqrt{0.13029241}} = \frac{0.23}{0.3609604} = 0.63718901 \approx 0.6$$

$$\text{тиМП} = 0,6; t_{\text{крит. } p \leq 0.05} = 1.97; p \leq 0.01 = 2.61$$



Итого:

1 выборка 2 выборка

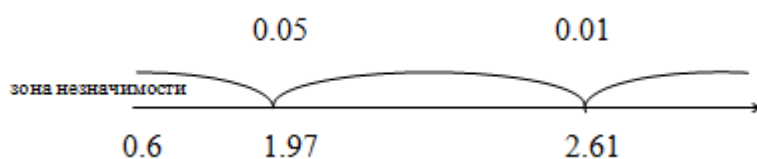
$$n_1=25 \quad n_2=79$$

$$\bar{x}=6.96 \quad \bar{y}=6.13$$

$$s_1 = 6.32 \quad s_2 = 5.53$$

$$t = \frac{|6.96 - 6.13|}{\sqrt{\frac{6.32^2}{25} + \frac{5.53^2}{79}}} = \frac{0.83}{\sqrt{1.984796}} = \frac{0.83}{1.40882788} = 0.58914223 \approx 0.6$$

$$\text{тимп} = 0,6; \quad t_{\text{крит. } p \leq 0.05} = 1.97; \quad p \leq 0.01 = 2.61$$



**Тестовые нормы**

**«Нормальная» выборка**

Аддиктивная предрасположенность	1,91
Аддиктивная склонность	2,15
Аддиктивное поведение	2,11
Аддиктивное расстройство	1,28
Итоговая сумма	6,98

В первой выборке среднее значение превышает норму по шкалам «аддиктивная склонность», «аддиктивная предрасположенность».

Во второй выборке среднее значение превышает норму по шкале «аддиктивная склонность».

По результатам итоговой шкалы:

До 13 баллов – аддиктивный риск не выражен;

От 14 до 16 баллов – умеренно выраженный риск;

От 17 баллов и выше – выраженные признаки аддиктивного поведения.

#### 1 выборка

Аддиктивный риск не выражен	Умеренно выраженный аддиктивный риск	Выраженные признаки аддиктивного поведения
80%	4%	16%

#### 2 выборка

Аддиктивный риск не выражен	Умеренно выраженный аддиктивный риск	Выраженные признаки аддиктивного поведения
92,41%	1,26%	6,33%

Проанализировав результаты теста-опросника, можно сделать вывод, что несмотря на довольно небольшое количество подростков с выраженной склонностью к аддиктивному поведению, наличие таких подростков в школьном коллективе не может, на наш взгляд, не вызывать тревоги.

2) *Метод диагностики склонности подростков к различным зависимостям (автор Лозовая Г.В.)*

Диагностика склонности к зависимому поведению и выявление учащихся группы риска – это начальный этап профилактики и коррекции зависимости. Полученные результаты подскажут педагогам и психологам направления деятельности и помогут впоследствии оценить эффективность работы, проведенной со школьниками.

Результаты диагностики являются ориентировочными и показывают общую склонность к той или иной зависимости, не являясь основанием для постановки того или иного диагноза.

**Тестовое задание:**

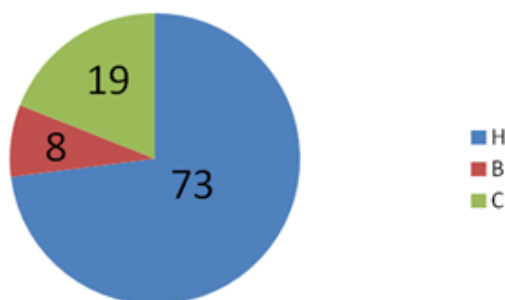
1. Время от времени мне очень хочется выпить, чтобы расслабиться.
2. Не представляю свою жизнь без сигарет.
3. Я пробовал наркотические вещества.
4. Мне тяжело бороться со своими привычками.
5. Иногда я не помню произошедшего во время опьянения.
6. Сигареты всегда со мной.
7. Попробовать наркотик – это получить интересный жизненный урок.
8. Я считаю, что каждый человек от чего-то зависим.
9. Бывает что я чуть - чуть перебираю, когда выпиваю.
10. Сигарета – это самый простой способ расслабиться.
11. Наркотик дает самые сильные ощущения из всех возможных.
12. Привычка – вторая натура, и избавиться от нее глупо.
13. Алкоголь в нашей жизни – основное средство расслабления и повышения
14. Я ежедневно курю.
15. Иногда я употребляю средства, считающиеся наркотическими.
16. Человек – существо слабое, нужно быть терпимым к его вредным привычкам.
17. Мне нравится выпить и повеселиться в веселой компании.
18. Я – курильщик со стажем.
19. По интенсивности ощущений наркотик не может сравниться ни с чем.
20. Глупо пытаться показать свою силу воли и отказаться от различных радостей

жизни.

Общие результаты по методике диагностики склонности к зависимостям представлены в приложении 2.

*Уровни склонности к алкогольной зависимости*

Уровни	Кол-во человек	%
Н	76	73
С	20	19
В	8	8



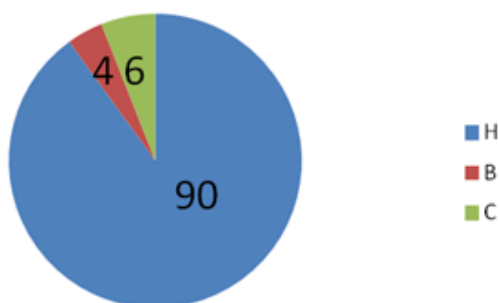
В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что у 73% учащихся отмечен низкий уровень склонности к алкогольной зависимости. Результаты данной группы говорят о незначительных рисках по отношению к началу употребления алкоголя, в то же время необходимо в качестве профилактики информировать о последствиях употребления ПАВ и закреплять навыки противостояния зависимости.

У 19% учащихся был диагностирован средний уровень склонности к алкогольной зависимости. Ответы опрашиваемых демонстрируют вероятность развития зависимого поведения. В данном случае мы можем говорить о вероятности периодического употреблении алкоголя, увеличивающей риск возникновения зависимости.

У 8% школьников - высокий уровень склонности к алкогольной зависимости. Эта группа респондентов характеризуется более высокой вероятностью к возникновению зависимости от алкоголя. Мы можем отметить данную группу респондентов, как стремящихся попробовать ПАВ, имеющих недостоверную информацию и неправильное представление о влиянии алкоголя. С выделенной группой школьников необходимо применять не только информирование, но и более детальную работу по формированию навыков противостояния употреблению ПАВ.

*Уровни склонности к табачной зависимости.*

Уровни	Кол-во человек	%
Н	94	90
С	6	6
В	4	4



В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что у 90% учащихся низкий уровень склонности к табачной зависимости. Это говорит о незначительных рисках по отношению к началу употребления табака, в то же время, необходимо в качестве профилактики информировать и закреплять навыки противостояния табачной зависимости.

У 6% школьников был диагностирован средний уровень склонности к табачной зависимости. Ответы опрашиваемых демонстрируют вероятность развития зависимого поведения. В данном случае мы можем говорить о вероятности периодического употреблении табака, увеличивающей риск возникновения зависимости.

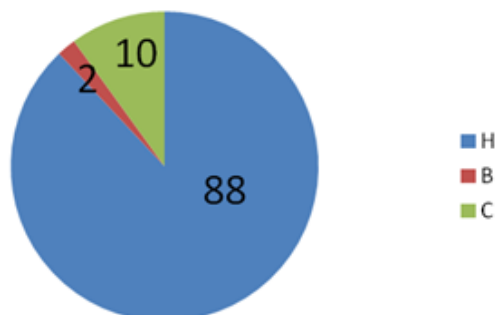
У 4% школьников - высокий уровень склонности к табачной зависимости. Мы можем отметить данную группу респондентов, как стремящихся попробовать, имеющих недостоверную информацию и неправильное представление о влиянии табака. С выделенной группой необходимо не только проводить работу по превенции, но и более детально формировать навыки противостояния данному явлению.

Констатирующий эксперимент показал, что у 88% учащихся - низкий уровень склонности к наркотической зависимости. То есть, более половины опрашиваемых имеет малый по сравнению с другими респондентами риск к возникновению зависимости. С данной

группой работа по профилактике употребления ПАВ должна строиться на основе закрепления информации, собственной позиции по отношению к наркотикам.

*Уровни склонности к наркотической зависимости.*

Уровни	Кол-во человек	%
Н	92	88
С	10	10
В	2	2

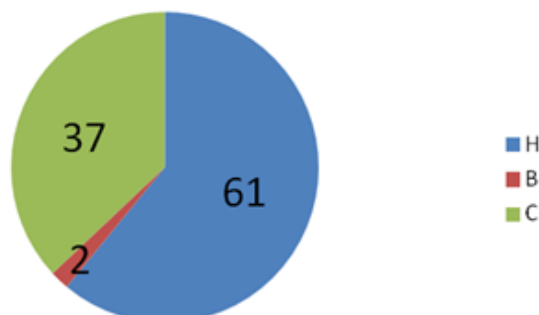


У 10% учащихся - средний уровень склонности к наркотической зависимости. В данном случае мы можем говорить о вероятности периодического употреблении наркотических средств, увеличивающих риск возникновения зависимости.

У 2% - высокий уровень склонности к наркотической зависимости. Эти признаки предрасположенности к зависимостям, требуют повышенного внимания. В данном случае профилактика должна быть нацелена на выработку навыков противостояния, преодолевающего поведения при возникновении риска встреч с наркотиками. Данные респонденты находятся в группе риска, так как вероятность возникновения наркотической болезни высока.

*Уровни общей склонности к зависимостям.*

Уровни	Кол-во человек	%
Н	64	61
С	38	37
В	2	2



В результате исследования было выявлено, что у 61% учащихся - низкий уровень общей склонности к зависимостям. То есть, более половины опрошиваемых имеет малый по сравнению с другими респондентами риск к возникновению зависимостей. В то же время необходимо в качестве профилактики информирование и закрепление навыков противостояния зависимостям.

У 37% опрошиваемых был диагностирован средний уровень общей склонности к зависимостям. Ответы опрошиваемых демонстрируют вероятность развития зависимого по-

ведения. В данном случае мы можем говорить о вероятности периодического употреблении различных средств, увеличивающих риск возникновения зависимости.

У 2% - высокий уровень общей склонности к зависимостям. Эта группа респондентов характеризуется более высокой вероятностью к возникновению зависимого поведения. Эти признаки предрасположенности к зависимостям требуют повышенного внимания. Мы можем отметить данную группу респондентов, как стремящихся попробовать, имеющих недостоверную информацию и неправильное представление о влиянии различных средств. С выделенной группой необходимо не только информирование, но и более детальная работа над формированием навыков противостояния, преодолевающего поведения при возникновении риска встреч с различными средствами.

В результате анализа констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что в исследуемой нами подростковой среде абсолютно необходимо проводить апробацию различных программ первичной профилактики аддиктивного поведения, используя не только уже существующие, но и применяя новые программы, что и составляет основу нашей работы.

3) Нами был использован также *метод тестирования*, который позволил выявить отношение подростков к психоактивным веществам и их осведомлённость в этом вопросе.

### ТЕСТ «ПАВ»

*Инструкция:* прочтите данные утверждения и укажите, согласны вы с ними или нет.

1. Большинство ПАВ - не представляет собой серьезной угрозы здоровью, если принимаются в умеренных количествах.

2. Люди, употребляющие ПАВ, склонны совершать жестокие, криминальные преступления, о которых впоследствии не помнят.

3. ПАВ вызывают у человека потерю интереса к той деятельности, которая раньше была интересна.

4. В каждом психоактивном веществе содержатся яды.

5. Даже одноразовое применение ПАВ может вызвать смерть.

6. Каждый раз, когда человек находится в состоянии наркотического опьянения, происходит разрушение клеток мозга, которые затем не восстанавливаются.

7. После употребления ПАВ, принявший их человек нуждается в еще большем их количестве для получения, так называемого, «удовлетворения».

Общие результаты метода тестирования отношения подростков к ПАВ и их осведомлённости в этом вопросе представлены в приложении 3.

7 утверждений – совпадение 100%;

6 утверждений – совпадение 86%;

5 утверждений – совпадение 71%;

4 утверждения – совпадение 57%;

3 утверждения – совпадение 43 %;

2 утверждения – совпадение 29%;

1 утверждение – совпадение 14%.

В результате нашего исследования, мы установили, что 16 подростков имеют 100% совпадений, следовательно, никогда не пробовали психоактивных веществ и у них нет склонности к употреблению ПАВ.



15 подростков имеют 86% совпадений, то есть они считают, что ПАВ опасны, но «от одноразовой пробы нет вреда».

15 подростков имеют 71% совпадений, это говорит о том, что они понимают опасность употребления ПАВ, но попробовать их «не против».

15 подростков имеют 57% совпадений – это говорит о том, что эта группа подростков склонна к употреблению ПАВ.

15 подростков имеют 43% совпадений, следовательно, учащиеся имеют склонность к употреблению ПАВ и, возможно, их пробовали.

14 подростков имеют 29% совпадений, то есть эти учащиеся склонны к употреблению ПАВ и, возможно, употребляют их и думают, что это «не очень опасно и они могут бросить в любой момент».

14 подростков имеют 14% совпадений, это значит, что они, возможно, употребляют ПАВ и считают их не опасными.

#### 4) Метод анкетирования.

Кроме уже существующих методик, мы использовали разработанную нами анкету на тему «Что ты знаешь о наркотиках и как относишься к наркомании», которая позволила не только определить отношение подростков к наркомании и к употреблению наркотиков, но и выявить группу подростков, неплохо разбирающихся в данной проблеме.

Вопрос	Наличие определённых терминов	Количество выбравших	Результат (%)
1. Что такое по-твоему наркомания?	1) ничего опасного, просто баловство	1	1
	2) опасное занятие, может пагубно отразиться на здоровье	99	95
	3) не знаю	4	4
2. Как становятся наркоманами?	1) от нечего делать	13	13
	2) за компанию с другом	26	25
	3) желанием отличиться от других	24	23,1
	4) в результате слабоволия	15	14,4
	5) желая спрятаться от серьёзной проблемы	26	25
3. Почему люди начинают принимать наркотики?	1) много слышат об этом по телевизору	5	5
	2) из-за непонимания в семье	4	4
	3) захотелось попробовать	78	75
	4) предложил друг	17	16
4. Как по твоему мнению нужно отнестись к новости, что твой друг стал принимать наркотики?	1) стараться помочь отказаться от приёма	75	72,1
	2) перестать общаться	16	15,4
	3) отнестись спокойно	13	12,5
5. Как ты думаешь, можно ли справиться с наркоманией, что бы ты сделал в этом случае?	1) стал участником общественного движения	28	27
	2) вёл бы борьбу с наркоторговцами	49	47
	3) обратил внимание на семейные отношения	5	5
	4) большее внимание уделял бы спорту или другим интересным занятиям.	22	21

В анкету вошло 5 вопросов, составленных таким образом, чтобы выявить личное отношение подростка к употреблению наркотиков, к проблеме наркомании в целом и к возможностям сознательно не употреблять наркотики.

Анализ результатов проведённого анкетирования показал, что основная часть подростков (95% испытуемых) понимает, что такое наркомания и как эта привычка может отразиться на здоровье. Но есть и те, кто ничего не знает о наркотиках (4% испытуемых) или считают наркотическую зависимость «баловством» (1% испытуемых).

Мнения ребят о том, как же становятся наркоманами, разделились и явного лидера, среди ответов, назвать нельзя. По 25% испытуемых считают, что наркоманами становятся за компанию с другом или прячась от серьезных проблем. Чуть меньше подростков (23,1%), думают, что люди прибегают к наркотикам, когда хотят отличиться от других. Также среди испытуемых, были те, кто считают, что человек начинает употреблять наркотики, когда ему нечем заняться (12,5%) или в результате слабоволия (14,4%).

Причиной, по которой люди начинают принимать наркотики, 75% испытуемых, считают желание попробовать «запретный плод». 16% ребят видят причину в друзьях, которые предлагают попробовать наркотическое вещество.

На вопрос «Как по твоему мнению нужно отнестись к новости, что твой друг стал принимать наркотики?» 72,1% ребят ответили, что будут стараться помочь своему товарищу отказаться от зависимости. 15,4% школьников думают, что правильнее перестать общаться с другом-наркоманом и чуть меньше ребят (12,5%) отнесутся к этой новости спокойно.

Чтобы справиться с наркоманией, необходимо вести борьбу с наркоторговцами, так считает 47% испытуемых. Другие же ребята, в этом случае, стали бы участниками общественного движения (27%) или начали бы активно заниматься спортом (21%). Но есть и те, кто, желая справиться с пагубной привычкой, в первую бы очередь, обратили свое внимание на отношения в семье (5%).

Таким образом, подводя итог проведённой нами диагностической работе в отношении подростков, склонных к аддиктивному поведению, мы можем с уверенностью сказать, что мы выявили группу подростков, склонных к аддиктивному поведению. Были использованы как уже апробированные методики, так и разработанная нами анкета. Следовательно, необходимо создание программ по профилактике подростковых аддикций.

### Список литературы

1). Лозовая Г.В. Методика диагностики склонности подростков к различным зависимостям. СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. Электронный ресурс: URL-<http://psycabi.net/testy/485-tests-na-zavisimost-addicts>.

2). Тест «ПАВ» из подборки анкет для учащихся школ и их родителей. Электронный ресурс: URL-[http://nprilepina-vosp.uzoz.ru/ankety\\_zozh.pdf](http://nprilepina-vosp.uzoz.ru/ankety_zozh.pdf).

3). Юсупов В.В., Корзунин В.А. Психологическая диагностика зависимого поведения. СПб.: Речь, 2007.

### **2.3. Возрастные особенности развития творческого потенциала старших подростков в учебной деятельности**

Развитие высоких научно-производственных технологий в России требует обеспечить государственный заказ в системе образования – воспитать людей, способных творчески решать научные и технические проблемы, постоянно развиваться в гармоничных отношениях с окружающим миром и другими людьми.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения современное школьное образование должно быть организовано так, чтобы в школьные годы каждый обучающийся смог не только развить и реализовать свои способности, но и преумножить свои потенциальные возможности. Ориентация на повышение доступности, качества и эффективности российского образования потребовала значительного обновления содержания общего образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны. Этим можно объяснить современный интерес исследователей к творческой деятельности, которая, с одной стороны, является одним из фундаментальных проявлений личности, а с другой – позволяет наиболее полно и разносторонне развивать личность.

Развитие школьника – важная составная часть педагогического процесса в учебной деятельности и усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал – одна из основных задач современной школы.

Проблема выявления, раскрытия и развития творческого потенциала школьников на всех этапах школьного образования представляется важной и весьма актуальной. Не случайно, что пути ее решения не только обсуждаются в многочисленных и весьма напряженных дискуссиях в рамках научно-педагогического сообщества на конференциях разного уровня, но и являются предметом научных исследований (Т.Г. Браже, Е.А. Гуськова, Л.А. Даринская, П.Ф. Кравчук, Н.А. Рыбакина и др.)

Творческий потенциал личности мы рассматриваем как интегральную характеристику личности, определяющую совокупность возможности к познавательной деятельности, используя набор средств и приемов в решении творческих задач и принятия решения в нестандартных ситуациях. Творческий потенциал заложен в каждом ученике, следовательно, каждый из них потенциально может творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно в различных и (или) хотя бы в некоторых ситуациях. Он характеризует склонности, задатки, познавательные потребности учащегося и существенно зависит от повышенной чувствительности, избирательности личности ко всему новому и необычному и учебный процесс нужно уметь организовать так, чтобы в нем учащиеся открывали для себя субъективно новые знания и приобретали жизненно значимые (практико-ориентированные) умения.

Значит, учителю необходимо научиться создавать такие ситуации в процессе учебной деятельности не стихийно, не от случая к случаю, а систематически, реализуя в процессе обучения системно – деятельностный (как основа ФГОС помогает эффективно развивать способности детей к творчеству и включение школьников в такую деятельность, когда они самостоятельно будут осуществлять алгоритм действий, направленных на получение знаний и решение поставленных перед ними учебных задач) и интегративный подход.

Для определения понятия «развитие творческого потенциала» уточним сущность ка-

тегории «развитие». Как отмечает Е.Л. Яковлева, оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот [19].

Развитие личности - сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны. Развитие человека — это сложный процесс движения по восходящей траектории от старого качественного состояния к новому от несовершенного к совершенному (М.И. Фидельман [17], Р.М. Шерайзина [18]).

Следовательно, потенциал и условия его развития в процессе обучения выступают в диалектическом единстве, и степень реализации потенциальных возможностей обучающихся зависит не только от содержания образования, но и от того, в каких условиях будут проявляться и развиваться те или иные свойства личности, насколько эти условия будут помогать раскрывать творческие силы в ежедневном учебном процессе.

В нашем исследовании мы исходим из того, что развитие творческого потенциала старших подростков будет происходить в процессе специальным образом организованной учебной деятельности – урочной и внеурочной. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве основной цели современного образования определяет - достижение обучающимися планируемых личностных, метапредметных (универсальных) и предметных результатов обучения. При этом формирование личностных и метапредметных результатов предполагается проводить в процессе освоения обучающимися содержания каждого предмета из учебного плана школы, то есть речь идет о развитии учащихся средствами учебного предмета, развитии творческого потенциала личности.

Большинство специалистов сходятся во мнении, что сложный (с точки зрения формирования личности) подростковый возраст является, одновременно, и наиболее значимым для развития творческого потенциала личности. По мнению (Д.Б. Богоявленской [1], О.А. Болденко [2; 3], Л.С. Выгодского [5], Я.А. Пономарева [14], М.М. Поташника [15] и др.) подростковый возраст является наиболее благоприятным для развития творческого потенциала.

Л. С. Выгодский отмечал, что в подростковом возрасте проявление творчества является нормой, особенностью характера подростков, и внутреннее влечение к творчеству и воплощение внутренней тенденции к производительности – отличительная черта переходного возраста [5;6].

Анализ современной психологической литературы (А.Д. Алферов, Е.П. Варламова, Е.Л. Гергель, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.) показывает, что старший подростковый возраст в определенном смысле является уникальным потому, что многие составляющие психики подростка находятся на стадии активного формирования.

Исследователи отмечают, что подростки отличаются познавательной активностью, появлением новых мотивов учения, что позволяет им заниматься самостоятельной творческой работой, интенсивным развитием логического мышления, которое влияет на все другие познавательные процессы и интеллект в целом. В этот возрастной период также происходят изменения и в развитии самосознания, активности в становлении личности (Е.П. Варламова, Г.Н. Гаврилова, Т.В. Витейко, Г.Н. Гаврилова, И.А. Жаркова, З.И. Калмыкова,

И.С. Кон, И.В. Львова, О.А. Манаенкова, А.Е. Орел, Л.М. Семенюк, В.А. Хайкин, Р.М. Шерайзина, К.Г. Юнг. Поэтому при обучении подростков важно создавать условия для реализации возможностей в творчестве и не ограничивать их творческую деятельность. Целенаправленное систематическое обучение творчеству должно происходить в первую очередь в учебном процессе на программном материале, а лучше – по специально разработанной системе обучения, целью которой является развитие творческого потенциала старших подростков основной школы.

Как отмечают О.А. Манаенкова [12] и М.И. Фидельман [17], изучение проблемы развития творческого потенциала старших подростков требует учета таких их возрастных особенностей, как:

- бурное физическое и духовное созревание, ощущение взрослости;
- общественная активность, инициативность, самостоятельность в принятии решений;
- формирование собственной позиции, стремление к самоутверждению;
- потребность в общении, прямолинейность в суждениях;
- проявление творческой фантазии;
- попытки выделиться среди других;
- потребность в социально-значимой коллективной деятельности;
- дисгармония в развитии личности, изменение системы интересов, ценностей, характера поведения;
- быстрая утомляемость, повышенная тревожность, перестроение эмоциональной сферы;
- наличие у учащихся физиологических и психологических критических состояний, конфликтов и противоречий.

Подчеркивая, что старший подростковый возраст – это довольно сложный, но в то же время очень важный и плодотворный период развития человека, Л.С. Выгодский отмечает, что именно в этот жизненный период идет формирование структуры поступков, когда поступок могут совершать ради него самого, вовсе не преследуя достижения какой-то отдаленной цели [5].

Чрезвычайно полезные для нашего исследования сведения мы получили из работы А.В. Лукановской [10]. В ней приводится подробная обобщенная характеристика старшего подросткового периода, полученная в ходе специальной исследовательской программы по изучению процесса развития творческого потенциала подростков. Перечислим основные составляющие этой характеристики по А.В. Лукановской [10].

*1. Общая возрастная черта – приключенчество.* В духовном формировании личности подростка эта черта придает ему неограниченную свободу действий. Подростка не сдерживают даже поведенческие нормы. Поэтому следует говорить о приключенческом поведении как следствии еще недостаточного осознания глубокого смысла общественных человеческих отношений.

*2. Важнейший возрастной феномен – интересы подростка направлены далеко за пределы имеющегося.* О своеобразном подростковом сознании свидетельствуют поиски необычного. При этом подростки не ставят перед собой специальной познавательной цели прямо, но косвенно они неуклонно идут к овладению действительностью в ее разнообразных проявлениях. Это выступает своеобразной эмоциональной формой сущности, которую способны выявить подростки.

3. *Ведущий мотив поведения – потребность занимать в коллективе достойное место, которую испытывают все подростки.*

4. *Все поступки подростка соотносятся с поиском индивидуальности в неизвестном. Для этого подросток использует и, когда это необходимо, сам создает определенную ситуацию и испытывает в ней самого себя, свои способности и возможности.*

5. *Творческое воображение подростка выступает в форме произвольного фантазирования. Такие фантазии – сфера, в которой легко сочетать вещи, которые на самом деле реально не сочетаются.*

6. *Творческий процесс для подростка заключается не в изготовлении каких-либо моделей на основе заранее разработанной документации. Подросток хочет думать сам, анализировать, обобщать в процессе творческой деятельности.*

Перечисленные особенности старшего подросткового периода позволяют в общих чертах сформулировать требования к организации учебного процесса, направленного на развитие творческого потенциала учащихся. Однако нельзя обойти вниманием результаты исследований, в которых изучались условия формирования творческого потенциала старших подростков. Целенаправленное и успешное развитие творческого потенциала становится возможным, если будут обеспечены специальные условия обучения (Рис. 1).



Рисунок 1 - Условия развития творческого потенциала старших подростков

Как отмечает О.А. Болденко, школьникам подросткового периода присущи некоторые общие качества, однако развитие каждого конкретного ученика имеет и свои индивидуальные особенности. Появляется устойчивое желание заниматься творческой деятельностью, стремление к принятию участия в конкурсах, соревнованиях, мастер-классах, олимпиадах и т.д. [3, с.52]. Изучение индивидуальных свойств и творческих черт характера каждого конкретного подростка (направленный интерес к определенной области знаний; сосредоточение на творческой работе; направленность на конкретное направление деятельности; подчиненность творчества духовной мотивации; устойчивость, даже упрямство; увлеченность работой и т.п.), является необходимым условием развития его творческого потенциала. Учет данных факторов позволяет в рамках образовательного процесса, сконструированного на основе обобщенных характеристик подростков, учесть индивидуальные особенности каждого и выстроить для него индивидуальный маршрут.

Следующее важное условие, по мнению О.А. Манаенковой, вытекает из осознания того, что для любой деятельности, в том числе и творческой, необходим некоторый запас конкретных знаний и умений: навыки продуктивного и творческого мышления формируются вследствие репродуктивного усвоения [12]. Еще М.И. Махмутов отмечал, что все знания, умения и навыки учащихся основной школы, получаемые путем репродуктивного усвоения, развивают память и навыки репродуктивного мышления [11, с. 65], которые становятся основой для формирования любого творчества.

Это положение является очень важным для нашего исследования, поскольку оно подтверждает, что творческий потенциал можно развивать в процессе изучения школьных дисциплин. Таким образом, знания, умения и навыки выступают своеобразной базой, на основе которой проявляются и развиваются творческие способности. Дальнейшее же их развитие не коррелирует напрямую с объемом, глубиной и разносторонностью знаний, а характеризуется растущим влиянием социальных факторов, активности самого индивида, его жизненного опыта.

Учет этих факторов, по мнению А.В. Лукановской [10], позволяет создавать педагогическое пространство, в котором каждый ребенок может почувствовать себя творцом. По мнению исследователя, подросток чувствует себя творческой личностью в процессе погружения в мир знаний и труда и живет полной духовной жизнью. Главное – необходимо, чтобы учащиеся имели возможность найти творческое применение своим теоретическим знаниям.

В свою очередь, творческое применение знаний и умений, способствует самоутверждению ученика. Это внутреннее действие личности – признак внутренней борьбы с самим собой, процесс определения потенциальных возможностей, включение ученика в процесс саморазвития, что непременно приведет к развитию творческого потенциала, но *этот путь ученик должен пройти сам, без дополнительного вмешательства*. Своеобразным катализатором в ходе творческого развития ребенка, по мнению В. А. Сухомлинского, выступает вера в человека, в его творческий потенциал: «... подросток самоутверждается в интеллектуальной жизни – при правильном воспитании он чувствует духовную потребность отдать свои интеллектуальные богатства другим людям и брать эти богатства от других людей» [16, с. 414]. Педагог считает, что благоприятным источником полноты духовной жизни подростка является творческий труд, слияние творчества и разума и предотвращения «пустоты души подростка» как крупного бедствия. Обобщая вышеизложенное, можно выделить творческую активность старших подростков основной школы как интегральное устойчивое свойство личности, определяющее отношением к творческой деятельности и степенью

включенности в нее, формирует личность старшего подростка (творческие способности; потребности; интересы), Индивидуальная креативность, самоактуализация и самореализация при решении нестандартных творческих задач; синтез осознанного поиска творческих ситуаций и самостоятельного оригинального решения, направлена на развитие творческого потенциала. Для нашего исследования, основываясь на работах В.И. Абраменко, О.А.Болденко, А.Е. Орел, М.И. Фидельман мы выделили следующие компоненты творческой активности старших подростков и представили в Таблице 1.

**Таблица 1 - Компоненты творческой активности старших подростков**

<i>Компоненты</i>	<i>Деятельность старшего подростка</i>
мотивационно-целевой	поисковая направленность удовлетворение творческих потребностей, цели и мотивы творческой активности, характеризующие отношение старшего подростка к объективно встающими перед ним творческими задачами
когнитивно-креативный	знания старшего подростка о культурных явлениях действительности, фантазия, оригинальность мышления и навыки творческой деятельности
эмоционально-волевой	удовлетворение творческим процессом, самооценка своей творческой деятельности, творческая инициативность, творческая самостоятельность, настойчивость
рефлексивно-коммуникативный	взаимодействие с творческим коллективом на исполнительском и авторском уровнях и его рефлексия

В содержании творчества, творческого потенциала старших подростков можно пронаблюдать выше названные компоненты, они зависят друг от друга, при этом недостаточно развитый один из компонентов влияет на остальные, что снижает общий уровень творческой активности.

Для определения уровня развития творческой активности старших подростков, нужно определить критерии и показатели, которыми можно измерить и рассмотреть понятие «развитие творческого потенциала старших подростков».

Стоит отметить, что представленные критерии сформированности творческого потенциала старших подростков основной школы выступают не столько как отдельные качества, сколько как интегральные проявления личности, ее способности, умения и возможности. Учитывая то, что категория «творческий потенциал» является явлением индивидуальным и субъективным, Е.Л. Яковлева предлагает уточнить *критерии субъективной значимости творческого потенциала*:

- субъективная оригинальность;
- субъективная новизна;
- субъективная польза творческого продукта [19, с. 112].

Также важным аспектом в рассматриваемом контексте, по мнению О.А. Манаенковой [12], является психологическое внутреннее состояние готовности к творческому открытию школьников, подразумевающее отсутствие или преодоление психологических барьеров и комплексов, которые в действительности являются препятствиями на пути собственного самопознания. Таким образом, автор предлагает выделить еще один критерий творческого потенциала у школьников – *критерий психологической готовности*, показателями которого являются: отсутствие психологических барьеров и комплексов (напри-



мер, страха перед большой аудиторией), готовность к сотрудничеству, открытость в невербальном общении. Л.В. Лукановская [10] на основе диагностических параметров креативности, выделенных в работах Д.Б. Богоявленской, А.Н. Луки, Я. Пономарева, Е.Р. Торренса, а также собственного опыта изучения структуры и особенностей проявления творческого потенциала учащихся основной школы, мы выделили в Таблице 2 критерии сформированности творческого потенциала старших подростков.

**Таблица 2 - Критерии и показатели сформированности творческого потенциала**

Критерии	Показатели
Личностно-диспозиционный критерий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность к саморегуляции творческой деятельности, которая проявляется в способности самостоятельно организовывать, контролировать собственные действия и нести ответственность за их результаты;</li> <li>– позитивная самооценка, уверенность в себе, уверенность в возможности достижения успеха в творческой деятельности;</li> <li>– развитость коммуникативно-творческих черт (готовность аккумулировать и использовать творческий опыт других людей, конструктивно взаимодействовать в процессе коллективной творческой деятельности, толерантность, способность избегать конфликтов и продуктивно их решать);</li> <li>– настойчивость в реализации творческих замыслов, способность преодолевать препятствия на пути к цели;</li> </ul> <p>независимость, склонность доверять себе и противостоять препятствию проявление творческой активности.</p>
Ценностно-мотивационный критерий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– общая направленность учащихся на творчество и творческую самореализацию, раскрытие своих возможностей в творческой деятельности;</li> <li>– сформированность внутренней мотивации творческой деятельности;</li> <li>– стремление к созданию нового, поиску и решению проблем нестандартным способом;</li> <li>– сформированность познавательной потребности, любознательности как стремление к новому и необычному;</li> <li>– стремление к надситуативной творческой активности, выходу за пределы выполнения конкретной задачи.</li> </ul>
Когнитивно-операционный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сформированность интеллектуально-логических умений (анализировать, обобщать, выделять главное, сравнивать);</li> <li>– сформированность интеллектуально-эвристических умений (логически связно описывать явления; давать определения, аргументировать, классифицировать и систематизировать; устанавливать причинно-следственные связи);</li> <li>– сформированность качеств дивергентного (креативного) мышления (скорость, гибкость, оригинальность, точность, критичность мышления);</li> <li>– самостоятельность мышления как умение собственными усилиями решать проблемы, продуцировать оригинальные мысли,</li> </ul>

	поисковые стратегии и тактики; – проявление творческой активности и самостоятельности в ходе творческой деятельности (генерировать идеи, устанавливать ассоциативные связи, видеть противоречия, чувствовать и определять проблемы; преодолевать инертность мышления).
--	---

Перечисляя критерии и раскрывая их с помощью перечисленных выше признаки, выделим три уровня сформированности творческого потенциала старших подростков в основной школе:

1. *Репродуктивно-имитационный уровень.* Ученики, находящиеся на этом уровне, обнаруживают общую направленность на репродуктивную, подражательную деятельность: испытывают потребность в четких инструкциях по решению той или иной проблемы; требуют четко определенных учителем задач, указаний и стимулов; придерживаются шаблонных способов мышления и деятельности; однозначно воспринимают все вещи, склонны к так называемому черно-белому мышлению, не замечают оттенков и противоречий в рассуждениях; не любят работать самостоятельно. У таких учеников доминирующими являются внешние мотивы учебно-познавательной деятельности: слабо выражена познавательная потребность и интерес к поиску нестандартных решений; отсутствует стремление к выходу за пределы поставленной задачи, при ее решении. Уровень их интеллектуального развития является ниже среднего. В ходе деятельности проблемы решаются учащимися по известному алгоритму путем воспроизведения или внесения незначительных изменений в предложенные инструкции. Характерной для учащихся с репродуктивным уровнем является недостаточная сформированность интеллектуально-логических и интеллектуально-эвристических умений. Они испытывают значительные трудности, когда приходится анализировать, обобщать, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, не способны чувствовать и определять проблемы. Их мышление отличается инертностью, негибкостью, шаблонностью и некритичностью. Практически отсутствуют проявления творческой активности и самостоятельности. Новый творческий опыт осваивают медленно, копируют внешние образцы без адаптации к своим индивидуальным особенностям; видят непосредственные результаты деятельности, не в состоянии определить ее перспективы и пути коррекции. Такие ученики, как отмечает А.В. Лукановская, имеют низкую самооценку, неуверенность в себе и своих творческих возможностях, не способны к саморегуляции творческой деятельности и проявлению креативности в межличностных отношениях и коллективном взаимодействии. В групповой работе занимают позицию исполнителя, не обладают умениями творческого сотрудничества в команде.

2. *Частично-креативный уровень.* Ученики с этим уровнем характеризуются общим позитивным, заинтересованным отношением к творчеству, но требуют внешней поддержки и помощи со стороны учителя или более творческих и самостоятельных сверстников в постановке и решении творческих задач. В структуре мотивации их деятельности доминирующими являются внешние мотивы достижения успеха и самоутверждения, менее выражена познавательная потребность, стремление к внеситуативной творческой активности и поиску нестандартных способов решения задач. Ученики в целом обладают интеллектуально-логическими умениями анализа, обобщения, сравнения, классификации и систематизации, однако довольно часто испытывают трудности в их самостоятельном применении. Они не всегда замечают противоречия в

рассуждениях, нуждаются в помощи в определении проблемы и поиске путей ее решения. Способны ситуативно выявлять скорость, гибкость и оригинальность мышления в решении задач, вызывающих личностную заинтересованность. Проявления творческой активности и самостоятельности в творческой деятельности ограничены, поскольку недостаточно сформирована готовность к саморегуляции творческой деятельности. По мнению О.А. Павловой [13] ученикам свойственна общая позитивная самооценка, однако они сомневаются в своих творческих возможностях и нуждаются во внешней поддержке. Ученики открыты к восприятию внешней помощи, использованию опыта других людей, готовы к конструктивному сотрудничеству в процессе коллективного творческого поиска, проявляют толерантность к другим точкам зрения и избегают конфликтов. Вместе с тем, им не хватает настойчивости в реализации собственных замыслов и преодоления препятствий на пути к цели. Вследствие неуверенности в себе склонны ориентироваться на окружающих, испытывают потребность во внешней поддержке и помощи, в определенной степени блокирует проявление творческой активности [13].

3. *Автономно-креативный уровень.* Ученики характеризуются общей направленностью на творчество и реализацию своих возможностей в творческой деятельности, в структуре мотивации их творческой активности доминируют внутренние мотивы: познавательный интерес, стремление к созданию нового, поиска и решения проблем нестандартным способом, потребность во вне-ситуативной творческой активности. Таким учащимся присущи хорошо сформированные интеллектуальные умения анализировать, обобщать, сравнивать, аргументировать свои взгляды, устанавливать ассоциативные и причинно-следственные связи, генерировать новые идеи, замечать противоречия, чувствовать и определять проблемы. Особенно ярко выражены такие качества дивергентного мышления, как скорость, гибкость, оригинальность, точность и критичность. Учеников отличает склонность к проявлениям творческой активности и самостоятельности в ходе творческой деятельности, способность собственными усилиями без посторонней помощи решать проблемы, продуцировать оригинальные мысли, поисковые стратегии и тактики; свойственна позитивная самооценка, вера в себя, возможность достижения успеха в творческой деятельности, настойчивость в реализации творческих замыслов, способность преодолевать препятствия на пути к цели, независимость во взглядах, способность противостоять внешнему давлению; готовность к саморегуляции творческой деятельности, способны самостоятельно определять свои задачи, организовывать, контролировать и оценивать собственные действия, использовать творческий опыт других людей, конструктивно взаимодействовать в процессе коллективной творческой деятельности, избегать конфликтов или продуктивно их решать [13].

Перечисленные уровни А. В. Лукановская [10] предлагает рассматривать одновременно как этапы развития творческого потенциала учащихся. Мониторинг перехода учащихся от одного уровня к другому, позволяет определить уровни сформированности и проанализировать динамику развития по критериям для творческого потенциала старших подростков в основной школе (Таблица 3).

**Таблица 3 - Уровни сформированности творческого потенциала старших подростков**

Кри- терий	Уровень	Характеристика
Самостоятельность	Высокий	У учащихся с высоким уровнем творческого потенциала высоко развито мышление. В принятии решений такие учащиеся самостоятельны. Если они уверены в правильности своего решения, действуют согласно поставленной цели, даже если их мнение не совпадает с мнением большинства
	Средний	У учащихся со средним уровнем творческого потенциала уровень развития мышления – также средний. Такие учащиеся при принятии решения частично ориентируются на мнение окружающих, но если 100% уверены в правильности своего решения, то продолжают действовать согласно принятому решению
	Низкий	Учащиеся с низким уровнем творческого потенциала уровень развития мышления – низкий. Учащиеся ориентируются на мнение окружающих, если их решение большинство не одобряет, они отказываются идти намеченным путем
Инициативность и активность	Высокий	Учащиеся с высоким уровнем творческого потенциала сами видят перспективность действия и берутся за выполнения задания, даже если их об этом не просят. Проявляют лидерские качества, берутся за организационную работу, выдвигают новые идеи. У таких учащихся высокий уровень самоорганизованности, также они с легкостью берут на себя ответственность. Глубокий анализ заданий, разнообразность идей
	Средний	Учащиеся со средним уровнем творческого потенциала хоть и видят перспективность действия, однако если их не просят, они не приступают к выполнению задания. Им присущи качества лидера, однако они берутся за организационную работу либо по настроению, либо при острой необходимости (если очень нужно), выдвигают новые идеи также либо если им поставили такую задачу. Такие учащиеся самоорганизованы, но за других не с охоткой берут на себя ответственность. Не глубокий анализ заданий, ограниченность идей
	Низкий	Учащиеся с низким уровнем инициативности и активности могут выполнять организационные задания, однако не выступают инициаторами, пытаются занять место «зрителя», идей не предлагают либо потому что их просто не возникают, либо боятся критики и непринятия их идей. Такие учащиеся способны к самоорганизации только под контролем. Поверхностный анализ заданий, отсутствие идей
Оригинальность (нестандартность) мышления	Высокий	Учащиеся с высоким уровнем оригинальности мышления всегда находят нестандартный подход, делать «как все» им скучно и не интересно. Они не ищут легких путей, процесс выполнения имеет для них важное значение и вызывает интерес. Умение выразить новые, нестандартные идеи, фантазировать, удачно сочетать логику с интуицией
	Средний	Учащиеся со средним уровнем оригинальности мышления применяют нестандартный подход к решению задачи только если это более легкий и путь или если этого требует ситуация. Слабая фантазия
	Низкий	Учащиеся с низким уровнем оригинальности мышления обычно дейст-

Кри- терий	Уровень	Характеристика
		вуют «по шаблону». Попытки нестандартного решения могут быть предприняты только в том случае, если им поставлено конкретное задание, которая повлечет для них определенную выгоду. Неспособность к фантазированию и сочетанию логики и интуиции
Результативность действий	Высокий	Учащиеся с высоким уровнем творческого потенциала всегда ориентированы на эффективный результат. Они готовы выполнять работу более сложным способом, главное – качественное решение поставленной задачи. Способность оформлять в законченный вид свои идеи, делать содержательные выводы, умение отстаивать свое мнение, приводя конкретные примеры.
	Средний	Учащиеся со средним уровнем развития творческого потенциала заинтересованы в эффективном результате, однако если работа требует значительных усилий, иногда могут прибегнуть к более простому решению, даже если результат будет менее эффективен. Без дополнительной стимуляции могут оставить работу в незавершенном виде, свое мнение отстаивают без особого упорства.
	Низкий	Учащиеся с низким уровнем развития творческого потенциала не получают удовольствия от процесса выполнения. Не желают прилагать больших усилий к выполнению работы. Отсутствует способность улучшать и предоставлять законченный вид своим идеям

Таким образом, целенаправленное развитие творческого потенциала в процессе обучения старших подростков с необходимостью скажется на результатах обучения и воспитания. Все вышесказанное позволяет также сделать предположение о том, что *оптимально организованное школьное массовое обучение на этом возрастном этапе должно, во-первых, создавать благоприятные условия для социализации личности и, во-вторых, быть направлено на творческое развитие школьников средствами каждого учебного предмета в учебной деятельности.*

Перечисленные выше условия – необходимы, но недостаточны, так как только от учителя зависит, будут ли они реализованы в учебном процессе.

В.А. Сухомлинский отмечал, что учитель создает человека. Только он может воспитать человека творческого. Но для этого учитель сам должен быть творческой личностью и работать, отдавая воодушевление, труд и частичку своей души и сердца детям [16].

Действительно, склонность к творчеству является важной личностной предпосылкой эффективного воздействия учителя на творческое развитие школьников. К побуждению творческой активности учащихся творческая деятельность учителя является незаменимой, о чем подробно изложено в работах Т.Г. Браже, Л.К. Веретенниковой, Г.И. Гапоновой, С.Н. Дегтяревой, Н.Н. Манько, В.Н. Марковой, М.М. Поташника, В.Г. Рындак.

По словам М.М. Поташника, творчество никогда, нигде, ни в какой деятельности под давлением и принуждением не возникает. Здесь нужна совершенно другая методика, построенная на стимулировании интереса, вдохновения, настроения, мотива, желания творить [15, с. 90]. Личная творческая деятельность учителя является незаменимой в побуждении к творческой активности учащихся. Творчество учителя предусматривает:

- эффективное применение кем-то созданного опыта в новых условиях;

- совершенствование, рационализацию, модернизацию уже известного согласно новыми задачами;
- усвоение научных разработок и их развитие;
- гибкость в неожиданных ситуациях при выполнении запланированного;
- удачное импровизирование, как на основе точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции;
- умение обосновывать и ранее подготовленные, и интуитивные решения;
- умение фантазировать, видеть ближнюю, среднюю и дальнюю перспективу в работе;
- умение развивать идею, реализовать ее в конкретных условиях;
- видеть разнообразие вариантов решения одной и той же проблемы;
- применять опыт других;
- трансформировать методические рекомендации, теоретические положения научной публикации и т. д. [15, с. 112].

Таким образом:

- развитие творческого потенциала старших подростков, является процессом направленного преобразования преемственности между качественными изменениями в учебной деятельности и появлением у нее новых возможностей, посредством накопления системы предметных знаний;
- решение новых задач у старших подростков возможно при создании специальной модели развития творческого потенциала;
- развитие творческого потенциала старших подростков по специальной модели может успешным при создании специальных педагогических кадров, предполагающих в качестве цели – формирование творческого потенциала обучающихся в совместно творчески-преобразующей деятельности, предоставляя им свободу выбора видов творческой деятельности;
- обучение творческой группы, заинтересованных учителей должно проходить по плану обучения структурных элементов модели творческого потенциала старших подростков средствами учебных предметов для организации педагогической ситуации, при котором функционировала бы позитивная творческая атмосфера, так как творческая активность не может развиваться сама по себе.

### Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 317 с.
2. Болденко О.А. Особенности развития творческой активности старших подростков / О.А. Болденко, Г.В. Палаткина // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 61-66.
3. Болденко, О.А. Педагогическая система развития творческой активности старших подростков средствами этнокультуры в досуговой деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2015. 191 с.
4. Воднева С.Н., Дониная И.А., Шерайзина Р.М. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен / С.Н. Воднева, И.А. Дониная, Р.М. Шерайзина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 144-150.
5. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 92 с.

6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т.; под ред. А. . Запорожца. М.: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. С. 244-268.
7. Донина И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2015. 41 с.
8. Донина И.А., Шерайзина Р.М. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения / И.А.Донина, Р.М.Шерайзина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2. С. 309.
9. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 76-79.
10. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 630-644.
11. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии; М-во просвещения ТАССР, Тат. ин-т усовершенствования учителей. Казань: Таткнигоиздат, 1963. 80 с.
12. Манаенкова О.А. Активизация творческой деятельности учащихся предпрофильных классов основной школы в условиях интегрированного обучения: на примере преподавания физики в 7-9 классах лицея : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Манаенкова О.А. Елец, 2004. 22 с.
13. Павлова О.А. Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старших подростков во временных детских объединениях: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Кострома, 2004. 165 с.
14. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Наука, 1976. 304 с.
15. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Киев: КГУ.1988. 189 с.
16. Сухомлинский В.А. Умственное воспитание и образование подростка // Сухомлинский В.А. Избранные произведения : в 5 т. Киев: Рад. школа, 1980. Т. 3: Сердце отдаю детям; Рождение гражданина; Письма к сыну. С. 410-465.
17. Фидельман М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в школьном возрасте: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1994. 136 с.
18. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Мигунова Е.В. Взрослый и ребенок в современном сообществе: возможности развития: Коллективная монография / Авт.-сост. Р.М. Шерайзина, Е.В.Мигунова. В.Новгород: НовГУ, 2015. 270 с.
19. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. 224 с.

## 2.4. Портрет современного студента

Изучение студенчества показывает, что вопрос, касающийся студентов, вызывает большой интерес, особенно для педагогов, призванных понять суть студентов, чтобы снизить влияние на них негативных факторов и увеличить их работоспособность. Но как же достичь положительного результата? Необходимо иметь представление, с кем мы имеем дело. Именно с этой целью было решено провести исследование студентов, составив обобщённый портрет современного студента. Для достижения поставленной цели была создана творческая группа студентов Курского государственного университета на базе факультета иностранных языков, в состав этой группы вошли авторы данной статьи. Группа продолжила многолетнее исследование психологического портрета студентов (монография Ивановой Н.В [7].) и рассмотрела следующие вопросы: определение уровня осознанности профессионального выбора у студентов на разных этапах обучения в ВУЗе **(I)**; выявление факторов, определяющих характер мотивации студентов **(II)** и составление портрета современного лидера-идеала и реального лидера в гомогенной студенческой среде **(III)**. Был разработан методический блок и проведено эмпирическое исследование на базе студентов разных курсов университета. Начнем с первого пункта.

**I.** Длительный период жизни каждого человека связан с выбором, овладением и выполнением профессиональной деятельности. Проблема профессионального самоопределения личности, ее самореализации в профессиональной деятельности приобретают особую актуальность в настоящее время в связи с глубокими и быстро протекающими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране.

Несмотря на то, что вопросами профессионального самоопределения занимались такие ученые, как Э.Ф. Зеер [6], Е.А. Климов [10], Н.С. Пряжников [23], С. Фукуяма [24] и другие, проблема профессионального выбора остается в числе приоритетных направлений исследований в психологии. Повышенный интерес к феномену самоопределения продиктован необходимостью глубже проникнуть в сущность процесса формирования и развития личности.

Среди огромного количества трактовок понятия профессионального самоопределения, предложенных отечественными и зарубежными исследователями, можно выделить два основных направления. Первая группа ученых считает, что процесс профессионального самоопределения – это однократный выбор будущей профессии, обусловленный рядом факторов. Этой точки зрения придерживается А.М. Кухарчук [12]. Сторонники второго подхода (Э. Гинцбург [3], Э.Ф. Зеер [6], Е.А. Климов [10], Н.С. Пряжников [23] и другие) определяют это явление как длительный процесс.

Д.А. Леонтьев рассматривает профессиональное самоопределение как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала [13].

Осознанный выбор профессии происходит, когда индивид понимает свои цели, прогнозирует последствия выбора, самостоятельно совершает выбор и несет за него ответственность.

Анализируя исследования проблемы сформированности осознанного выбора, можно выделить семь основных параметров:

1. Самостоятельность, субъектность;



2. Наличие сформулированной цели;
3. Наличие прогноза последствий выбора;
4. Осознание предпочтения выбранной альтернативы;
5. Наличие плана по достижению цели;
6. Наличие альтернативных вариантов, построенных субъектом;
7. Принятие на себя ответственности.

На основе данных критериев было проведено эмпирическое исследование динамики осознания профессионального выбора на базе Курского государственного университета. Базой исследования выступили студенты второго и третьего курсов факультета иностранных языков. Всего было опрошено 45 человек: 25 второкурсников и 20 третьекурсников. Возраст испытуемых от 19 до 22 лет.

Выбор данной категории студентов обусловлен тем, что в период профессиональной подготовки обучающиеся испытывают разочарование в получаемой профессии или отдельных предметах, у ряда студентов возникают сомнения в правильности профессионального выбора, снижается интерес к учебе. На третьем курсе проявляется кризис профессионального обучения.

Исследование позволяет выявить факторы, которые в большей или меньшей степени влияют на выбор профессии, уровень осознания профессионального выбора, отношение к выбранной профессии.

Для исследования динамики осознания профессионального выбора респондентам была предложена анкета, обработка результатов которой проводилась путем анализа и сравнения ответов студентов второго и третьего курсов на вопросы анкеты. Значимость различий результатов определялась по проценту сомнения в избранной профессии.

Проанализировав результаты ответов на все вопросы анкеты студентами второго курса, мы получили несколько противоречивые результаты, так как с одной стороны, большинство испытуемых (88%) совершали самостоятельный выбор, основанный на личных интересах, способностях, склонностях. 72% респондентов осознают значимость выбранной профессии, как для себя, так и для общества, готовы принять ответственность за свой выбор. Но, с другой стороны, 60% второкурсников на вопрос «Не разочаровались ли Вы в своем выборе?» ответили, что «пока не разочаровались», что свидетельствует о том, что у данных студентов, возможно, начинают появляться некоторые сомнения о правильности выбора профессии. Почти половина студентов (44%) подумала бы о смене профессии, если бы у них появилась такая возможность. Эти данные свидетельствуют об иллюзорности или недостаточной компетенции студентов в понимании своей профессии.

Проанализировав ответы студентов третьего курса, мы видим, что многие испытуемые начали сомневаться в правильности выбора профессии, а некоторые уже задумываться о смене профессии. Это свидетельствует о том, что именно на третьем курсе у студентов происходит переломный момент, кризис профессионального выбора.

Тот факт, что 50 % опрошенных третьекурсников уже сомневаются в правильности своего выбора, свидетельствует о неосознанности первоначального выбора профессии. Это можно объяснить тем, что, с одной стороны, студенты выбирали будущую профессию под влиянием родителей (50%) и учителей (15%), а с другой стороны, сработал стереотип о простоте педагогической профессии, как известной с детства работе с детьми. Некоторые опрошенные вообще поступали, чтобы изучать иностранный язык, не осознавая, что выбрав данную профессию, они несут ответственность перед обществом, что так же свидетельствует о недостаточности осознания своего выбора.

Обобщение итогов эмпирического исследования и анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы:

1) Выбор профессии в подростковом возрасте является не полностью осознанным. Студенты выбирали профессию, основываясь на стереотипах, влиянии родителей и учителей или вообще только для изучения иностранных языков, не осознавая значимости данной профессии для общества;

2) Студенты второго курса совершали более осознанный выбор, так как более половины респондентов пока не разочаровались в выбранной профессии, в то время как, на третьем курсе уже почти у половины студентов появились сомнения. Эти данные также могут говорить о нехватке опыта у второкурсников и показывать, что осознанность правильности профессионального выбора проявляется на более старшем курсе;

3) По мере того, как студенты знакомятся с тайнами педагогического дела, большинство из них начинают задумываться о смене профессии при первой же возможности, что также отражает неосознанность профессионального выбора.

**II.** Что касается второго вопроса нашего исследования, то проблему мотивации можно назвать одной из фундаментальных проблем и отечественной, и зарубежной психологии. Психологи всего мира исследуют проблему мотивации в своих работах, чтобы решить, как эффективнее мотивировать человека для осуществления той или иной деятельности. Особое внимание занимает проблема мотивации студентов.

В широком значении, «мотивация – область научных психологических исследований, имеющих дело с объяснением поведения человека и животных, с выявлением его истоков и факторов, определяющих активность и целенаправленность поведения или как совокупность факторов, влияющих на поведение». [18, с. 220]

Некоторые ученые определяют мотивацию как совокупность мотивов, имеющих влияние на деятельность человека в тот или иной момент времени. «Мотив - внутренняя движущая сила, которая понуждает человека к деятельности». [14, с. 343]

Немалочислены исследования касаются видов мотивации. В ряде работ (например, К.Т. Патрина) [21] социальные и познавательные мотивы учения рассматриваются в определенной иерархии, что значит, к любой деятельности человека побуждает не один, а несколько мотивов, которые образуют, так называемую, иерархию мотивов.

Мотивации учебной деятельности не случайно уделяется особое внимание (Исследования Ю.Д Гавроновой [2], Г.А. Думенко [5], Е.Р. Исаевой [8] и др.), так как именно мотивация сказывается на качестве образования.

Несмотря на наличие большого количества исследований в области профессиональной мотивации, вопрос не изучен достаточно глубоко. С целью выявления факторов мотивации студентов к учению в марте-апреле 2016 года на базе Курского государственного университета нами было проведено исследование. Эмпирической базой исследования стали студенты факультета иностранных языков. Общее число испытуемых составило 61 человек (1 курс - 19 человек; 2 курс - 25 человек; 3 курс - 17) в возрасте 17-22 лет. В связи со спецификой вуза и явным преобладанием женского пола гендерные особенности мотивации не рассматривались. В качестве метода исследования был выбран опрос.

В проведенном нами исследовании использовалась классификация А.К. Марковой [14], согласно которой выделяются внутренние и внешние мотивы. В свою очередь С.А. Пакулина и С.М. Кетько выделили в каждом из рассматриваемых видов мотивации учения три группы мотивов: поступление в вуз, реально действующие профессиональные мотивы и их доминирование, определение уровней развития мотивации учения [20, с. 7-8].

**К внутренним** «мотивам поступления в вуз они отнесли мотивы: №2 «Занятия в спецколле, спецклассе»; №3 «Желание получить высшее образование»; №7 «Интерес к профессии»; №8 «Наилучшие способности именно в этой области»; №10 «Нравится общение с детьми»; к реально действующие мотивам учения: №14 «Успешно продолжить обучение на последующих курсах»; №15 «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»»; №16 «Приобрести глубокие и прочные знания»; №24 «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу»); к профессиональным мотивам: №26 «Достичь социального признания, уважения»; №27 «Самореализации»; №32 «Работать в частных организациях»; №34 «Основать свое дело»; №35 «Обучения в аспирантуре.» [20, с. 7-8]

**К внешним** мотивам поступления в вуз авторы отнесли мотивы: «№1 «Бесплатное поступление, низкая плата за обучение», №4 «Семейные традиции, желание родителей», №5 «Совет друзей, знакомых», №6 «Престиж, авторитет вуза», №9 «Стремление прожить беззаботный период жизни», №11 «Случайность»; к реально действующим мотивам учения: №17 «Быть постоянно готовым к очередным занятиям», №18 « Не запускать изучение учебных предметов», №19 «Не отставать от сокурсников», №20 «Выполнять педагогические требования», №21 «Достичь уважения преподавателей», №22 «Быть примером для сокурсников», №23 «Добиться одобрения окружающих»; к профессиональным мотивам: №25 «Получить интеллектуальное удовлетворение», №28 «Иметь гарантию стабильности», №29 «Получить интересную работу», №30 «Получить высокооплачиваемую работу», №31 «Работать в государственных структурах», №36 «Самосовершенствования»» [20, с. 7-8].

Таким образом, целью настоящего исследования является определение и сравнительный анализ уровня развития мотивации студентов 1-3 курсов факультета иностранных языков педагогического образования.

В качестве методики, способной полностью решить поставленные задачи была выбрана методика С.А. Пакулиной и С.М. Кетько, так как она опирается на теоретические исследования многих отечественных ученых, и дает возможность выделить 3 группы мотивов во внешней и внутренней мотивации (мотивы поступления в вуз, профессиональные мотивы и определение уровня развития мотивации учения). Цель методики: диагностика ведущих мотивов учения.

Ниже мы привели динамику развития внутренней и внешней мотивации студентов 1-3 курсов.

Как показывают результаты, представленные в *Таблице 1 (расположена ниже)*, к третьему курсу у студентов преобладают внутренние мотивы поступления в ВУЗ (16%), в то время как внешние мотивы поступления в педагогический вуз изменяются с течением времени незначительно (от 10% до 11% к третьему курсу). Эти данные говорят о том, что при выборе профессии студенты руководствуются собственным мнением, уровнем развития своих способностей, студентам нравится общение с детьми, и о том, что респонденты осознанно поступили на данную специальность.

Рассматривая же реально действующие мотивы учения, можно заметить рост влияния именно внутренней мотивации и при этом, значительное падение уровня развития внешней мотивации. Эти данные говорят о том, что, вероятнее всего, студенты обладают высокой когнитивной гибкостью в учебной деятельности, в учении преобладают широкие учебно-познавательные мотивы. Скорее всего, студенты обладают интересом к профессии. Желают успешно учиться и продолжать обучение на последующих курсах успешно.

**Таблица 1 - Общее распределение результатов опроса студентов I - III курсов по основным видам внутренней и внешней мотивации**

Внутренняя мотивация			
	I курс, %	II курс, %	III курс, %
Мотивы поступления в вуз	17	16	21
Реально действующие мотивы учения	17	19	21
Профессиональные мотивы	18	15	12
Общее количество	52	50	54
Внешняя мотивация			
	I курс, %	II курс, %	III курс, %
Мотивы поступления в вуз	10	10	11
Реально действующие мотивы учения	18	19	8
Профессиональные мотивы	20	21	27
Общее количество	48	50	46

Заметна тенденция снижения уровня влияния внутренних профессиональных мотивов к третьему курсу. На первом курсе уровень влияния данной группы мотивов составил 18%, ко второму заметно ниже 15%, а к третьему достиг минимума (12%). Заметен рост внешней профессиональной мотивации к третьему курсу, где процентное соотношение достигает своего пика (27%). Именно на третьем курсе происходит своеобразный скачок в динамике профессиональной мотивации (на 1 и 2 курсах процентное соотношение составило 20% и 21% соответственно). Вероятнее всего, из-за минимальной информированности о будущей профессии, студенты начинают осознавать ее содержание только после проведения практики в школах, поэтому именно на третьем курсе уменьшается интерес к выбранной профессии.

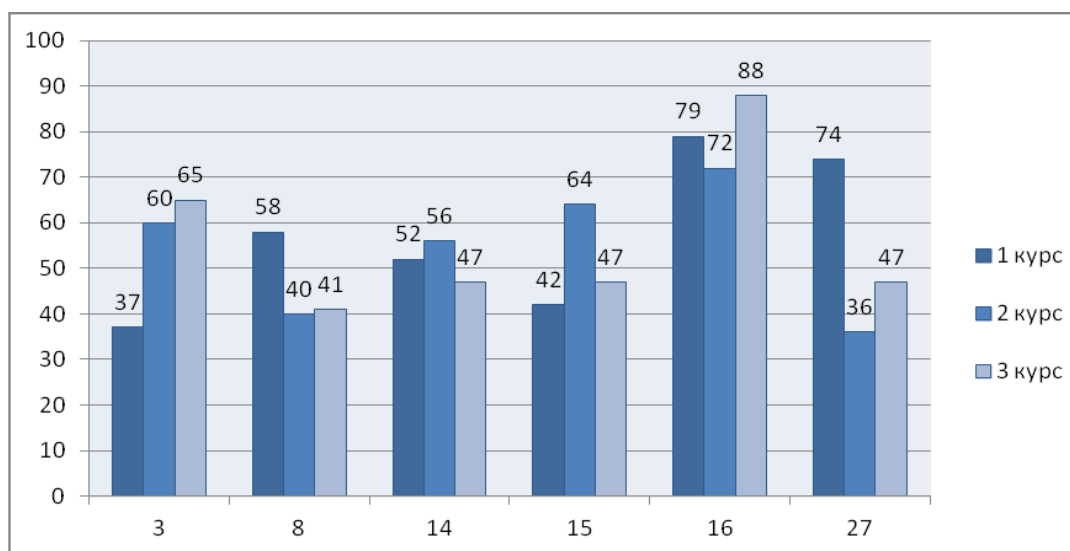


Рисунок 1 - Динамика основных внутренних мотивов учения среди 1, 2 и 3 курсов

На *Рис. 1* указаны внутренние мотивы, которые в большей степени повлияли на респондентов всех курсов, а так же динамику их развития. Оказалось, что мотив №3 «Желание получить высшее образование» лишь увеличивает свое значение и достигает пика к 3 курсу. Мы можем наблюдать рост от 37% на первом курсе к 65% на 3 курсе. Мотив №8 «Наилучшие способности в выбранной области», наоборот, теряет свою значимость с 58% на первом курсе до 40% на втором курсе и 41% на третьем курсе. Сходную тенденцию показывают мотивы №14 «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» и №15 «Успеш-

но учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». В обоих случаях мотивы достигают своего пика на 2 курсе (56% и 64% соответственно), а к третьему курсу наблюдается резкое падение значимости обоих мотивов до 47%. Не смотря на незначительные колебания, мотив №16 «Приобрести глубокие, прочные знания» является одним из самых значительных при рассмотрении внутренних мотивов. Пика данный мотив достигает к 3 курсу и составляет 88%, немного ниже уровень на 1 курсе (79%), а самый низкий показатель – 72%, мы обнаружили на 2 курсе. Наконец, при рассмотрении мотива №27 («Самореализация»), оказалось, что он имел особую значимость на 1 курсе (74%), на 2 курсе достиг абсолютного минимума (36%), а к 3 курсу значительно увеличился до 47%.

Ниже рассмотрим отдельно факторы, оказавшие наибольшее влияние на мотивацию студентов всех трех курсов в динамике.

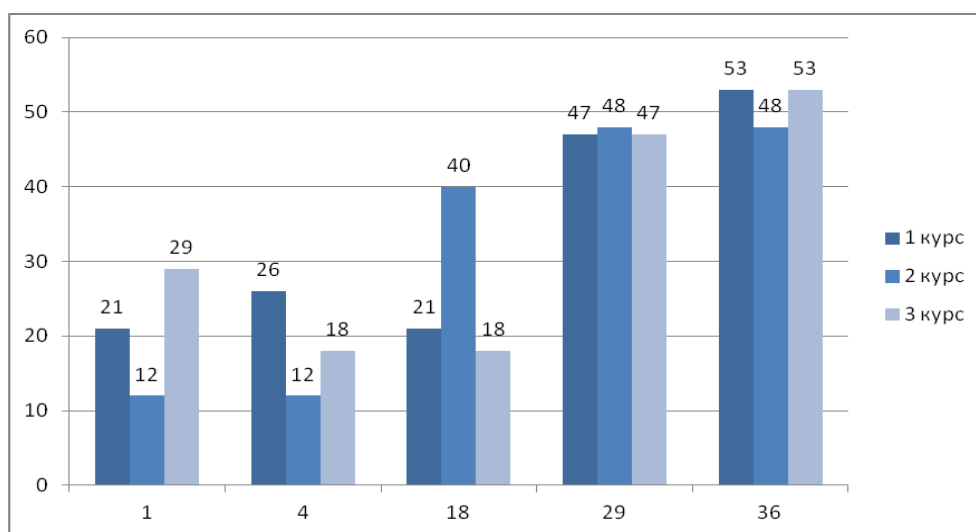


Рисунок 2 - Динамика основных внешних видов мотивов среди 1,2 и 3 курсов

Рассмотрим динамику основных внешних мотивов учения (Рис. 2). Примечательно, что мотив №36 «Самосовершенствование» практически не меняет свою значимость для респондентов 1 и 3 курса (по 53%), при этом, только на 2 курсе показатель незначительно снизился до 48%. Мотив №29 «Иметь гарантию стабильности» среди трех курсов одинаково значим (47%). Лишь для второго курса значение немного выше (48%). Что касается мотива №18 «Не запускать изучение учебных предметов», то своего пика мотив достигает ко 2 курсу (40%), после чего отметка значительно падает в 2 раза до 18%. Среди первого курса значимость отметили 21% опрошенных. Мотив №4 «Семейные традиции, желание родителей» демонстрирует следующие значения: для 1 курса – 26%, для 2 курса – только 12%, а для 3 курса – уже 18%. Наконец, к третьему курсу 29% респондентов считают, что «Бесплатное поступление, низкая плата за обучение» является одним из важнейших мотивов поступления на педагогическую специальность. Тем не менее, на первом курсе данной точки зрения придерживается 21% респондентов, а на втором только 12%.

Таким образом, мы рассмотрели влияние мотивов и их динамику на примере трех курсов на факультете иностранных языков, определили, какие мотивы оказали влияние при поступлении в педагогический вуз, какие мотивы оказывают влияние при учении современных студентов и каково развитие профессиональных мотивов с течением времени.

Результаты исследования позволяют сделать ряд выводов, подтвержденных данными эмпирического исследования.

1. В целом, оказалось, что к третьему курсу у студентов преобладают внутренние мо-

тивы поступления в ВУЗ, в то время как внешние мотивы поступления в педагогический вуз изменяются с течением времени незначительно. Эти данные говорят о том, что при выборе профессии студенты руководствуются собственным мнением, уровнем развития своих способностей, студентам нравится общение с детьми.

2. Рассматривая же реально действующие мотивы учения, можно заметить рост влияния именно внутренней мотивации и при этом, значительное падение уровня развития внешней мотивации. Скорее всего, студенты обладают интересом к профессии.

3. Заметна тенденция снижения уровня влияния внутренних профессиональных мотивов к третьему курсу. Заметен рост внешней профессиональной мотивации к третьему курсу. Вероятнее всего, из-за минимальной информированности о будущей профессии, студенты начинают осознавать ее содержание только после проведения практики в школах.

4. Среди всех курсов, выяснилось, что преобладают внутренние мотивы №16 «Приобрести глубокие, прочные знания», №3 «Желание получить высшее образование», №8 «Наилучшие способности именно в этой области», №14 «Успешно продолжить обучение на последующих курсах», №15 «Успешно учиться», №27 «Самореализация».

5. Среди внешних мотивов преобладают мотивы №36 «Самосовершенствования», №29 «Получить интересную работу», №18 «Не запускать изучение учебных предметов, №4 «Семейные традиции, желание родителей» и №1 «Бесплатное поступление, низкая плата за обучение».

Таким образом, результаты эмпирического исследования динамики мотивации учения студентов педагогического вуза позволяет говорить о достижении цели исследования и подтверждении гипотезы данного исследования. Действительно, оказалось, что к третьему курсу внешняя мотивация развилась в большей степени, что позволяет говорить о широких учебно-познавательных мотивах и мотивах самообразования опрошенных студентов.

**III.** Перейдем к рассмотрению вопроса лидерства в студенческой среде. Как представлено в анализе Канджеми Дж.П., Ковальски К.Дж. [9] первые научные публикации по теме лидерства начинают появляться в 10-х годах XX века, авторами которых являются С. Дей, Ч. Кули, Д. Паффер, Е. Мамфорд, А. Бине и Л. Термен. В этих работах лидерство рассматривается в военной и образовательной сферах и обсуждаются прикладные и теоретические стороны феномена. После появления в свет данных статей проблема лидерства заинтересовала других ученых. С 10-х годов XX века была проведена колоссальная работа по изучению данной проблемы: были созданы теории лидерства (теория черт, рассмотренная в работах Э.С. Богардус [25], ситуационная теория, основателем которой является Р. Стогдилл, и лидерство как функция группы, выдвинутая впервые Г. Хомансом), описаны основные качества, которыми должен обладать лидер (Мейджер), найдены характеристики эффективных лидеров, изучены стили управления (по Б.Д. Парыгину: авторитарный, демократический [19]) и т.д.

Актуальность рассмотрения лидерства в студенческой группе напрямую зависит от нынешней социально-экономической ситуации не только в нашей стране, но и во всем мире, что требует появления лидеров – специалистов, которые способны в будущем улучшить экономическое состояние страны, а также возродить ее духовную составляющую [11]. Именно поэтому было решено продолжить исследование по составлению психологического портрета лидера в современных условиях.

Исследование данного вопроса проводилось на базе Курского государственного университета среди студентов I-II курсов факультета иностранных языков. В исследовании, которое проходило в III этапа, приняли участие респонденты преимущественно женского по-

ла.

На I этапе студентам было дано задание, состоящее из 5 вопросов, с использованием авторской социометрической методики, в которой требовалось указать членов своей группы, которые предпочтительны для респондентов.

Так как исследование проводилось среди представителей факультета иностранных языков, для опроса были выбраны ситуации, касающиеся путешествий за границу и возможности их реализации. Вот некоторые вопросы:

1. На днях приезжает иностранная делегация. Заседание кафедры решило, что именно Вы будете ответственны за встречу гостей. Вы должны придумать, как их встретить незаурядно. Кого из группы Вы возьмете себе в помощь?

2. Вы удивительно везучий человек. Профком предложил Вам поехать за границу за счет университета. При этом представители профкома захотели узнать Ваше мнение насчет того, кого еще из Вашей группы Вы бы посоветовали в качестве кандидата на путешествие с Вами. Кого бы Вы выбрали?

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке, которая позволила выделить 11 лидеров, большинство которых (91%) – девушки, что может быть обусловлено тем, что они подавляют своим количеством парней, которые единичны в группах

На II этапе методика была предложена тем же студентам. Методика представляла собой таблицу, которую было необходимо заполнить, указывая качества, которыми должен(-а) обладать их идеальный мужчина-лидер и идеальная женщина-лидер с указанием их предпочитаемого возраста. Указывая какой-то набор качеств и возраст, респонденты описывали лидера, за которым бы они сами пошли, под чьим руководством им было бы комфортно находиться.

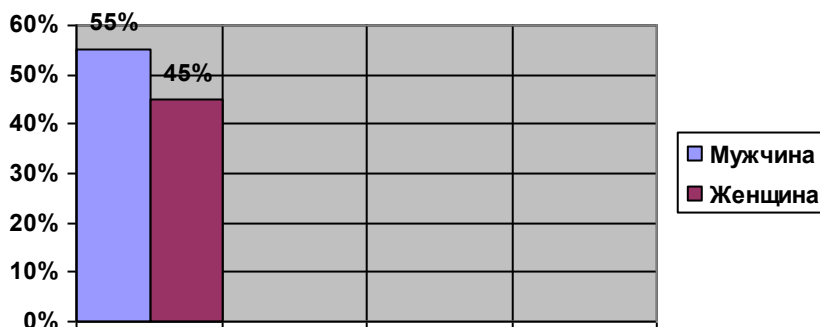


Рисунок 3 - Предпочтение пола лидера

Как мы видим из диаграммы (Рис. 3), большинство респондентов (55%) хотели бы видеть в качестве лидера мужчину, в то время как 45% - готовы пойти за женщиной.

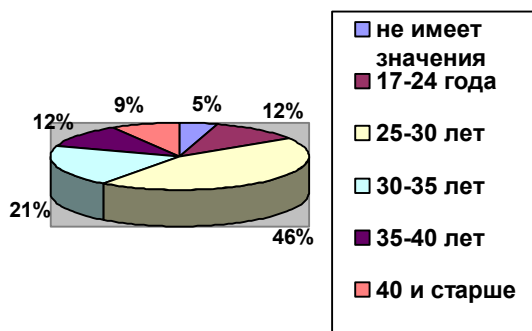


Рисунок 4 - Предпочитаемый возраст лидера-мужчины

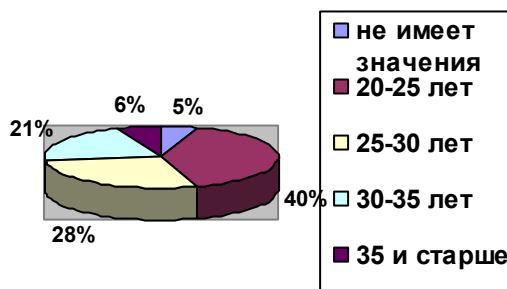


Рисунок 5 - Предпочитаемый возраст женщин-лидеров

Начнем составление портрета с определения возраста идеального лидера. Проанализировав полученные в ходе опроса результаты (*Рис.4-Рис.5*), можно сказать, что большинство опрошенных студенты предпочитают видеть лидером мужчину 25-30 лет.

Основной частью II этапа было определение качеств, которыми необходимо обладать женщине-лидеру и мужчине-лидеру, чтобы стать настоящими лидерами, которым доверяли бы люди. Респондентам было предложено указать в свободной форме качества лидеров.

Анализ полученных данных показал, что приоритетными качествами для мужчин-лидеров являются ответственность (47%), уверенность в себе (38%), ум (38%), целеустремленность (34%), решительность (33%). Можно сказать, что современные студенты хотели бы видеть в качестве мужчины-лидера умного, сильного, ответственного человека, который ставит перед собой цели и стремиться к их обязательному выполнению.

Что касается других личностных качеств, респондентам (27%) важно, чтобы лидер был харизматичным и отзывчивым; физиологические же данные лидера-мужчины они ставят на второй план. Лишь 11% считают, что привлекательность – важный атрибут любого лидера мужского пола.

Исходя из вышенаписанного, можно заключить, что для студентов важно, чтобы мужчина-лидер обладал набором мужских качеств, был интеллектуалом; внешние данные же не имеют никакого значения.

Теперь рассмотрим качества, необходимые для женщин-лидеров. Приведем список самых популярных ответов: уверенность в себе (44%); ответственность (40%); ум (36%); отзывчивость (34%); коммуникабельность (29%). Как мы видим, для большинства важно, чтобы лидер был уверенной в себе женщиной (44%), готовая нести ответственность за свои поступки (40%), умная (36%); она готова прийти на помощь (34%) и достаточно общительна (29%). Что касается внешности, то, так же как и в описании мужчин-лидеров, лишь 22% считают, что лидеры-женщины должны быть привлекательными; 19% верят, что без честности и открытости женщине невозможно стать лидером.

Таким образом, рисуя портрет женщины-лидера, респонденты представляют себе уверенную в себе женщину, одаренную умом, но не красотой, при этом обладающую качествами, присущими слабому полу, то есть достаточно женственную особу с открытой душой.

Для составления портрета идеального лидера обратимся к *Рис.3-Рис.5* и приведенным качествам. Итак, суммируя, мы получим образ лидера-мужчины примерно 25 лет, целеустремленного, ответственного и уверенного в себе человека, не отличающегося выдающимися внешними данными, но который обладает незаурядными интеллектуальными способностями. Лидер-идеал готов к разумному риску для достижения намеченной цели, на пути к которой он способен к преодолению не только себя, но и сложностей, мешающих достижению поставленной цели.

На **III этапе** было опрошено 11 лидеров, выявленных в изучаемых группах на I этапе исследования. Следует отметить, что 10 из 11 студентов – девушки, и лишь 1 – юноша. Респондентам было предложено выполнить опрос, по методике С. Бэм [22], которая представлена в виде теста, содержащего 60 качеств (маскулинных и фемининных), присущих человеку.

Данная методика позволила определить, какие качества доминируют в опрашиваемом лидере: маскулинные или фемининные.

Ниже представлены качества, наиболее выбираемые студентами.

Проанализируем *Рис. 6* (расположен ниже). Умеющий уступать, способный помочь,



понимающий других – именно так определили себя 91% опрошенных, поставив данные качества на первое место по выбираемости. 82% опрошенных лидеров считают себя искренними, совестливыми, умеющими сочувствовать и быть преданными. Такие качества как жизнерадостность, надежность, правдивость, обладание собственной позицией были выбраны уже меньшим количеством – 72%.

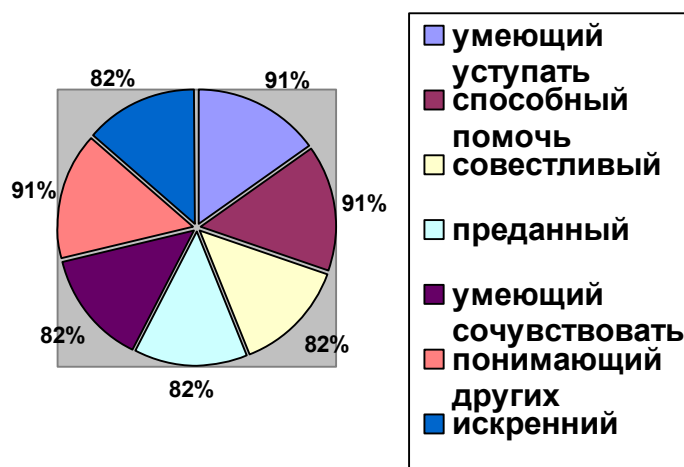


Рисунок 6 - Качества выявленных деловых лидеров

Таким образом, утверждения, выбранные студентами, позволяют нам составить портрет лидера, выявленного в гендерно-однородных студенческих группах: девушка, с ярко выраженным феминным типом характера, которая всегда готова прийти на помощь не только словом, но и делом. Она искренна, выражая свою точку зрения, готова принять чужое мнение и здраво его оценить, при этом, совершив ошибку, оступившись, или же, например, побеспокоив кого-либо, в ней просыпается совесть и желание исправить ситуацию.

Сравнивая образы идеала лидера (II этап исследования) и самооценки, выявленных лидеров (III этап), невозможно не заметить разительное несоответствие. Если в первом случае студенты хотели бы видеть в качестве лидера мужчину, обладающего набором маскулинных качеств, то есть он решителен, готов к риску, к самопреодолению, если это потребуется для достижения намеченной цели, то на практике - лидер-девушка, считающая себя женственной, способной к сочувствию и пониманию близких.

Несмотря на то, что все выявленные лидеры считают себя женственными натурами, стоит отметить тот факт, что все из них являются воспитанными людьми, которые при любых условиях будут стараться помочь, откликнуться на просьбу. Именно воспитанность девушек определяет их самооценку, в результате чего мы видим в них образ настоящих девушек, которые на самом деле обладают всеми чертами, присущими маскулинному типу: инициативность, сила воли, самообладание и т.д.

Таким образом, обобщая результаты проведенных нами исследований, можно сделать вывод, что современный студент, в большинстве своем, представляет собой индивида, который выбрал направление обучения, основываясь на стереотипах, влиянии родителей и учителей; индивида, мотивация к обучению которого возрастает лишь к 3 курсу, что позволяет говорить о его широких учебно-познавательных мотивах и мотивах самообразования; и, наконец, студент-лидер представляет собой девушку, с ярко выраженным феминным типом характера, которая искренна, выражая свою точку зрения, готова принять чужое мнение и здраво его оценить, при этом, совершив ошибку.

## Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с. (Психологи Отечества : избр. психол. тр.: В 70 т.).
2. Гавронова Ю.Д. Психологические характеристики культуры и профессиональная мотивация российских и немецких студентов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.03.2016).
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения.// Вопросы психологии. 1994. № 3.
4. Дарвиш О.В. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.Е. Ключко. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
5. Думенко Г.А. Учебная мотивация как показатель профессионального самоопределения студентов [Электронный ресурс] // <http://www.bestreferat.ru/referat-88453.html> (дата обращения: 20.04.2016).
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития М.: Академия, 2006.
7. Иванова Н.В. Психологический портрет личности современного студента (региональный взгляд) // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика. 2011. Т 4. № 3-4. Саратов, 2011. С. 13-23
8. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.04.2016).
9. Канджеми Дж.П., Ковальски К.Дж., Ушакова Т.Н. (ред.) Психология современного лидерства. Американские исследования. М.: Когито-Центр, 2007. 288 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
11. Кричевский Р.Д., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М.: МГУ, 2001. 318 с.
12. Кухарчук А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Минск, 1976. 218 с.
13. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-65.
14. Максименко С.Д. Общая психология. М.: 2004. 528 с.
15. Маркова М.Ю. Формирование мотивации профессионального обучения у студентов вуза посредством осознания и структуризации ими жизненных целей // КПЖ. 2012. № 2 (92) С. 109-113.
16. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
17. Мотивация учения / Под ред. М.В. Матюхиной. Волгоград, 1976.
18. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
19. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб, 1999. 592 с.

20. Пакулина С.А., Кетько, С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / Периодика. Психологическая наука и образование. М., 2006.
21. Патрина К.Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. 1978. № 2.
22. Практикум по гендерной психологии / под ред. Клециной И.С. СПб., 2003. С. 277-280.
23. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 108 с.
24. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М., 1992.
25. Bogaedus E. Leaders and Leadship. New York, 1934. 138 p.

## **2.5. Профессиональная компетентность специалистов социального учреждения, работающих с семьей и детьми**

*Профессиональная компетентность специалиста как гарант эффективной деятельности в социальной практике.* В настоящее время перед профессиональным образованием стоят задачи не только насыщения рынка труда компетентными специалистами, но и создание возможностей для профессионального роста и развития личности. Вместе с тем, в области профессионального образования сегодня актуальна проблема риска. В современных реалиях, это, прежде всего, связано, с одной стороны, со значимостью образования, как базовой ценности, со значимостью успешной профессиональной деятельности. С другой стороны, известно, что многие выпускники вынуждены работать не по специальности, так как не могут найти работу, отвечающую интересам и финансовым запросам. Или получают образование, но, не определившись профессионально, не трудоустраиваются по полученной в учебном заведении специальности.

Современное общество заинтересовано в специалисте, способном к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к постоянному обновлению своих личностных ресурсов, а также в мобильном специалисте, который адекватно реагирует на новые социальные ожидания и вызовы. Высокий уровень профессиональной компетентности студентов как будущих специалистов выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума, составляет основу жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации [1; 2; 4; 10; 18; 19].

Сегодня повышаются требования к качеству высшего образования, которое должно соответствовать положениям целого ряда профессиональных стандартов; наблюдаются различия между требованиями профессионального стандарта к специалисту с представлениями самих специалистов о необходимых им знаниях, умениях и навыках.

В настоящее время социальная деятельность стала неотъемлемой частью жизнедеятельности государства и общества. Деятельность в социальной сфере требует от специалистов, занятых в этой сфере, большого объема знаний и профессиональных умений и навыков. Работа с семьей и детьми требует постоянного получения, обновления и анализа социальной информации о клиенте (получателе услуг), особенностях функционирования семейной группы, методах и технологиях работы, видах услуг и др. Это специфическая, эмоционально сложная деятельность предъявляет к личности специалиста особые требования.

Специалист социального учреждения, работающий с семьей и детьми, должен быть готов к выполнению целого ряда функций: диагностической, прогностической, предупредительно-профилактической, правозащитной, социально-педагогической, психологической, социально-медицинской, социально-бытовой, коммуникативной, рекламно-пропагандистской, нравственно-гуманистической, организационной.

В соответствии с профессиональным стандартом «специалиста по работе с семьей», специалист социального учреждения, работающий с семьей и детьми, должен быть готов к выполнению следующих трудовых функций: 1) деятельность по выявлению разных типов семей и семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации с целью оказания им помощи; 2) организация и оказание адресных социально-бытовых, медико-социальных, психолого-педагогических и социально-правовых видов помощи и поддержки разным типам семей и семьям с детьми, оценка их эффективности [12].

Профессиональная деятельность специалистов социального учреждения регламентируется достаточно широким спектром нормативно-правовых документов. Особая роль в деятельности центров социальной помощи семье и детям отводится профессионально-правовой компетентности специалистов, что является одним из важнейших условий успешной профессиональной деятельности специалиста в рамках правового поля [2, с. 148].

Как показывает практический опыт социальных учреждений, готовность будущего специалиста к самостоятельной деятельности не может рассматриваться вне связи с профессиональной компетентностью специалиста. Так, с одной стороны, профессиональные качества субъекта деятельности рассматриваются в контексте проявления психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих требуемую эффективность профессионального труда. С другой стороны, предъявляемый к современной социальной работе комплекс требований, в целом, может быть достигнут только за счет обеспечения компетентности, как в деятельности соответствующих служб, так и конкретного специалиста [10].

*Профессиональная компетентность специалистов социального учреждения.* Проблемы профессиональной компетентности получили свое развитие в публикациях В.И. Байденко, А.В. Хуторской, И.А. Зимней, А.М. Павлова, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, О.В. Овчарук и других [8].

Ученые, анализируя проблему компетентности, раскрывают содержание этого понятия через призму деятельности. В связи с этим, понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентность специалиста» употребляются в научных работах как синонимичные, поскольку связаны с возможностью осуществления трудовой и профессиональной деятельности [4].

Компетентность (от лат. *comptens* – «принадлежность по праву», соответствующий, способный) выступает индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии. Под профессиональной компетентностью понимается набор профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение определенной профессиональной технологией.

Наиболее полно понятие профессиональной компетентности рассмотрено А.К. Марковой [9;15], которая вкладывает особое содержание в различные виды профессиональной компетентности. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, коммуникативную, личностную и индивидуальную.

*Специальная компетентность* - это понимание предназначения профессии специалиста социального учреждения; овладение нормами профессиональной деятельности; достижение высоких результатов в решении проблем клиента (получателя услуг); профессиональное мастерство и профессиональное мышление; самостоятельность в решении проблем клиента (получателя услуг).

*Коммуникативная компетентность* - это отнесение себя к профессиональной общности; овладение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии; социальная ответственность за свои профессиональные действия; готовность к изменениям в межличностных отношениях, умение воздействовать на эти процессы; умение вызвать в социуме интерес к результатам своей профессии и направлять его на решение нужд клиентов (получателей услуг).

*Личностная компетентность* - это устойчивая профессиональная мотивация; наличие позитивной Я-концепции; переключаемость, универсальность; творческая установка, сознательное профессиональное творчество в работе с клиентом (получателем услуг); преобладание положительного эмоционального настроения; индивидуальность в профессиональной работе с клиентом (получателем услуг); удовлетворенность трудовым процессом.

*Индивидуальная компетентность* - это целостное профессиональное самосознание, знание профессиограммы своей профессии; саморазвитие профессиональных способностей; интернальность как видение в себе самом причин успеха – неудачи; построение собственной стратегии профессионального роста; профессиональная обучаемость.

В целом, на основе теоретического анализа источников [4; 8; 9; 15] можно выделить следующие компоненты профессиональной компетентности: методическая, социальная, организационная составляющие.

Методическая компетентность включает в себя владение специальным профессиональным инструментарием: методами диагностики клиентов (получателей услуг), технологиями социальной работы, межгруппового взаимодействия, организационного поведения и т.п. Под социальной компетентностью подразумевается социальная зрелость личности, наличие у нее навыков эффективного взаимодействия с людьми, навыков разрешения проблем и конфликтов и т.п. Выделение организационной компетентности предполагает, что специалист должен уметь работать в команде, уметь планировать и организовать эффективное взаимодействие с коллегами и клиентами (получателями услуг).

Специалист социального учреждения, работающий с семьей и детьми, осуществляет свою профессиональную деятельность в системе «человек – человек», а его работа заключается в оказании социальной помощи и поддержки конкретному клиенту (получателю услуг) социальной службы.

Структура профессиональной компетентности специалиста социального учреждения включает две составляющие: когнитивно-поведенческую и мотивационно-личностную. Когнитивно-поведенческая образующая включает в себя знания, умения, навыки социального поведения, а также продуктивные приемы выполнения социально-значимой деятельности. Мотивационно-личностная образующая представлена мотивами и ценностями самореализации в обществе, а также личностными свойствами, обеспечивающими самореализацию личности [5;7].

Л.Ж. Караванова [6] предлагает следующую модель профессионально-личностной компетентности специалиста социального учреждения (рисунок 1):



Рисунок 1 - Профессионально-личностная компетентность специалиста социального учреждения

Общий уровень профессиональной компетентности специалиста социального учреждения включает в себя:

- знания о регионе, стране, истории государства, особенностях социальной деятельности, специфике благотворительности и милосердной деятельности; социокультурной, исторической, этнической специфике семейного и социального воспитания и их влияния на социальную практику;
- умение и готовность выразить собственную мировоззренческую позицию, осмысливая ход развития человечества, учитывая как материально-экономические, так и духовно-нравственные начала;
- навыки взаимодействия с различными людьми и социальными группами.

Особый уровень компетентности социально-ориентированного специалиста социального учреждения должен включать в себя:

- знание основ и особенностей социального служения, специфики благотворительности деятельности, современной специфики и традиций семейного и социального воспитания;
- умение и готовность выразить собственную мировоззренческую позицию, определяющую стиль его профессиональной деятельности, а также духовно-нравственные установки в осуществлении социальной деятельности и помощи людям;

- умение и готовность преломлять свой профессиональный опыт сквозь призму этических и моральных требований, исполняя их на практике; обладать навыками социального взаимодействия [7].

Таким образом, компетентность специалиста социального учреждения представляет собой личностную характеристику индивида, совокупность его знаний, отношений, поведенческих и личностных особенностей, отражающих его способность успешно реализовывать социально значимую деятельность и оказывать помощь клиентам (получателям услуг).

Поле деятельности специалиста социального учреждения достаточно широкое: выявление лиц, нуждающихся в социальной помощи; содействие интеграции деятельности различных государственных организаций и учреждений по оказанию социальной помощи населению; организация комплексной работы с различными категориями клиентов (получателей услуг) и другие. Специалист социального учреждения сегодня не только человек, оказывающий помощь определенным неблагополучным людям и семьям, но и в определенной степени это политик и общественный деятель, участвующий в реформировании социальной политики и законов, направленных на достижение благосостояния всего общества [3].

В современном российском обществе трудно переоценить то значение, которое приобретает в настоящее время профессиональная деятельность в сфере социальной защиты и детства. Как справедливо отмечают, Т.Э. Галкина, Е.В. Пронина, успешное выполнение многоаспектных обязанностей специалиста по работе с семьей может быть под силу только человеку, обладающему как широким спектром профессиональных компетенций (социально-психологической, правовой, социально-экономической и др.), так и гуманистической направленностью личности [2, с. 146].

В целом, работа в социальной сфере предполагает деятельность специалистов социального учреждения в различных сферах, с многочисленными группами клиентов (получателями услуг). Общие требования к знаниям и умениям специалиста в области социальной работы определяются в соответствии со спецификой социальной работы как профессии в целом, а так же с учетом специализации, направленной на решение определенных проблем конкретной группы клиентов (получателей услуг) и в соответствии с профессиональным стандартом.

*Специфика социальной работы с семьей и детьми в системе социальных учреждений.* Социальная работа с семьей представляет собой многофункциональную деятельность по социальной защите и поддержке, социальному обслуживанию семьи на государственном уровне и негосударственном уровнях. Эта деятельность осуществляется специалистами по работе с семьей различного профиля и реализуется в условиях конкретного социума (федерального или регионального) и определяется его спецификой.

На современном этапе развития общества профессиональная социальная работа выступает как ресурс социальной безопасности и преодоления социальных рисков. В данном контексте социальная работа с семьей и детьми понимается как процесс, который должен способствовать смягчению факторов риска семьи через предоставление семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении, социально-психологической и иной социальной помощи и поддержки [20].

Свою роль в отношении семьи социальная работа выполняет с помощью определенных функций: познавательной-информационной, оценочной, прогностической, организаторской, организационно-коммуникативной, охранно-защитной, диагностической, воспитательной и побуждающей [16].

В системе государственных органов, которые занимаются проблемами семьи, одно из ведущих мест отводится учреждениям социальной защиты населения. Они оказывают комплексную помощь семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации (социально-опасном положении). Деятельность социальных учреждений помощи семье и детям направлена на социальное обслуживание семьи и детей, реализацию их прав на защиту и помощь со стороны государства, содействие стабильности семьи как социального института, изменение социально-экономических условий жизни, показателей социального здоровья и благополучия семьи и детей, установление гармоничных семейных отношений.

Ежегодно перечень государственных услуг утверждает Правительство Российской Федерации. Он является обязательным для региональных органов власти и может быть расширен за счет финансовых возможностей региональных органов власти. Этот перечень включает в себя основные социальные услуги, оказываемые семье и детям, среди которых бытовые, медицинские, психологические и педагогические.

На основании разработанной концепции развития социальной службы, основ законодательства Российской Федерации о социальной службе, типовых положений различных территориальных центров работы с семьей и детьми во многих регионах работают территориальные службы, которые оказывают комплекс социальных услуг клиентам. Осуществляя деятельность на территории конкретного социума, территориальные службы должны быть максимально приближены к населению и доступны всем нуждающимся.

Сеть территориальных социальных служб (в зависимости от имеющихся условий и специфических особенностей социума) может включать: центры социального обслуживания населения; социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних; социальные приюты для детей; центры социальной помощи семье и детям; молодежные центры; центры дошкольного воспитания и внешкольной работы; центры реабилитации для людей с ограниченными возможностями; центры социальной адаптации для лиц без определенного места жительства; кризисные центры; социальные столовые; пункты вещевой помощи и др.

Содержание социальной помощи и поддержки семье включает в себя многообразные теоретические и практические направления. Основные виды социальной помощи семье могут быть представлены следующим образом:

1. *Информирование.* Специалист должен установить причины возникновения трудностей семьи (получателя услуг), определить характер и объем необходимой социальной помощи и предоставить семье или отдельным ее членам информацию по социальным услугам, которые предоставляет социальная служба.

2. *Индивидуальное консультирование.* Практическая помощь родителям в поиске решений проблемных ситуаций психологического, воспитательно-педагогического, медико-социального и иного характера. Консультирование может рассматриваться как помощь родителям в налаживании конструктивных отношений со своим ребенком / членами семьи, а также как процесс информирования родителей о нормативно-правовых аспектах функционирования семьи.

3. *Семейное консультирование.* Специалист оказывает поддержку в преодолении эмоциональных нарушений в семье, используя методы психологической коррекции.

4. *Групповая работа.* Организация работы родительских и детско-родительских групп. Участникам таких групп предоставляется возможность поделиться собственным опытом и узнать об опыте других, трансформировать картину переживаний и приобрести навыки саморазвития как основы личностной позиции, данный способ оказания помощи семьям является одним из самых эффективных [17].



Реализация заданных профессиональных функций в социальной и социально-педагогической работе на практике характеризуется личностными подструктурами проявления профессиональной компетентности личности специалиста.

Первая подструктура – это проектировочная компетентность, включающая умения определять тактические и стратегические задачи, через которые реализуется профессиональный процесс. Специалисты системы социальной и социально-педагогической работы призваны эффективно взаимодействовать с учреждениями разной ведомственной принадлежности: социальной защиты, образования, медико-социальной экспертизы, здравоохранения, физической культуры и спорта и многих других. В результате грамотно построенных тактических и стратегических задач у семьи появляется больше возможностей для социальной интеграции и самореализации.

Вторая подструктура – это информационно-прогностическая компетентность в виде конструктивных умений упорядочивать знания и предвидеть условия их применения.

Третья подструктура – это организаторско-коммуникативная компетентность в виде умений руководить деятельностью, как семьи, так и специалистов различного профиля. Данная компетентность особенно важна в ходе реализации индивидуальных программ социальной адаптации и реабилитации получателя услуг (семьи, несовершеннолетнего). При этом коммуникативная компетентность выступает в виде способностей взаимодействия и коррекции профессионального действия.

Четвертая подструктура – это аналитическая компетентность, которая требует умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности при решении проблем получателя услуг.

В более укрупненном плане развитая структура профессиональной компетентности в системе личности специалиста социальной сферы, в целом, а также касающаяся работы с семьей и детьми, в частности, включает три интегративных уровня своего проявления:

- 1) профессиональные психолого-педагогические знания и социальные умения (опыт);
- 2) профессиональные социально-педагогические позиции и гуманные установки (отношения к объектам деятельности);
- 3) индивидуально-личностные особенности, обеспечивающие качественное владение исполнением основных профессиональных функций и обязанностей при решении конкретных практических проблем [1].

Спектр способностей (умений), которые требуются в деятельности специалиста социального учреждения, работающего с семьей и детьми, должен соответствовать основным функционально заданным этапам профессиональной деятельности.

Первый этап – целевой этап организации работы с ребенком, и его семьей. Он требует умения самостоятельно определять цели и задачи деятельности. Такие умения включают практические способности социального педагога (специалиста по социальной работе) четко определять субъективные индивидуальные причины основной проблемы ребенка и его семьи, социальные следствия объективных факторов.

Второй этап – информационный. Он требует от специалиста умений создать информационную базу для своей деятельности с детьми данной категории и их семьями. Для этого важно обладать достоверной информацией о семье, как в социально-правовом, так и в социально-психологическом плане.

Третий этап – этап прогнозирования требует практической способности и умений заранее увидеть, представить, спрогнозировать и спроектировать способы и средства достижения будущих результатов своей профессиональной деятельности.

Четвертый этап – этап непосредственной организации деятельности по адаптации и социализации ребёнка, помощи семье. Это требует умений реализовать принятые решения, устанавливать и координировать целесообразные деловые отношения (налаживание контактов с представителями социальных структур, обеспечение семье ребенка полноценного функционирования при взаимодействии с другими специалистами и др.).

Пятый этап – оценочно-результативный. Здесь от специалиста требуются умения компетентно оценить результаты (как положительные стороны), достигнутые в процессе социализации ребенка, и недостатки (как отрицательные стороны) реализации тех или иных методов и использованных приемов работы. Это важно для последующей организации деятельности.

Шестой этап – рефлексивный. Он необходим для профессионального саморазвития, постоянно требует по ходу действий специалиста особой способности осмысливать результат и перестраивать свою деятельность с учетом допущенных ошибок и недостатков.

Алгоритм действий специалиста с семьей в процессе ее сопровождения по решению проблем может быть представлен следующим образом:

1. *Подготовительный этап.* На данном этапе происходит знакомство специалиста с семьей. Осуществляется структурирование данных о семье (оценка ресурсности семьи, установление контакта со всеми членами семьи, выявление мотивации к дальнейшей работе, выход в семью, в т.ч. заполнение акта жилищно-бытовых условий / паспорта семьи).

2. *Диагностический этап.* С помощью социальной диагностики (беседа, анализ документов, наблюдение, семейная генограмма, психологическое тестирование и др.) выявляется сущность семейных проблем, подтверждаются / опровергаются сведения о состоянии семьи на учете в различных учреждениях, раскрываются причины возникновения семейных проблем, устанавливаются причинно-следственные связи, определяется статус семьи.

3. *Этап планирования деятельности.* На данном этапе специалистом проводится подбор организаций и учреждений для межведомственного сотрудничества по оказанию помощи семье. Специалист договаривается о приеме получателя социальной услуги, предоставляет сведения консультационного характера.

4. *Этап разработки и осуществления плана индивидуальной программы реабилитации семьи.* На данном этапе применяются методы и технологии работы с семьей, такие как: социальное сопровождение, социальный патронаж, кейс-менеджмент, психологические тренинги, психологическое консультирование, консультации по трудоустройству, психокоррекционная работа, арт-терапия, семейная групповая конференция и др.

5. *Этап оценки результатов выполненной работы. Текущие и контрольные посещения семьи.* На данном этапе осуществляется оценка эффективности принятых мер (улучшение семейной жизнедеятельности, решение жизненных проблем и др.), проводится коррекция индивидуальной программы реабилитации семьи.

В целом, профессиональная компетентность специалиста по социальной работе с семьей и детьми представляет собой теоретическую и практическую подготовленность, а также опыт профессиональной деятельности, направленный на решение социальных проблем членов семей, обеспечение их стабильности, социальной поддержки, адаптации, интеграции и самореализации в условиях новой для них социокультурной среды. Основными ее структурными компонентами являются: аксиологический (осознание значимости и ценности профессиональной деятельности, готовность специалиста к работе с семьей), когнитивный (совокупность знаний о типичных проблемах членов семей и

способах их решения), технологический (владение технологиями социальной работы с семьей).

Таким образом, компетентностный подход к многофункциональной социальной работе с детьми и их семьями включает в себя профессиональную идентификацию личностной мотивации специалистов с целями и задачами квалифицированной деятельности, направленной на комплексное восприятие проблем семьи и умение организовать социально-партнерские отношения с семьей, как субъектом деятельности.

*Результаты эмпирического исследования профессиональной компетентности специалистов социального учреждения, работающих с семьей и детьми.* В марте-апреле 2015 года было проведено исследование на тему: «Профессиональная компетентность специалистов социального учреждения, работающих с семьей и детьми». В качестве методов исследования был использован ряд диагностических инструментов: методика «Мотивы трудового поведения» (Н.В. Гришина); «Показатели профессиональной компетентности в практике социальной работы» (Е.Н. Касаркина), анкета «Оценка потребностей в развитии и саморазвитии» (разработана на основе материалов [11]).

В исследовании приняли участие сотрудники учреждения МБУ МО «Город Архангельск» «Центр охраны прав детства» - 23 респондента женского пола в возрасте от 25 до 55 лет. 34,8% специалистов имеют высшее образование по специальности, 21,7% - высшее. Стаж работы в данном учреждении от 5-ти до 10 лет у 21,7% и столько же специалистов со стажем более 10 лет.

Большинство респондентов осознают важность теоретической и практической подготовки, считают необходимым повышать свое профессиональное мастерство через деятельность тренингов, семинаров, курсов. 87% специалистов мотивом повышения своей квалификации считают возможность получить новые знания, умения и навыки для более эффективной помощи нуждающимся. 39,1% сотрудников часто и 26,1% очень часто используют нестандартные, новые методы, приемы и технологии в своей работе. 39,1% респондентов считают уровень профессионализма своих коллег средним, 34,8% считают его высоким. В целом, 95,6% специалистов считают достаточными свои профессиональные знания для работы в социальном учреждении. 78,3% специалистов считают, что их квалификация соответствует выполняемой работе.

Профессиональные и деловые качества коллег привлекают 73,9% опрошенных. По мнению 56,5% респондентов в коллективе существует взаимная помощь и взаимовыручка. Наиболее значимыми мотивами для специалистов социального учреждения являются следующие: удовлетворение от хорошо проделанной работы (33,3%), стремление проявить себя (20%), стремление к профессиональному росту (20%). В то время, как для коллектива приоритетными мотивами профессиональной деятельности являются: стремление к получению большого материального вознаграждения (26,7%), уважение со стороны руководителей (26,7%) и хорошее отношение со стороны коллег (26,7%).

В целом, специалисты Центра имеют достаточный опыт работы, стремятся к самообразованию, профессиональному росту, получают удовлетворение от хорошо проделанной работы, обладают профессиональной компетентностью. Специалисты социального учреждения осознают важность теоретической и практической подготовки, считают необходимым повышать свое профессиональное мастерство. 87% из числа опрошенных мотивом повышения своей квалификации считают возможность получить новые знания, умения, навыки для более эффективной помощи семьям.

78,3% опрошенных осознанно выбрали свою профессию, у 13% респондентов глав-

ным при выборе профессии стало призвание и потребность помогать людям. Наиболее значимыми мотивами для специалистов, работающих с семьей и детьми, являются: удовлетворение от хорошо проделанной работы, стремление проявить себя, стремление к профессиональному росту. В коллективе среди коллег существует взаимопомощь и взаимовыручка, что свидетельствует о слаженности в работе, о сплоченности коллектива.

Стаж работы, опора на прошлый опыт, наличие высшего образования, удовлетворение от хорошо проделанной работы, стремление к повышению своего профессионального мастерства, осознание важности своего самообразования в постоянно меняющихся условиях - это составляющие профессиональной компетентности. Таким образом, профессиональная компетентность специалиста социального учреждения, работающего с семьей и детьми, напрямую зависит от базового образования, от стремления к самообразованию в ходе практической деятельности, от заимствования опыта у коллег, от повышения квалификации через тематические курсы, семинары, тренинги.

В этой связи, актуальным является дополнительная подготовка специалистов в соответствии с требованиями профессионального стандарта в виде организации тренингов, краткосрочных специализированных тематических курсов, семинаров с привлечением преподавателей из учебных заведений по профилю, а также необходимость проведения аттестации специалистов социального учреждения, работающих с семьей и детьми, что в свою очередь сможет привести к повышению качества оказания услуг и эффективности работы социального учреждения в целом.

*Стандартизация социальных услуг как вызов современной практики социальной работы.* С 1 июля 2016 года начала действовать статья 195.3 Трудового кодекса РФ «Порядок применения профессиональных стандартов» [13], которая способствовала началу постепенного перехода на применение профессиональных стандартов для работников учреждений социального обслуживания.

В сфере социального обслуживания населения утверждены следующие профессиональные стандарты: специалист по социальной работе (приказ Минтруда РФ №571н, от 22.10.2013), руководитель организации социального обслуживания (приказ Минтруда РФ №678н, от 18.11.2013), специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних (приказ Минтруда РФ №680н, от 18.11.2013), специалист по реабилитационной работе в социальной сфере (приказ Минтруда РФ №681н, от 18.11.2013), психолог в социальной сфере (приказ Минтруда РФ №682н, от 18.11.2013), специалист по работе с семьей (приказ Минтруда РФ №683н, от 18.11.2013), специалист по организации назначения и выплаты пенсии (приказ Минтруда РФ №785н, от 28.10.2015).

Повсеместное введение профессиональных стандартов позволит обеспечить профессиональный рост специалистов, стандартизировать требования к работникам, унифицировать требования к профессиональной деятельности в разных регионах/отделениях. Для работников социальных учреждений это является основой для определения собственного профессионального уровня и направлений профессионального обучения и совершенствования в профессии.

Важно отметить, что ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» №442-ФЗ от 28.12.2013 (вступил с 01.01.2015) и профессиональные стандарты не в полной мере отвечают на вызовы современной практики. В новом примерном перечне социальных услуг практически в неизменном виде сохранена прежняя классификация услуг, а сама услуга рассматривается как отдельное действие (периодическое или разовое). Ряд прогрессивных аспектов, разработанных в стандарте, вступают в противоречие с

подходом, закрепленным в новом законодательстве. Так профессиональный стандарт говорит о работе с семьей. При этом законодательство не предусматривает оказание услуг семьям, а только отдельным гражданам [21, с. 50].

Вместе с тем, введение профессиональных стандартов свидетельствует о новом этапе в развитии института социальной работы. Это, безусловно, позволит повысить качество социальных услуг, актуализировать проблему профессиональной подготовки, переобучения, повышения квалификации сотрудников социальных учреждений, сформировать социальный заказ на подготовку специалистов, знающих свои профессиональные обязанности и права, уверенно ориентирующихся в технологиях профессиональной деятельности с учетом потребностей социума.

### Список литературы

1. Абашина А.Д., Шептенко П.А. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и их семьями // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 227-230.
2. Галкина Т.Э., Пронина Е.В. Особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе в Центре социальной помощи семье и детям // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 7. С. 146-152.
3. Долматова Н.В. Социальная работа как профессиональная деятельность: технологический контекст // Социальная политика и социология. 2006. № 3. С. 8-16.
4. Караванова Л.Ж. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе // Мир образования - образование в мире. 2011. № 2. С. 117-123.
5. Караванова Л.Ж. Профессиональное развитие специалистов по социальной работе в условиях современного вуза: монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2009. 192 с.
6. Караванова Л.Ж. Психологические особенности подготовки специалистов по социальной работе // Психология на пути к пониманию человека и социума: монография / Отв. ред. Н.Е. Рубцова. Тверь: Тверской государственный университет, 2004. 112с.
7. Караванова Л.Ж. Социальная работа как профессиональная деятельность в современной России // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 3. С. 109-118.
8. Карицкая И.М. Социально-профессиональная компетентность как основа успешной профессиональной деятельности // Омский научный вестник. 2009. № 1 (75). С. 54-58.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 12-16.
10. Основина Т.Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 12. С. 103-112.
11. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения / Под ред. П.В. Романова и Е.Р. Ярской-Смирновой. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ». М.: Московский общественный научный фонд: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007. 234 с.

12. Профессиональный стандарт специалиста по работе с семьей // Интерактивный портал Министерства труда, занятости и социального развития Архангельской области [Электронный ресурс]. URL: <http://arhzan.ru>.
13. Профстандарты – 2016: что нужно знать // Сетевое издание «Neo HR» [Электронный ресурс]. URL: <http://neohr.ru>.
14. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе. Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. Ставрополь, 2002. 192 с.
15. Сорокоумова Г.В. Теоретические подходы к развитию профессионализма педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №3. С. 175-187.
16. Социальная работа с молодой семьей в обществе риска: учебное пособие для студентов вузов / Е.В. Рыбак, А.Б. Федулова, Н.В. Цихончик; под общ. ред. А.Б. Федуловой; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: САФУ, 2016. 224 с.
17. Услуга «Организация группы поддержки для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья». Книга 19 / под ред. М.О. Егоровой. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. 112 с.
18. Фалалеева Ю.В. Специфика педагогического проектирования в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе с временными и замещающими семьями // Вестник ВГУ. 2005. № 8. С. 34-39.
19. Федулова А.Б. Концептуальные подходы к организации практического обучения студентов по направлению «Социальная работа» // Социальная работа XXI века: глобальные вызовы и региональная практика: монография / Р.И. Данилова, Т.И. Трошина, Л.С. Малик [и др.]; под общ. ред. Р.И. Даниловой, Т.И. Трошиной; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: САФУ, 2015. С. 105-116.
20. Федулова А.Б. Новые подходы к сущности и организации социальной работы с семьей в обществе риска // Технологии социальной работы в образовательной практике: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 62-72.
21. Хабарова Л.Г. Профессиональная стандартизация как вызов современной практики // Шаг навстречу - 2015: сборник материалов семинара «Актуальные аспекты организации профессиональной деятельности социального работника» в рамках областной научно-практической конференции. Архангельск, 2015. С. 46-53.

## **2.6. Стрессоустойчивость и методы саморегуляции личности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки**

Становление молодого человека как будущего специалиста и педагога-профессионала осуществляется в процессе профессиональной подготовки. В вузе закладываются основы будущей профессиональной деятельности. Именно в этот период формируется будущий профессионал, и состояние его психического здоровья непосредственно влияет на успешность учебной деятельности, стиль жизни в целом, что имеет высокое общественное значение [7].

Ведущая деятельность в студенческом возрасте – профессиональная учёба, когда молодые люди осваивают нормы отношений между людьми, профессионально-трудовые умения. Молодым людям приходится выдерживать большие нагрузки, такие как физические,

интеллектуальные, нравственные, волевые [1, с. 121]. Во время обучения в вузе, не все умеют рассчитывать свои силы, рационально организовывать свою работу.

На первом курсе обучения идет адаптация студента к учебной деятельности в условиях вуза. Этот этап вузовского периода очень сложный, т.к. студент приобретает новый статус, входит в новый тип взаимоотношений, а главной целью студента становится овладение способами и приемами учебной деятельности, приобретение фундаментальных знаний. В период адаптации студент может испытывать различные затруднения в межличностных отношениях. Трудности могут быть и в самостоятельном отборе знаний и способах их приобретения. Большое количество информации также могут вызвать затруднения у студентов. Поэтому начальный этап обучения в высшем учебном заведении связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать своё поведение и деятельность.

Следовательно, очень важно, особенно на младших курсах, организация систематического контроля за их учебной деятельностью, проведение индивидуальных консультаций, работа кураторов и т.д. Регулируемая интеллектуальная нагрузка (а не безмерная перегрузка), осуществляемая на высоком, но доступном для студента уровне, является важнейшим условием повышения самоорганизации и активности учащейся молодежи.

Для некоторых студентов перестраивается жизнедеятельность (смена места жизни), быт, появляются новые обязанности, новые взаимоотношения. Таким образом, для современного студента стресс является реакцией на скопившиеся проблемы, на процесс борьбы с повседневными трудностями.

Особенности процесса обучения в вузе, ежедневные нагрузки могут вызывать стрессовые реакции у студентов, которые оказывают непосредственные и независимые эффекты на самочувствие, психические и соматические функции.

Слово «стресс» в переводе с английского обозначает давление, натяжение, усилие, а также внешнее воздействие, создающее это состояние [12]. В психологическом словаре можно наблюдать более широкое толкование «стресса» – состояние напряжения, возникающее у человека или животного под влиянием сильных воздействий.

Необходимо также определить такое важное понятие как «стрессоустойчивость».

Б.Х. Варданын понимает под стрессоустойчивостью свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [3].

А.Л. Церковский характеризует стрессоустойчивость как свойство, влияющее на результат деятельности (успешность-неуспешность), и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы [15].

С.В. Субботин под стрессоустойчивостью понимает такие частные его составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность. Это определение стрессоустойчивости является довольно распространенным [14].

Стрессоустойчивость для любого человека очень важна. Она помогает ему адаптироваться к воздействию внешних и внутренних факторов в процессе учебной деятельности [5]. Стрессоустойчивость складывается из многих компонентов: адекватная самооценка, высокая работоспособность, низкая личностная и ситуативная тревожность, низкий уровень нервно-психического напряжения и т.д. Эти качества обеспечивают более успешное достижение в основных сферах личности - поведенческой, эмоциональной, мотивационной, ког-

нитивной.

Целью нашего исследования является выявление выраженности стрессоустойчивости у студентов. Выборку исследования составили студенты Елабужского института КФУ, в количестве 110 человек. Для проведения эмпирического исследования была использована методика «Инвентаризация симптомов стресса» (Т.А. Иванченко). Данная методика позволяет осуществить самооценку проявления и степени подверженности негативным последствиям стресса, а также выявить уровень стрессоустойчивости.

**Таблица 1 - Уровень стрессоустойчивости студентов**

Уровень стрессоустойчивости	% соотношение
Высокий	–
Хороший	73
Средний	27
Низкий	–

Результаты исследования показали, что у студентов отсутствует высокий и низкий уровень стрессоустойчивости. Высокая стрессоустойчивость характеризуется низким уровнем эмоциональности. Низкий уровень чувствительности к внешним раздражителям может привести к чёткости, отсутствию сильных эмоций, безразличию. Такие свойства могут привести к негативным результатам в семейной и общественной жизни человека.

Хороший уровень стрессоустойчивости выражен у 73% студентов. Данные студенты обладают качествами, позволяющими организму спокойно переносить действие стрессоров, без вредных всплесков эмоций, влияющих на деятельность и на окружающих. Средний уровень выражен у 27 % студентов, что свидетельствует о нормальной эмоциональности личности.

Также в ходе нашего исследования были выявлены способы снятия стресса. 70% студентов выбирают конструктивные способы преодоления стресса: отдых, физическую культуру, достаточный сон, умеют оценить и увидеть способы решения проблемы, конфликта. 65% респондентов не решают стрессовые ситуации деструктивными методами; 35% студентов применяют деструктивные методы снятия стресса (курение, переедание, агрессию и т.д.).

Важную роль в стрессоустойчивости играет саморегуляция. Саморегуляция – (от лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) – в общем случае воздействие на систему, осуществляемое с целью выдерживания требуемых показателей ее работы, но реализуемое посредством внутренних изменений, порождаемых самой системой в соответствии с законами ее организации.

Существует много методов профилактики и коррекции психоэмоционального стресса, и задача состоит в том, чтобы выбрать такие, которые бы отвечали индивидуальным особенностям конкретной личности, реальным условиям, существующим в данном месте и в данное время [16, с. 154].

Для профилактики стресса можно использовать следующие способы оптимизации психических состояний: сон, здоровое питание, занятие спортом, общественная деятельность, системность занятий. На младших курсах важное значение имеет регулируемая интеллектуальная нагрузка, организация систематического контроля за учебной деятельностью, самоорганизация и активность студентов, что способствует выработке стрессоустойчивых качеств личности [5, с.25].



Актуальность таких исследований состоит в том, что можно выявить те направления, ситуации, которые вызывают трудности у студентов и уделить им внимание при обсуждении результатов. В процессе диагностики со студентами проводятся беседы, даются рекомендации по соблюдению правильного образа жизни.

Получить знания, умения, навыки саморегуляции студенты могут на практических занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам. Знания, практические умения, навыки применения способов и методов саморегуляции необходимы при различных ситуациях, например, в период экзаменационной сессии, для восстановления психического здоровья после экзаменационной сессии. Тематика занятий включает такие вопросы, как аутотренинг, мышечная релаксация и визуализация, дыхательные техники, медитации [2, 11]. Также, на занятиях используются методы, направленные на совершенствование поведенческих навыков общения, уверенности в себе, освоение позитивного мышления. Для оптимизации психического состояния в саморегуляции существуют разнообразные методы - аутотренинг, медитация, физические упражнения, самомассаж, релаксация, дыхательные техники, ароматерапия, арттерапия, позитивное мышление и другие.

Аутогенная тренировка представляет собой систему упражнений, предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Основы аутотренинга заложены в работах немецкого врача И. Шульца, который обнаружил, что глубокое мышечное расслабление (релаксация) влечёт за собой устранение эмоциональной напряжённости, улучшение функционального состояния ЦНС и работы внутренних органов. Таким образом, возникла идея метода достижения состояния релаксации. А именно, используя словесные формулы, направленные на возникновение ощущений тепла и тяжести, можно сознательно добиться снижения мышечного тонуса и затем, на этом фоне, путём самовнушения, направленно воздействовать на различные функции организма [17, с. 390]. Словесные формулы, используемые в аутотренинге, описывают характер ощущений, подлежащих воспроизведению, и область тела, где их воспроизведение желательно. Наряду с этим была обнаружена большая роль чувственных образов, мысленных представлений, их глубокая связь с физиологическими функциями [1, с. 107].

В процессе педагогической деятельности, в общении педагога с детьми и с их родителями могут возникать ситуации, которые требуют эмоционально – волевой саморегуляции. В тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, очень полезен аутотренинг, который позволяет человеку целенаправленно изменять настроение и самочувствие, положительно сказывается на его работоспособности и состоянии здоровья. Занятия аутотренингом дают возможность рационально распределять и экономно использовать свои силы в повседневной жизни, а в нужные моменты предельно их мобилизовать [1, с. 146].

Аутотренинг может давать эффект релаксации или, напротив, тонизирования. Аутотренинг включает специальные упражнения, предназначенные для изменения тонуса скелетных мышц и мышц внутренних органов. Словесное самовнушение играет активную роль, вызывая волевым путем представления и чувственные образы. Средства психологического воздействия человека на собственный организм используются комплексно, в определенной последовательности [1, с. 111]. Аутотренинг включает упражнения, направленные на управление вниманием, выработку способности концентрироваться. От сравнительно простых и привычных представлений в аутотренинге постепенно переходят к более сложным. При помощи специальных слов и выражений, в плане внешней речи и речи про себя отрабатываются навыки словесного самовнушения. Такое самовнушение, ускоряет наступ-

ление у него нужного психологического или физиологического состояния. Упражнения, связанные с регуляцией мышечного тонуса отрабатываются в определенной системе, последовательности, включают в себя расслабление, напряжение мышц, регуляция тонуса мышц внутренних органов [4, с. 228]. Система аутогенной тренировки полезна педагогам, имеющим большую нагрузку и сталкивающимся в жизни с индивидуальными проблемами, касающимися их психофизиологического состояния, работоспособности и здоровья. Аутогенная тренировка, улучшает состояние здоровья, повышая его работоспособность, тем самым увеличивает и его педагогическую отдачу. При желании каждый учитель и воспитатель могут овладеть методами аутогенной тренировки и научиться пользоваться ими самостоятельно. Главная задача аутогенной тренировки – помочь человеку овладеть собственными эмоциями [1, с.62-64].

Перед тем как перейти к выполнению аутотренинга, необходимо освоить подготовительные упражнения для выработки навыков концентрации внимания, визуализации и регуляции мышечного тонуса. Одной из основ правильно организованной жизни является внимание человека к тому, что он делает в настоящий момент. И здесь аутотренинг также придет на помощь [9, с. 310]. Приведем как пример, один педагогический настрой, который поможет лучше выполнять свою педагогическую деятельность.

*Настрой на дорогу.* «Здравствуй, дорога, ведущая меня к моим делам. С удовольствием я пройду каждый свой шаг, наслаждаюсь движением и возможностью дышать полной грудью. Я приветствую небо, я приветствую солнце, я приветствую эти деревья, я приветствую всю природу, которая окружает меня. Я мысленно приветствую всех людей, которых встречаю на своем пути». Древние не зря говорили, что самым сильным человеком надо признать того, кто умеет управлять собой. Аутогенная тренировка есть тот самый ключ, который поможет каждому человеку открыть в самом себе резервы этой силы [9, с. 311].

Нервно–мышечная релаксация – это система специальных упражнений для расслабления различных групп мышц. Благодаря нервно-мышечной релаксации расслабляется мышечный тонус, который связан с различными формами отрицательного эмоционального возбуждения: страх, тревожность, смущение. Благодаря нервно–мышечной релаксации можно снять стрессовые состояния, бессонницу, мигрени, нормализовать эмоциональный фон [1, с. 161].

Самый простой способ расслабления – это расслабление мимических мышц лица: лба, век, глаз, щек, губ. Известно, что в гневе сжимаются зубы, напрягается лоб, меняется выражение лица. И если человек владеет навыками релаксации, знает приемы, словесные самоприказы, то в нужное время он может снять психическое напряжение, расслабив мимические мышцы.

При расслаблении мышц можно достигнуть значительного уменьшения переживания, беспокойства, возбуждения, обрести душевное равновесие. Большинство людей настолько привыкли к душевному и мышечному напряжению, что воспринимают его как естественное состояние, даже не осознавая, насколько оно вредно. Освоив релаксацию, человек научится это напряжение регулировать, приостанавливать и расслабляться по собственной воле, по своему желанию [1, с. 167]. Расслабление приходит в результате систематического повторения релаксационных упражнений. Выполняя их изо дня в день нужно не терять терпения, т.к. умение расслабиться требует и терпения и времени. Со временем релаксационные упражнения будут занимать меньше времени, в более быстром темпе. На каком-то этапе не нужно будет выполнять релаксационные упражнения по элементам, как в самом начале занятий, и в случае необходимости «по команде встряхивать с себя напряжение».

Главная цель психической релаксации – «мысленная пустота». «Мгновенная» релаксация может проводиться в любом положении: сидя, стоя и даже во время ходьбы [1, с. 171]. Основанный на релаксации образ жизни, предоставляет людям значительно большие возможности для хорошего настроения, уверенности в своих силах, душевного спокойствия и радости, счастья и любви. Если эти навыки вырабатываются в молодом возрасте, то при таком образе жизни человек более оптимистичен, психологически совместим с окружающими людьми [1, с. 172].

Визуализация – метод оптимизации психического состояния, который можно выполнять где и когда угодно в течение дня. Представление желаемого результата ведет к позитивному мышлению. Элементы визуализации довольно можно применять студентам в период педагогической практики, когда осваивается роль учителя. Студенты своим воображением вызывают у себя необходимые психические состояния (спокойствия, сосредоточенности), внешние, физические действия. Практика профессиональной деятельности учителей показывает, что они часто пользуются приемами визуализации, даже не всегда это осознавая [3, 11].

В последнее время за рубежом, все большее распространение в формировании стрессоустойчивости находит метод медитации. Классическим способом сосредоточения является медитация, благодаря которой происходит снятие психоэмоционального напряжения, умственной и физической усталости. Большинство форм медитации пассивны по внешнему проявлению, но активны по внутреннему психологическому наполнению. Под медитацией понимают серию мыслительных действий, цель которых – достичь особого состояния организма, во время которого сохраняется способность к размышлениям – оперированию образами на заранее намеченную тему [10, с. 396].

Слово медитация означает «размышлять», «обдумывать» [1, с. 219]. Медитацию можно применять в различных сферах человеческой деятельности: в области оздоровления организма, в области личностного развития, в области обучения и образования. Навыки медитации уменьшают стресс, избавляют от тревоги, дают внутренний покой и удовлетворенность жизнью. Медитирующие могут обходиться меньшим временем сна, отказываются от психоэмоциональных стимуляторов типа алкоголя, курения, наркотиков. У человека укрепляется внутренняя психологическая структура, повышается самооценка, формируется уверенное, спокойное, оптимистическое мироощущение и мировосприятие. Также устанавливаются более тесные и позитивно окрашенные взаимоотношения с окружающими, улучшаются отношения на работе и в семье. Человек находит жизненный смысл и жизненные цели. По данным американских ученых регулярные занятия медитацией снижают вероятность инфаркта миокарда на 87% и злокачественных образований на 55,4 %.

Благодаря медитативным упражнениям успешно развиваются психические познавательные процессы: внимание, память, мышление, повышается творческий потенциал, работоспособность в профессиональной сфере. Техники медитирования многообразны. Каждый человек может выбрать для себя наиболее приемлемый вариант. Но по разным причинам, далеко не все люди останавливают свой выбор на данном методе психической саморегуляции [10, с. 398].

Дыхание является важным резервом для стабилизации эмоционального состояния любого человека, для учителя особенно. Научившись правильно дышать и использовать свое дыхание в различных жизненных ситуациях, учитель приобретает еще один способ эмоциональной саморегуляции.

Существует много дыхательных упражнений. Это и полное брюшное дыхание, при

котором человек осуществляя полный вдох, надувает живот. При этом опускается диафрагма, расширяются сосуды, питающие сердце, что оказывает благоприятный эффект на сердечно-сосудистую систему. При выдохе живот втягивается. Вдох и выдох прodelываются без спешки, спокойно, без напряжения. Ритмичное дыхание можно совмещать со спокойной ходьбой.

Для снятия напряжения во время стрессовых ситуаций рекомендуют ритмичное дыхание с различными «преградами»: выдох совершается точками воздуха через сжатые губы. Ритмическое движение диафрагмы массирует внутренние органы, облегчая их работу. Дыхательные упражнения очень эффективны, если овладеть ими в совершенстве. Затем выполнять их автоматически, как обычные дыхательные движения, уметь ими пользоваться во время и после стрессовых ситуаций.

Дыхательная гимнастика оказывает оздоровительный эффект на все системы организма: эндокринную, дыхательную, кровеносную, пищеварительную, мочевыводящую, нервную. Дыхание подчиняется контролю сознания, и мы можем в определенных дозах управлять своим дыханием и через него оказывать определенное воздействие на деятельность внутренних органов. Правильное использование ритма дыхания позволяет полнее и быстрее овладеть навыками мышечной релаксации. Соотношение вдоха и выдоха влияет на настроение человека. При технике «мобилизирующего» дыхания необходимо сделать вдох, задержать дыхание, и полный выдох. При технике «релаксационного» успокаивающего дыхания сделать вдох, выдох, паузу (задержку дыхания). Наше психическое состояние отражается на характере дыхания, с другой стороны, изменяя характер дыхания, мы можем изменять наше настроение.

Один из наиболее простых способов использования антистрессового потенциала дыхания является концентрация внимания на дыхании. Можно сконцентрироваться на движении грудной клетки, ритмично поднимающейся и опускающейся в такт дыханию. Можно сконцентрироваться на потоке воздуха, проходящего через легкие. При данном упражнении мысли отвлекаются от источника стресса и внимание переключается с психотравмирующей ситуации на процесс дыхания [2, 11, 16].

Ароматерапия – наука и искусство влияния ароматов на психологическое и физическое состояние человека. Применяют ее как способ предотвращения переутомления, раздражительности, депрессий. Выбор аромата процесс очень личный, так как обусловлен эмоциональным опытом.

Существуют рекомендации по применению ароматов в зависимости от темперамента человека, пола, знакам зодиака, времени года. Ароматерапевты считают, что при выборе аромата также нужно обращать внимание на особенности местности, погоды, время года. Существуют определенные рекомендации по применению ароматерапии. С утра поможет повысить работоспособность аромат цитрусовых. Аромат лимона концентрирует внимание, повышает работоспособность. Запах апельсина придает оптимизм и ощущение бодрости. Снижают уровень стресса – жасмин, эвкалипт, лимон. Улучшают межличностные контакты – масла лаванды и аниса. Снимают головную боль, улучшают деятельность головного мозга – запахи мяты, мелисы. Запах розового масла, помогает при релаксации. Ароматы розмарина и жасмина улучшают память и концентрируют внимание. От бессонницы можно использовать ваниль, валериану, базилик, апельсин [2, 11].

Еще один способ саморегуляции психических состояний – массаж, который активизирует периферическую нервную систему, а через нее – и весь организм. Массаж улучшает движение крови, лимфы и межтканевой жидкости, что усиливает и ускоряет обмен веществ,

положительно влияющий на самочувствие человека. Все функциональные системы организма полностью представлены на поверхности определенных участков тела. В полости рта, на ушных раковинах, на ладонях рук и подошвах ног имеются особые точки, воздействуя на которые в процессе массажа можно регулировать функции всех внутренних органов. Массирование этих участков тела дает хороший оздоровительный, закаливающий эффект, предупредит и снимет последствия стресса. Так, например, как свидетельствует восточная медицина, массаж больших пальцев на руках повышает работоспособность мозга. Чистка зубов и массаж десен, хождение босиком и массаж ушных раковин имеют такой весомый профилактический результат. Регулярный самомассаж этих точек позволяет закалить организм, повысить его сопротивляемость ангинам, бронхитам, гайморитам, которые считаются профессиональными заболеваниями у педагогов.

Позитивное мышление определяется с верой человека в свои силы, высокой самооценкой и оптимистическим взглядом на жизнь, который вырабатывается в процессе воспитания, но еще в большей мере – в процессе самовоспитания. Сформированное позитивное мировосприятие лучшая защита человека от ударов судьбы, от которых никто не застрахован. Позитивность мышления основывается на его диалектичности – возможности в процессе аналитического рассуждения увидеть в любом предмете как положительные, так и отрицательные стороны. Делая акцент на положительной стороне какого-либо явления, и устраняя отрицательную сторону, можно добиться большой психологической устойчивости. Позитивное мышление – это умение здраво рассуждать, анализировать свои чувства; это безусловная любовь к самому себе, принятие самого себя таким, какой вы есть со всеми вашими положительными и отрицательными сторонами; восприятие мира с позиций «я – хороший, ты – хороший», «мир вокруг меня – хороший»; прощение самому себе своих прошлых ошибок; умение говорить окружающим «нет», не испытывая при этом разрушительного чувства вины; способность прислушиваться к своему внутреннему голосу, называемому интуицией, и следовать ему [4, 10].

Эти способности позитивного мышления формируются в процессе медитативных размышлений, в которых человек спрашивает сам себя о всех сторонах своего бытия и получает ответы, дающие основу для поступков.

Учитель знает, что терпение, спокойствие, уверенность в себе являются важными условиями эффективности педагогических воздействий. Упражняясь в преднамеренной терпеливости, неторопливости учитель может выработать более умеренный темп действий, большую сдержанность в ситуациях, которые раньше выводили его из равновесия. Благодаря специально подобранным упражнениям можно развивать внимание, память, мышление и другие психические процессы. В процессе своей профессиональной деятельности, самообразования каждый учитель находит и применяет свои способы саморегуляции, которыми он может влиять на свое эмоциональное самочувствие, осуществлять контроль и регулировать внешние проявления психики. Исследования показывают, что большей стрессоустойчивостью обладают люди с четко понимаемыми целями жизни, понимающие смысл своей жизни. И наоборот, отсутствие четких целей повышает степень реагирования на «мелочи жизни» и связанных с этим стрессов.

Развитая личность обладает тонким восприятием, умением хорошо ориентироваться в сложных ситуациях, в нужный момент устойчиво сосредоточить внимание на нескольких важных объектах, а при необходимости распределить внимание между двумя и более видами деятельности. Такого человека характеризует хорошая память, развитое самостоятельное творческое мышление. Особое место в развитии личности имеет волевой компонент, от

которого зависит продуктивность всей деятельности человека. Настойчивость, терпение, выдержка, умение дело доводить до конца, не смотря на трудности, мужество и смелость при решении различных жизненных проблем – это все важнейшие качества психики человека. Наличие у человека волевых качеств, которые формируются методами, средствами саморегуляции (аутотренинг, концентрация и др.) является надежным средством преодоления негативных воздействий среды и его самосовершенствования [8, с. 66].

В современных условиях возрастают требования к эмоциональной сфере человека, умению управлять своими чувствами, настроением. И здесь придут на помощь навыки саморегуляции (дыхательные техники, медитация). Личностные качества зависят и от направленности, мотивов, ценностей, но и от формирования их в течение всей жизни. Перечисленные способы и методы саморегуляции помогут сформировать, улучшить данные качества.

Таким образом, знакомство будущих учителей с феноменом саморегулирования, мотивационной основой процесса, механизмами ее реализации на личностном, поведенческом и деятельностном уровнях, имеет не только информационную, но и практическую значимость.

Выпускник вуза должен обладать культурой учения, культурой самовоспитания, профессиональной культурой, культурой психосаморегуляции [8, с. 67]. В основе формирования личности лежит ее активная деятельность. Только в деятельности человек наиболее познает свои силы, свои способности, приобретает знания и умения, развивает свои способности и характер, научается управлять ими, в соответствии с интересами и потребностями общества и личности.

Образованность, воспитанность – основа подготовки выпускника вуза к самостоятельной жизни, к выполнению основных социальных функций [8].

Развитие учителем у себя навыков осознанного саморегулирования имеет практическую ценность, поскольку позволяет учителю предотвратить личностные и профессиональные деформации, достичь гармонии с собой и окружающей действительностью.

### Список литературы

1. Александров А.А. Аутотренинг: Справочник. СПб.: Питер, 2007. 272 с.
2. Бильданова В.Р., Шагивалеева Г.Р. Основы психической саморегуляции: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2009. 116 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости. М.: Наука, 2008. 380 с.
4. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2002. 416 с.
5. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества: Учебное пособие. М.: Московский психолого - социальный институт, 2006. 160 с.
6. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
7. Меньш Е.А. Факторы, влияющие на формирование ценностного отношения студентов к здоровью // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы II Международной научной конференции (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа, 2012. 180 с.
8. Осипов П.Н. Инновационная воспитательная деятельность в техническом вузе:

учебно-методическое пособие для системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы. Казань: РИЦ «Школа», 2011. 224 с.

9. Петрушин В.И., Петрушина Н.В. Валеология: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2002. 432 с.

10. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

11. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / Авт.-сост.: В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева. Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015. 142 с.

12. Селье Г. Стресс без дистресса. М., Прогресс, 1979. 124 с.

13. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. СПб.: Лидер, 2006. 592 с.

14. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: Дис. ...канд. психол. наук. Пермь, 1992. 152 с.

15. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. Т.10. № 1. С. 6–19.

16. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. Учебное пособие Питер, 2006. 256 с.

17. Яковлев В.Н. Психология здоровья: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

Примеры выполнения творческих заданий:  
«Дерево и всё. Всё, всё...», «Дырка от бублика».  
Характеристика уровней творческого самовыражения  
(высокий -1, средний-2, низкий-3)



1



1



1



2



3



1



**Общие результаты по методике диагностики склонности к зависимостям**

№	Алкогольная зависимость		Табачная зависимость		Наркотическая зависимость		Общая склонность к зависимости	
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
1	5	Н	5	Н	8	Н	11	Н
2	16	С	5	Н	5	Н	7	Н
3	5	Н	5	Н	5	Н	12	С
4	7	Н	5	Н	7	Н	9	Н
5	8	Н	5	Н	5	Н	9	Н
6	14	С	5	Н	10	Н	18	С
7	7	Н	7	Н	12	С	15	С
8	10	Н	9	Н	17	С	5	Н
9	8	Н	16	С	5	Н	12	С
10	5	Н	5	Н	6	Н	11	Н
11	12	С	5	Н	12	С	10	Н
12	5	Н	5	Н	5	Н	7	Н
13	5	Н	5	Н	6	Н	11	Н
14	5	Н	5	Н	5	Н	10	Н
15	11	Н	5	Н	5	Н	8	Н
16	10	Н	12	С	11	Н	9	Н
17	5	Н	5	Н	5	Н	8	Н
18	15	С	5	Н	5	Н	16	С
19	5	Н	5	Н	7	Н	15	С
20	16	С	7	Н	5	Н	7	Н
21	5	Н	5	Н	5	Н	15	С
22	5	Н	5	Н	5	Н	5	Н
23	5	Н	5	Н	5	Н	9	Н
24	21	В	20	В	23	В	17	С
25	7	Н	5	Н	5	Н	9	Н
26	9	Н	5	Н	7	Н	7	Н
27	5	Н	5	Н	8	Н	10	Н
28	13	С	5	Н	5	Н	16	С
29	15	С	5	Н	8	Н	9	Н
30	14	С	18	С	8	Н	16	С
31	5	Н	5	Н	5	Н	7	Н
32	7	Н	5	Н	5	Н	7	Н
33	5	Н	5	Н	12	С	12	С
34	5	Н	5	Н	6	Н	7	Н
35	21	В	19	В	8	Н	11	Н
36	8	Н	5	Н	5	Н	16	С
37	13	С	9	Н	5	Н	10	Н
38	15	С	5	Н	5	Н	9	Н
39	5	Н	5	Н	7	Н	9	Н

40	5	H	5	H	9	H	10	H
41	5	H	5	H	5	H	9	H
42	5	H	5	H	5	H	11	H
43	12	C	7	H	7	H	15	C
44	7	H	5	H	13	C	13	C
45	20	B	23	B	11	H	12	C
46	17	C	5	H	5	H	14	C
47	8	H	8	H	5	H	8	H
48	11	H	5	H	5	H	5	H
49	9	H	5	H	5	H	11	H
50	16	C	5	H	5	H	12	C
51	14	C	5	H	6	H	11	H
52	5	H	5	H	5	H	7	H
53	5	H	5	H	5	H	6	H
54	7	H	5	H	11	H	11	H
55	8	H	5	H	8	H	8	H
56	9	H	5	H	5	H	7	H
57	9	H	5	H	5	H	9	H
58	8	H	5	H	8	H	20	B
59	8	H	5	H	9	H	18	C
60	5	H	5	H	5	H	5	H
61	10	H	5	H	7	H	15	C
62	11	H	8	H	6	H	14	C
63	17	C	9	H	13	C	13	C
64	5	H	5	H	5	H	11	H
65	5	H	5	H	11	H	8	H
66	6	H	6	H	5	H	9	H
67	13	C	15	C	15	C	15	C
68	5	H	5	H	5	H	16	C
69	5	H	12	C	13	C	14	C
70	23	B	5	H	5	H	10	H
71	14	C	9	H	13	C	14	C
72	5	H	5	H	5	H	9	H
73	5	H	5	H	5	H	5	H
74	8	H	5	H	5	H	17	C
75	5	H	5	H	5	H	17	C
76	12	C	5	H	9	H	7	H
77	22	B	5	H	10	H	16	C
78	5	H	5	H	5	H	16	C
79	8	H	7	H	5	H	13	C
80	6	H	11	H	6	H	15	C
81	5	H	5	H	5	H	10	H
82	5	H	5	H	9	H	21	B
83	7	H	5	H	7	H	14	C
84	9	H	7	H	6	H	8	H
85	11	H	5	H	5	H	9	H

86	16	С	9	Н	11	Н	10	Н
87	5	Н	5	Н	10	Н	12	С
88	6	Н	5	Н	5	Н	10	Н
89	5	Н	5	Н	5	Н	11	Н
90	23	В	6	Н	9	Н	15	С
91	5	Н	5	Н	5	Н	8	Н
92	10	Н	5	Н	6	Н	15	С
93	5	Н	5	Н	5	Н	11	Н
94	17	С	15	С	10	Н	8	Н
95	5	Н	5	Н	5	Н	7	Н
96	5	Н	5	Н	5	Н	10	Н
97	5	Н	5	Н	5	Н	12	С
98	7	Н	5	Н	5	Н	9	Н
99	8	Н	5	Н	5	Н	9	Н
100	5	Н	5	Н	5	Н	8	Н
101	5	Н	5	Н	5	Н	5	Н
102	5	Н	5	Н	6	Н	11	Н
103	22	В	20	В	19	В	17	С
104	24	В	5	Н	15	С	13	С
среднее	9,23	Н	6,58	Н	7,22	Н	11,06	Н

Приложение 3

Утверждения	1	2	3	4	5	6	7	Совпадения
1	нет	да	да	да	да	да	да	100%
2	нет	да	нет	да	нет	нет	нет	43%
3	да	да	да	да	да	да	да	86%
4	нет	да	да	да	да	да	да	100%
5	нет	да	да	да	да	да	да	100%
6	нет	да	да	да	да	да	да	100%
7	нет	да	да	да	да	да	да	100%
8	нет	да	да	да	да	да	да	100%
9	нет	да	да	да	да	да	да	100%
10	нет	да	да	да	да	нет	да	86%
11	да	да	да	да	да	да	да	86%
12	нет	нет	да	да	да	да	да	86%
13	нет	да	нет	да	нет	да	да	71%
14	да	да	нет	да	да	да	да	71%
15	нет	да	нет	да	нет	да	да	71%
16	нет	да	нет	нет	да	нет	нет	43%
17	нет	нет	да	да	нет	нет	нет	43%
18	нет	да	да	нет	нет	нет	нет	43%
19	да	да	нет	да	нет	да	нет	43%
20	нет	нет	нет	да	нет	да	нет	43%
21	нет	нет	да	нет	нет	нет	да	43%
22	да	да	нет	да	нет	да	нет	43%
23	да	нет	да	да	нет	нет	да	43%
24	да	нет	да	да	нет	нет	да	43%
25	да	нет	да	да	нет	нет	да	43%
26	нет	да	нет	нет	да	нет	нет	43%
27	нет	да	нет	нет	да	нет	нет	43%
28	да	да	нет	нет	да	нет	нет	29%
29	нет	да	нет	нет	нет	нет	нет	29%
30	нет	нет	да	да	да	да	да	86%
31	нет	да	да	нет	да	да	да	86%
32	нет	да	да	да	да	да	нет	86%
33	да	да	да	да	да	да	да	86%
34	нет	да	да	нет	да	да	да	86%
35	нет	да	да	нет	да	да	да	86%
36	нет	да	да	да	нет	да	да	86%
37	нет	да	да	нет	нет	да	да	57%
38	нет	да	да	нет	нет	да	да	57%
39	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	14%
40	да	нет	нет	нет	нет	нет	да	14%
41	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	14%
42	нет	да	да	да	нет	да	да	86%
43	нет	да	да	да	нет	да	да	86%

44	нет	да	да	нет	да	да	да	86%
45	нет	да	да	да	да	нет	да	86%
46	нет	нет	да	нет	нет	нет	нет	29%
47	нет	нет	да	нет	нет	нет	нет	29%
48	нет	нет	нет	нет	нет	да	нет	29%
49	да	да	нет	да	нет	нет	нет	29%
50	да	да	нет	да	нет	нет	нет	29%
51	да	нет	да	нет	да	нет	нет	29%
52	нет	да	нет	нет	нет	нет	нет	29%
53	нет	нет	нет	нет	да	нет	нет	29%
54	да	да	да	нет	нет	нет	нет	29%
55	нет	да	нет	нет	нет	нет	нет	29%
56	нет	нет	нет	нет	да	нет	нет	29%
57	да	да	нет	нет	да	нет	нет	29%
58	нет	да	да	да	да	нет	нет	71%
59	нет	да	да	нет	нет	да	да	71%
60	нет	да	нет	да	нет	да	да	71%
61	да	да	да	нет	да	да	да	71%
62	нет	да	нет	да	да	да	нет	71%
63	да	да	да	нет	нет	да	да	71%
64	нет	да	да	нет	нет	да	да	71%
65	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	14%
66	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	14%
67	да	нет	нет	да	нет	нет	нет	14%
68	да	нет	нет	да	нет	нет	нет	14%
69	да	нет	нет	да	нет	нет	нет	14%
70	да	нет	нет	нет	да	нет	нет	14%
71	нет	да	да	да	нет	нет	нет	57%
72	нет	да	да	нет	да	нет	нет	57%
73	да	да	да	да	да	нет	нет	57%
74	нет	нет	да	нет	нет	да	да	57%
75	нет	нет	да	нет	нет	да	да	57%
76	нет	да	да	да	нет	нет	нет	57%
77	нет	нет	да	нет	да	да	нет	57%
78	да	да	нет	да	нет	да	да	57%
79	нет	нет	нет	нет	нет	нет	да	14%
80	да	нет	нет	нет	нет	да	нет	14%
81	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	14%
82	нет	да	да	да	да	да	да	100%
83	нет	да	да	да	да	да	да	100%
84	нет	да	да	да	да	да	да	100%
85	нет	да	да	да	да	да	да	100%
86	нет	да	да	да	да	да	да	100%
87	нет	да	да	да	да	да	да	100%
88	нет	да	да	да	да	да	да	100%
89	нет	да	да	да	да	да	да	100%

90	нет	да	да	да	да	да	да	100%
91	нет	да	да	нет	нет	нет	нет	43%
92	нет	нет	нет	да	да	нет	нет	43%
93	нет	да	нет	да	да	нет	нет	57%
94	да	нет	нет	да	да	да	да	57%
95	да	нет	да	нет	да	да	да	57%
96	нет	да	да	нет	нет	нет	да	57%
97	нет	да	да	нет	да	нет	нет	57%
98	нет	нет	нет	да	да	нет	да	14%
99	да	нет	да	да	нет	да	да	14%
100	нет	да	да	да	да	нет	нет	71%
101	нет	да	да	нет	да	нет	да	71%
102	нет	да	да	да	да	нет	нет	71%
103	нет	да	да	да	да	нет	нет	71%
104	нет	да	да	нет	нет	да	да	71%

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Арпентьева Мариям Равильевна** – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Россия).

**Бильданова Виля Рустемовна** – старший преподаватель кафедры психологии, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

**Бисерова Галия Камильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

**Донина Ирина Александровна** – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Зайцева Ольга Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

**Касен Гульмира Аманқызы** – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора, кафедра педагогики и образовательного менеджмента, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан).

**Карих Виктория Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

**Кудайбергенова Алия Маликовна** – кандидат педагогических наук, и.о. доцента, кафедра педагогики и образовательного менеджмента, факультет философии и политологии Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан).

**Мамонтова Екатерина Владимировна** – студент факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, Россия).

**Нагорнова Анна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

**Омельяненко Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

**Онишина Валентина Волевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры человековедения и физической культуры ГБОУ ВО «Академия социального управления» (г. Москва, Россия).

**Романова Анна Владиславовна** – студент факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, Россия).

**Струкова Анастасия Романовна** – студент факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск, Россия).

**Федулова Анна Борисовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной безопасности ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

**Хачатурова Карине Робертовна** – учитель физики ГБОУ школа № 129 (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Шагивалеева Гузалия Расиховна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

**Шаломова Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки профессиональной коммуникации» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир, Россия).

**Шерайзина Роза Моисеевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Яковлева Елена Людвиговна** – доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор, зав. кафедрой философии и социально-политических дисциплин ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева» (г. Казань, Россия).



Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ**

коллективная монография

*В авторской редакции*

Подписано в печать 28.01.2017. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 12,8

Тираж 1000 экз. Заказ № 32–01–18

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА  
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.