

но-воспитательного процесса, социально-педагогической деятельности.

Управление СПК осуществляется через матричную структуру. Работой СПК руководит Координационный совет, который возглавляет директор образовательного учреждения. В состав Координационного совета СПК входят научный руководитель, заместители директора, руководители «сквозных» воспитательных и социально-адаптивных программ.

Координацию деятельности структурных подразделений по социальной адаптации личности осуществляет Совет руководителей структурных подразделений (центров, служб).

Для реализации «сквозных» воспитательных и социально-адаптивных программ и отслеживания их эффективности создаются Советы программ, которые возглавляют руководители программ. В Советы программ входят методисты, воспитатели, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, социальные педагоги.

Для координации воспитательной и социально-педагогической работы в районе проводятся совещания с заместителями директоров школ по воспитательной работе.

С целью привлечения общественности к решению вопросов жизнедеятельности СПК создаются попечительские советы, родительские комитеты. Помощь в реализации социально-адаптивных программ и проектов оказывают органы детского самоуправления.

Ресурсное обеспечение определяет возможности реализации задуманного. В нашем случае ДЮЦ располагает необходимыми ресурсами.

Деятельность СПК финансируется из средств городского бюджета, выделяемых на развитие образовательного учреждения. В целях эффективной организации деятельности могут привлекаться спонсорские и другие финансовые средства.

СПК имеет кадры социальных педагогов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, управленческих работников, методистов, обученных основам социально-педагогической работы.

СПК располагает оборудованными учебными, учебно-экскурсионными помещениями, кабинетами трудового воспитания, помещениями для занятий физической культурой и спортом, залами для занятий хореографией, цирковым искусством, залами для организации досуга и отдыха, компьютерным классом, музейными залами, лыжными базами; имеет необходимую оргтехнику для поддержки и развития образовательно-воспитательного процесса, социально-педагогической деятельности.

Деятельность СПК обеспечена образовательными, воспитательными, социально-адаптивными программами. Имеется фонд научно-методической литературы по социальной педагогике, ме-

тодике воспитательной работы, банк диагностических материалов и психологических методик по проблеме социальной адаптации личности, видео- и аудиофонд.

Таким образом, педагогическое сопровождение социальной адаптации подростков и молодежи достаточно технологично реализуется в виде организации деятельности социально-педагогического комплекса (СПК) посредством реализации деятельности социальных служб.

Примечания

1. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. М.: Народ. образование, 2002.

2. Семенов, В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды [Текст] / В. Д. Семенов. М.: Педагогика, 1986. С. 40-41.

В. П. Кузьмина

ЭМПАТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

Статья посвящена анализу основных параметров феномена эмпатии, которая является важнейшим элементом взаимодействия человека с человеком. Обосновывается необходимость углубленного изучения и развития этого личностного свойства у студентов в процессе обучения в вузе.

Гуманизация современного образования неизбежно влечет за собой внесение коррективов в систему вузовской подготовки специалистов. Особую остроту эта проблема приобретает в связи с повышением требований к качеству и содержанию высшего образования на фоне быстрого растущего числа негосударственных образовательных учреждений, «выбрасывающих» на рынок труда огромное количество специалистов.

Востребованными из них будут те, кто наиболее подготовлен не только к работе с объектом профессиональной деятельности, но и к новому типу взаимоотношений между людьми, построенных на гуманистической основе, где на первое место выдвигается подход к человеку как к индивидуальности. Иными словами, истинная гуманизация сферы образования требует более глубокого отражения в структуре профессиональ-

* Статья выполнена при поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование эмпатии как условие развития способности к социально-перцептивному предвидению у студентов», проект № 05-06-06254а

КУЗЬМИНА Валентина Петровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии ВятГГУ
© Кузьмина В. П., 2005

ного мышления студента – будущего специалиста способов познания, постижения другого человека.

Способы познания могут быть рациональными, аффективными, поведенческими. Все они формируют способность личности постичь и реконструировать внутренний мир другого человека. В этой триаде аффективная сторона познания определяется понятием «эмпатия» [1].

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и выступает как способность человека эмоционально откликаться на переживания других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение во внутренний мир его чувств, мыслей, поступков.

Эмпатия играет важную роль в профессиональной деятельности педагога, что обусловлено спецификой его работы: необходимостью выявить, представить, понять индивидуальные особенности учащегося. В этом смысле эмпатию можно считать уникальным средством «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека. Такое возможно, когда педагог проявляет по отношению к другому человеку сопереживание и сочувствие.

Способность видеть радость, горе, умение «вчувствоваться» в переживания школьника, «сопечалиться и совеселиться ему» во многом зависит от характера складывающихся между педагогом и школьником эмпатийных отношений [2]. При этом предполагается, что учащийся выступает как субъект отношений. Если же он объект воздействия со стороны учителя, то тогда у него возникают трудности при формировании гуманных чувств: «со-чувствия», «со-радости», «со-страдания» [3]. Особенно важно педагогу проявлять эмпатическое отношение к ученику, в связи с тем, что дети нередко обладают поведенческими характеристиками, которые не всегда вызывают у окружающих доброе отношение к ребенку и способствуют его полному принятию. В этом случае ребенок может оказаться в ситуации «эмоционального вакуума», что отрицательно скажется на его личностном развитии. Важно, чтобы учитель не только сопереживал и сочувствовал ученику, но и воспитывал его своим эмпатическим отношением к нему.

К. Роджерс, проведя значительное по количеству участников исследование, следующим образом представил связь между высокоэмпатийным учителем и его учениками [4]:

- 1) меньше пропусков занятий в учебном году;
- 2) больше личностной автономности;
- 3) меньше физической и вербальной агрессии;
- 4) более развитая «Я-концепция», более позитивное самоуважение;
- 5) меньше дисциплинарных проблем;
- 6) более высокий интеллект и т. д.

При дефиците эмпатии в отношениях между учителем и учеником процесс психического личностного развития последнего затрудняется и искажается. Нарушение эмпатических отношений между ними приводит к образованию такого свойства личности, как тревожность, которая затрудняет проявление эмпатии в поведении. Трансформация феномена у педагога школьнику неизбежно связана с такими его характеристиками, как способность ставить себя на место другого человека, понимание намерений и настроений других, компетентность во взаимоотношениях с людьми, наблюдательность, способность предвидеть.

В целях эффективного развития эмпатии у студента – будущего педагога нами предпринята попытка выделить в ее структуре наиболее значимые компоненты. На наш взгляд, это, в первую очередь, формы эмпатии.

Основой деления на формы является классификация форм симпатии, введенная М. Шелером и описанная в работе Т. П. Гавриловой [5]. Шелер указывает на наличие высших и низших форм симпатии. К высшим он относит сопереживание – состояние слияния, идентификацию с переживаниями объекта и сочувствие – еще более высокую форму, истинную симпатию, при которой субъект симпатии, участвуя в переживаниях другого, сохраняет независимость и целостность собственных чувств. В дальнейшем, в определениях сопереживания и сочувствия, в частности у Т. П. Гавриловой, полностью сохраняется идея Шелера о разнонаправленности переживаний – на себя и на другого.

Исследователь называет наиболее типичными личностными формами эмпатии сопереживание и сочувствие. При этом автор под сопереживанием имеет в виду «переживание индивидом тех же чувств, что испытывает другой, но обратно это переживание на себя», то есть предметом переживаний является сам эмпат. Под сочувствием понимается переживание субъектом эмпатии «неблагополучия другого как такового, безотносительно к собственному благополучию».

Предметом сочувствия выступает другой человек – объект эмпатии. Отмечается, что сопереживая, соотнося наблюдаемую ситуацию со своим прошлым опытом, предвосхищая подобную возможность для себя и стараясь уйти от ситуации, избежать повторения нежелательных переживаний, сопереживающий склонен к эгоистически направленному поведению. Напротив, сочувствование является основой альтруистического поведения по отношению к другому человеку. Т. П. Гаврилова отмечает, что сочувствие является более поздней формой эмпатии и возникает в онтогенезе вслед за сопереживанием, когда эмоции приобретают осознанный и обоб-

щенный характер, становясь ведущей формой у зрелой личности [6].

А. П. Стрелкова, отмечая несомненную теоретическую ценность исследования Т. П. Гавриловой, считает необоснованным отрыв сопереживания от сочувствия, ведущий за собой разрушение целостности эмпатического процесса, а также потерю позитивного значения сопереживания для зрелой личности. Описывая эмпатический процесс, А. П. Стрелкова выделяет реальное содействие, которое, как и Т. П. Гаврилова, они выносят за пределы психологического феномена эмпатии как следствие [7].

Н. Н. Обозов, выделяя три формы эмпатии: понимание, сопереживание и соучастие – основывается на трехкомпонентной структуре эмпатии. Автор отмечает, что преобладание гностического компонента проявляется в точности и адекватности понимания состояния другого, доминирование аффективного компонента выражается в высокой эмоциональной вовлеченности в состояние другой личности – сопереживания. Преобладание поведенческого компонента ведет к соучастию, то есть не только пониманию состояния другого, но и к активной поддержке объекта эмпатии [8].

Таким образом, но современном уровне состояния проблемы основным расхождением в определении форм эмпатии является вопрос о включенности или невключенности содействия (соучастия, альтруистического акта и т. п.) в содержание понятия эмпатии, и соответственно, выделение его как формы. Неочевидность решения этой дилеммы состоит в том, что эмпатия не всегда заканчивается содействием, а если считать соучастие неотъемлемой частью эмпатии, то содержание значительно суживается.

При анализе феномена эмпатии исследователи выделяют такие ее характеристики, как устойчивость и избирательность.

Затрагивая тему устойчивости эмпатических переживаний, Т. П. Гаврилова подчеркивает, что можно лишь отмечать характерные для индивида тенденции. «Безусловно, устойчиво соучаствующий альтруист в каких-то ситуациях может занять эгоцентрическую позицию, а устойчиво сопереживающий – искренне сочувствовать». Отмечается, что устойчивая эмпатия характерна для сформировавшейся личности и в значительной мере отражает структуру личности индивида, в частности сформированность аффективно-потребностной сферы.

Поведение неустойчиво эмпатийных по отношению к объекту эмпатии характеризуется ситуативностью, неустойчивостью и в значительной степени определяется характером отношений с партнерами.

Мерфи в своей монографии отмечает, что устойчивость эмпатии напрямую связана с преды-

дущим опытом эмпатии и установкой на эмпатогенную ситуацию [9].

В связи с характером отношений субъекта и объекта эмпатии можно говорить о таком свойстве эмпатии, как избирательность. В работе Е. Либхарта экспериментально доказано, что эмпатические реакции чаще всего вызывают близкие родственники или хорошо знакомые люди [10]. Б. Баркет и С. Баркет уточняют, что если когнитивная и эмоциональная эмпатия возможна при любых типах отношений, то поведенческая характерна только для близких отношений. При этом отмечается роль социальных дистанций в возникновении и форме эмпатического акта [11].

Особо следует выделить функции эмпатического процесса, которые отечественные психологи связывают в большей степени с профессиональной деятельностью, где феномен выступает как один из основных факторов успешности деятельности педагога [12].

Е. А. Ичаловская полагала, что механизм протекания эмпатического процесса представляет собой сменяющие друг друга последовательности [13]:

- 1) восприятие «открытых переменных» объекта эмпатии;
- 2) расшифровка внешних сигналов;
- 3) присоединение к объекту эмпатии и чтение «скрытых переменных»;
- 4) децентрация субъекта эмпатии;
- 5) моделирование содействия объекту эмпатии;
- 6) выражение содействия.

Анализируя причины недооценки данного фактора в реальном педагогическом взаимодействии на основе обзора литературы, автор выделила два барьера, стоящих на пути учителя к эмпатическому пониманию ученика. Первый из них (внешний) базируется на том, что педагогический процесс отражает в миниатюре отношения в обществе в целом; и если в последнем еще сильны авторитарные тенденции, то достаточно сложно культивировать в отдельном педагогическом коллективе воспитание свободной личности [14]. Второй (внутренний) включает в себя два аспекта: индивидуальные особенности личности, не всегда способствующие пониманию и поддержке других, а также гистологические состояния (тревожность, стресс и т. д.), усугубляющиеся спецификой учительского труда.

Формирование эмпатии может быть реализовано в специальной программе психологической подготовки студентов. Целесообразность создания таких программ определяется также и тем, что стандартные учебные программы по психологическим дисциплинам предоставляют мало возможностей для проявления эмпатии и ее развития.

Исследователь Е. А. Ичаловская выявила причины низкой эффективности отдельных компонентов в структуре эмпатических проявлений в системе «учитель – ученик»: 1) незнание, включающее отсутствие психологических знаний; 2) неумение, проявляющееся в неосвоенности способов выполнения действий, обеспечивающих совокупность приобретенных знаний и навыков; 3) несформированность навыков, выражающаяся в отсутствии высокой степени освоения определенных действий, а также поэлементной сознательной регуляции и контроля; 4) неспособность, проявляющаяся в стойкости ошибок в поведении и в нежелании что-либо менять в данной ситуации.

Несмотря на то, что сензитивный период развития эмпатии приходится на детский возраст, необходимо развивать ее как профессиональное качество будущего педагога. Понятно, что школьники, став студентами, проявляют разные уровни эмпатии, что обусловлено предыдущими этапами их жизни. Однако мы говорим об эмпатии как о важнейшей профессиональной характеристике, требующей целенаправленного развития. Положительный результат можно получить, если ввести в практику преподавания психологии в вузе специализированные курсы и тренинги, направленные на эмпатическое взаимодействие субъектов педагогической деятельности. Практика написания выпускных квалификационных работ по данной проблеме показывает, что студенты, прошедшие специальную подготовку по развитию эмпатии, значительно лучше других понимают значимость эмпатии как профессионального качества.

Наряду с этим на начало эксперимента студенты I и V курсов педагогических специальностей в количестве 180 человек показали следующие результаты:

1. Студенты I и V курсов имеют представление о необходимых качествах учителя как человека, работающего с людьми.

2. Студенты I и V курсов по-разному определяют профессионально значимые качества. I курс на первые места ставит общечеловеческие качества, V курс выделяет профессионально значимые качества.

3. Эмпатия была определена как значимое качество у студентов I и V курсов. Только по степени значимости у первокурсников оно стоит на втором месте – 47%, однако 10,8% поставили это качество на первое место как очень важное. Студенты V курса эмпатию поставили на третье место – 24% и 6% поставили это качество на первое место.

4. У студентов V курса за период обучения изменилось представление о профессионально значимых, важных качествах педагога.

Анализ результатов методики В. В. Бойко позволяет сделать следующие выводы. Для боль-

шинства членов обеих экспериментальных групп характерно такое качество, как эмпатия. Высоким уровнем эмпатии обладают 4% испытуемых I курса, и не обладает никто среди испытуемых V курса. Люди с высоким уровнем эмпатии в общении тонко реагируют на настроение собеседника. Люди охотно доверяют им свои тайны и идут за советом. Нередко испытывают комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты.

Средним уровнем эмпатии обладают 48% испытуемых первокурсников и 43% испытуемых пятикурсников. Люди с данным уровнем эмпатии чувствительны к вопросам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать. Они с неподдельным интересом относятся к людям. Люди со средним уровнем эмпатии умеют не допускать создания конфликтных ситуаций.

Достаточно большой процент испытуемых обеих экспериментальных групп обладают заниженным уровнем эмпатии. Среди первокурсников это 46%, среди пятикурсников – 47%. Такие испытуемые, скорее всего, испытывают затруднения в установлении контакта с людьми. Окружающих они больше ценят за деловые качества, нежели за чуткость и отзывчивость. Людям с заниженной эмпатией трудно найти смысл и понять эмоциональные проявления в поступках окружающих.

Очень низкий уровень эмпатии у 2% испытуемых первокурсников и у 10% испытуемых пятикурсников. У таких людей эмпатийные тенденции личности не развиты. Они затрудняются первыми начать разговор. Во многом не находят взаимопонимания с окружающими. В деятельности слишком центрированы на себе. Могут быть более продуктивными в индивидуальной работе. С иронией относятся к сентиментальным проявлениям.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе обучения к V курсу у студентов снижается уровень эмпатии и у большинства он становится заниженным, и это положение требует решения.

В структуре эмпатии, среди студентов I и V курсов, наиболее значимыми являются установки, способствующие эмпатии. К таким установкам личности относят любопытство к другим, эмоциональное отношение и переживание к проблемам окружающих. Эти установки считаются социально приемлемыми и одобряемыми, но являются скорее значимыми, чем личностно принятыми.

Далее идут различия. Для испытуемых I курса важным и значительным является также и канал «идентификация» – это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. Для испытуемых же пятикурсников следующим важным и значимым является эмоциональный канал эмпатии, который выявляет

способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими, сопереживать, сочувствовать.

Менее значимыми каналами эмпатии для испытуемых и первого и пятого курсов являются проникающая способность и интуиция. Проникающая способность – свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Интуитивный канал эмпатии свидетельствует о способности видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что в большинстве своем у испытуемых обеих экспериментальных групп наблюдаются эмпатические тенденции. Но эти тенденции скорее рационально знаемы, социально «навязаны», чем безусловно приняты личностью испытуемых.

Объективная причина этого факта в том, что процесс обучения в вузе в основном ориентирован на интеллектуальную сторону, а не на развитие эмоциональной стороны личности. Субъективной причиной снижения уровня эмпатии является то, что студенты, зная о необходимости наличия эмпатии как важного профессионального качества педагога, не руководствуются на практике своими знаниями.

Итак, бесспорно, эмпатия является важным профессиональным качеством педагога, чья деятельность непосредственно связана с другими людьми. За время обучения в вузе у студентов должна быть сформирована направленность на учащихся. Однако без должного уровня теоретической и практической подготовки студента предмет его познания не будет восприниматься как значимый.

Примечания

1. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / И. М. Юсупов. СПб., 1995. 252 с.
2. Бодалёв, А. А. Психология о личности [Текст] / А. А. Бодалёв. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 188 с.
3. Гаврилова, Т. П. О воспитании нравственных чувств [Текст] / Т. П. Гаврилова. М.: Знание, 1984. 80 с.
4. Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Корякина, Е. И. Козлова // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61-68.
5. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. 1975. № 24. С. 147-155.
6. Гаврилова, Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков [Текст] / Т. П. Гаврилова // Психология межличностного познания / отв. ред. А. А. Бодалёв. М., 1981. С. 122-139.
7. Стрелкова, А. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / А. П. Стрелкова. М., 1987. 218 с.

8. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения [Текст] / Н. Н. Обозов. Л., 1979. 151 с.

9. Murphy, L. B. Social behavior and child personality: an exploratory study some roots of sympathy [Text] / L. B. Murphy. N.Y.: Colombia Univ. Press, 1937.

10. Liebhart, E. H. Empathy and emergency helping: the effect of personality self concern and acquaintance [Text] / E. H. Liebhart // Journ. of experim. Soc. Psychol. 1972. Vol. 8. № 5.

11. Barcat, B. Empathy [Text] / B. Barcat, C. Barcat // The Encyclopedis of Psychology: New and updated. Guilford (conn). DPG, 1981. P. 99.

12. Борисенко, С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Б. Борисенко. Л., 1998. 14 с.

13. Ичаловская, Е. А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Ичаловская. Ростов-н/Д., 1999. 15 с.

14. Орлов, А. Б. Феномен эмпатии и конгруэнтности [Текст] / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 68-73.

А. А. Мосунова

ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА В ОБЛАСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье ставится задача проанализировать и обобщить подходы к проблеме развития полноценного восприятия искусства в области эстетического воспитания. Рассматриваются идеи, разработанные в теории и реализованные на практике представителями смежных областей культуры: искусства и художественно-эстетического воспитания. Первый источник идей – работы ученых, исследовавших особенности художественного восприятия. Второй источник – труды выдающихся деятелей музыки и живописи.

Всегда требуют, чтобы искусство было понятно, но никогда не требуют приспособить свою голову к пониманию.
Казимир Малевич

Не всякий контакт человека с художественным произведением приводит к воздействию искусства на личность, взаимодействие не происходит автоматически. В процессе обучения важны условия, при которых полноценное восприятие будет иметь место в действительности. Нас интересуют принципы обучения, помогающие «приспособить голову» учащегося к пониманию искусства. В решении этой задачи проявятся возможности личностно ориентированного подхода к обучению, ибо художественное познание невозможно без участия личностных смыслов: люди

МОСУНОВА Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой издательского дела и редактирования ВятГУ
© Мосунова А. А., 2005