



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 года

2016 **Том 22**

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

VESTNIK
OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 1995

2016 **Volume 22**

SERIES
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

№ 3

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ)
С 2007 ГОДА

16+

ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ЕКИМЧИК ОЛГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, г. Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
чл.-корр. Российской академии наук, г. Москва

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА
доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук, Институт психологии
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ
доктор психологии, профессор
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
ресоциализации факультета педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ
кандидат философских наук, профессор
Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD
OF THE JOURNAL
«VESTNIK OF NEKRASOV
KOSTROMA STATE UNIVERSITY
SERIES: PEDAGOGY, PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK, JUVENOLOGY.
SOCIOKINETICS»**

EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

NIKOLAY FYODOROVICH BASOV
Doctor of Pedagogy, Professor, Russian
higher school honoured worker (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

VALENTINA MARKOVNA BASOVA
Doctor of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK
Candidate of Psychology (Kostroma)

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)
ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member
of Russian Academy of Education (Moscow)

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Candidate of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA
Doctor of Psychology,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of Psychology, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

ANNA KWIATKOWSKA
Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

KRISTELL KUMBRUCK
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

KRZYSZTOF SAWICKI
Candidate of Pedagogy,
head of Department of Rehabilitation, Faculty of Pedagogy
and Psychology, University of Bialystok, Poland

GERT STRASSER
Candidate of Philosophy, Professor
of Higher School, City of Darmstadt, Germany

СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

- 7 4 сентября исполняется 75 лет
Анатолию Викторовичу Мудрику
- 8 Научная школа члена-корреспондента РАО
А.В. Мудрика «Социализация и воспитание»
(психологическая школа в области
социальной педагогики)

ПЕДАГОГИКА

- 12 **Мудрик А.В.**
Об интеграции исследований социализации
- 14 **Веснин А.А.**
Проблемы преподавания в контексте
культуры информационного отвлечения
- 17 **Ноздрякова Е.В.**
Принцип интерактивности в образовании:
ретроспективный обзор педагогической теории
и практики
- 22 **Абашин М.И., Галиновский А.Л.,
Зосимов М.В., Моисеев В.А.**
Анализ тенденций развития инженерного образования
в странах, имеющих высокий уровень инновационного
и технологического развития
- 28 **Денисова О.И.**
Особенности дизайн-проектирования школьной формы

ПСИХОЛОГИЯ

- 31 **Зобков В.А.**
Психологическая структура отношения человека
к жизнедеятельности
- 35 **Котенева А.В.**
Священное Писание о природе и «делах» любви
- 41 **Паутова Л.Е.**
Акмеологическая концепция развития качества
профессиональной деятельности
- 46 **Зобнина Т.В., Плешакова Д.Р.**
Факторный анализ структуры
коммуникативной толерантности личности
(на примере студентов – будущих врачей)
- 49 **Пилишвили Т.С., Петрухина Е.С.**
Этнокультурные особенности толерантности
и отношения молодых женщин к проблеме усыновле-
ния ребенка (на примере студенток РУДН)
- 53 **Прохорова М.В., Прохоров В.М.**
Особенности внутренней и внешней мотивации
трудовой деятельности женщин и мужчин
- 58 **Серебровская Н.Е., Лукомец А.А.**
Связь ценностно-смысловых ориентаций
старшеклассников с выбором профессии
- 63 **Зобков А.В., Писненко А.Г., Шахворостова Т.В.**
Методика коррекции деструктивных конструктов
поведения человека средствами анализа
семейных сценариев и мифов
- 69 **Онучина А.В., Котряхов Н.В.**
Деятельность психолога-практика (медиатора)
в образовательной среде
- 75 **Быкова Е.А., Истомина С.В.**
Проблема профилактики буллинга
в образовательной организации
- 79 **Сизикова Т.Э., Стунжа Н.А.**
Методы рефлексивного
психологического консультирования
- 83 **Южаков В.А.**
Исследование психологических особенностей
изменения идентичности под действием интенсивных
интегративных психотехнологий

CONTENTS

THE SCHOLAR'S JUBILEE

- 7 On the 4th of September, Anatoliy Viktorovich Mudrik
celebrates his 75th jubilee
- 8 The scientific school "Socialisation and Upbringing"
(Psychological school in the field of social pedagogy)
of A.V. Mudrik, corresponding member
of Russian Academy of Education

PEDAGOGY

- 12 **A.V. Mudrik**
On socialisation investigations integration
- 14 **A.A. Vesnin**
Problems of teaching in the context
of culture of information abstraction
- 17 **Ye.V. Nozdryakova**
The principle of interactivity in education:
a retrospective review of pedagogic theory
and practice
- 22 **M.I. Abashin, A.L. Galinovskiy,
M.V. Zosimov, V.A. Moiseyev**
Trends of engineering education
in countries with high level of innovation
and technological development
- 28 **O.I. Denisova**
Features of design project of the school uniforms

PSYCHOLOGY

- 31 **V.A. Zobkov**
The psychological structure
of human's attitude to life
- 35 **A.V. Koteneva**
Holy Writ on the nature and "deeds" of love
- 41 **L.Ye. Pautova**
Acmeological concept of development of quality
of professional activity
- 46 **T.V. Zobnina, D.R. Pleshakova**
Factor analysis of the structure
of the communicative tolerance of personality
(on the example of students – future physicians)
- 49 **T.S. Pilishvili, Ye.S. Petruhina**
Tolerance's ethnocultural features and young women's
attitude to the problem of child adoption
(Peoples' Friendship University female students' example)
- 53 **M.V. Prokhorova, V.M. Prokhorov**
The peculiarities of intrinsic and extrinsic
work motivation of women and men
- 58 **N.Ye. Serebrovskaya, A.A. Lukometz**
The relationship of axiological and conceptual orientations
of senior pupils with career choices
- 63 **A.V. Zobkov, A.G. Pisenko, T.V. Shakhvorostova**
Methods of correction of destructive constructs
of human behaviour analysis by tools
of family scenarios and myths
- 69 **A.V. Onuchina, N.V. Kotryakhov**
Activity of psychologist-practician (mediator)
in education medium
- 75 **Ye.A. Bykova, S.V. Istomina**
The problem of prevention of bullying
in an educational organisation
- 79 **T.E. Sizikova, N.A. Stunzha**
Methods of reflective
psychological counseling
- 83 **V.A. Yuzhakov**
The study of the psychological characteristics of changes
in the identity under the action of intensive integrative
psychotechnologies

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

- 86 Фетискин Н.П.**
Деструктивные новообразования
в структуре личностной направленности у девиантов
- 89 Шепелева С.В.**
Предпосылки и типологии преддевиантного поведения
в детских дошкольных группах
- 94 Сорокина Т.В.**
Индивидуально-психологические особенности
подростков с различными формами отклоняющегося
поведения
- 99 Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В.**
Параметры творческой нереализованности
и их значимость в генезисе девиантного поведения
- 107 Кузнецова И.А., Хмельницкая В.А.**
Проблемы изучения психодинамики личности
несовершеннолетних осужденных
- 110 Миронова Т.И.**
Стратегии самореализации делинквентов
средствами профессионального самоопределения

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 116 Королева Е.М., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.**
Диадический копинг и динамика
партнерских отношений на их начальном этапе
- 121 Григорова Т.П., Крюкова Т.Л.**
Особенности отношений привязанности между
детьми и родителями в замещающих семьях
и их совладающее поведение
- 128 Авраменко Н.Н.**
Роль рефлексивных процессов
в выборе стратегий совладания
с трудными жизненными ситуациями у студентов

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 133 Дорофеев А.А.**
Образовательное пространство вуза
как фактор формирования повседневной культуры
студенческой молодежи
- 137 Катержина С.Ф., Собашко Ю.А.,
Воронцова О.Р., Чебунькина Т.А.**
Рейтинговая система в вузе: меняем минусы на плюсы
(на примере преподавания математических дисциплин)
- 142 Киселева М.В.**
Вовлечение обучающихся вуза
в оценку и повышение качества образования
- 148 Курочкина С.В.**
Ценностные ориентации студентов-участников
инновационных форм занятости
(на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)
- 152 Лапина Е.В.**
Организационно-педагогические условия развития
профессионально значимых ценностей педагога
в системе повышения квалификации
- 156 Подымова Л.С., Ермакова О.Е.**
Опыт реализации программы
формирования индивидуального стиля
инновационной деятельности учителя
в процессе профессиональной подготовки
- 160 Никитина С.А.**
Воспитание девушек-курсантов
в системе военного образования

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 164 Волкова М.А., Карпова Е.М.**
Применение интерактивных форм обучения
в процессе формирования компетенций студентов
- 168 Абрамова И.Е., Шерехова О.М., Шишмолина Е.П.**
Тревожность как негативный фактор
при изучении иностранного языка
студентами-лингвистами

SCIENCE OF DEVIANT BEHAVIOUR

- 86 N.P. Fetiskin**
Destructive psychic neoplasms in the structure
of the personal orientation of deviants
- 89 S.V. Shepeleva**
Background and typology of prior deviant behaviour
in children-preschool
- 94 T.V. Sorokina**
Individual psychological characteristics
of adolescents with different forms
of deviant behaviour
- 99 N.P. Fetiskin, T.I. Mironova, S.V. Shepeleva**
Parameters of lack of creative work's unsuccess and their
significance in deviant behaviour genesis
- 107 I.A. Kuznetsova, V.A. Khmel'nitskaya**
Problems of studying psychodynamics
of the personality of juvenile offenders
- 110 T.I. Mironova**
The strategy of self-realisation by means of culture
of professional self-determination

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 116 E.M. Korolyova, T.L. Kryukova, O.A. Ekimchik**
Dyadic coping and relationships' dynamics
at the initial stage of partnership
- 121 T.P. Grigороva, T.L. Kryukova**
Attachment in child-parent
relations and coping specifics
in foster families
- 128 N.N. Avramenko**
Role of reflection processes
in the choice of coping-strategies
with difficult vital situations for students

PROFESSIONAL EDUCATION

- 133 A.A. Dorofeev**
Educational space of a higher
education institution as a forming factor
of students' everyday culture
- 137 S.F. Katerzhina, Yu.A. Sobashko,
O.R. Vorontsova, T.A. Chebun'kina**
The rating system in high school: change from minus to
plus (for example, teaching mathematics)
- 142 M.V. Kiseleva**
The involvement of students in assessing
and improving education quality
- 148 S.V. Kurochkina**
Values of participating in innovative forms
of employment (in terms of students
of Demidov Yaroslavl State University)
- 152 Ye.V. Lapina**
Organisational-pedagogic conditions of development
of professional knowledge , values of pedagogue
in the system of improvement of professional skill
- 156 L.S. Podymova, O.Ye. Yermakova**
Experience in the implementation
of the programme of formation of individual style
of innovative activity of the teacher
in the process of professional training
- 160 S.A. Nikitina**
Upbringing female students of military higher education
institution in the structure of military education

EDUCATION THEORY AND METHODOLOGY

- 164 M.A. Volkova, Ye.M. Karpova**
Using of interactive studying forms
in the process of creating students competences
- 168 I.Ye. Abramova, O.M. Sherekhova, Ye.P. Shishmolina**
Teaching students to speak English:
foreign language anxiety

172 Качалкин А.А.

Специфика преподавания дисциплины «латинский язык, основы терминологии» на медицинских факультетах

177 Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.

Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике

179 Козырев С.Б., Секованов В.С.

Формирование креативных качеств студентов вуза при изучении пятеричного множества Кантора

183 Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М.

Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов

189 Секованов В.С., Смирнова А.О.

Развитие гибкости мышления студентов при изучении структуры неподвижных точек полиномов комплексной переменной

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**193 Грибанова Н.Е.**

Исследование ценностных ориентаций девятиклассников

198 Афанасов А.В., Харисова И.Г.

Подготовка студентов педагогического вуза к патриотическому воспитанию подрастающего поколения

202 Герлах И.В., Спирина В.И.

Добровольчество в профессиональной подготовке будущих педагогов

207 Сидоркин В.А., Косов С.В.

Психолого-педагогические компоненты формирования пожаробезопасного поведения детей

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**210 Вачеян Л.А.**

Использование технологии тифлокомментирования в коррекционно-развивающей работе с незрячими детьми

214 Ершова В.В.

Особенности формирования сенсорных эталонов у детей с комплексным нарушением слуха и зрения

218 Уклонская Д.В., Агаева В.Е.

Основные направления логопедической коррекции произносительной стороны речи при врожденных и приобретенных дефектах и деформациях челюстно-лицевой области

222 Деревянкина Н.А.

Психологические особенности волонтеров, осуществляющих инклюзивную деятельность

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**227 Веричева О.Н., Смирнова Е.Е.**

Технологии социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**232 Лощаков А.М., Пахолков А.В.**

Роль социально-профилактической работы среди сельского населения

СОЦИОКИНЕТИКА**235 Кудинов В.А.**

Историческая обусловленность подростковых и юношеских организаций

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**239 Болтыков О.В.**

Взгляды на гражданское воспитание в наследии отечественных педагогов первой половины XIX века

172 A.A. Kachalkin

The specificity of teaching the discipline "Latin language and basics of medical terminology" at the medical faculties

177 A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina

Features of preparation of experts on scan jobs with detailed answer of the unified state examination in Maths

179 S.B. Kozyrev, V.S. Sekovanov

Students' creative qualities formation at institutions of higher education when studying quinary Cantor set

183 M.O. Omarova, H.A. Alizhanova, O.M. Omarov

Design activity in system of vocational training of future pedagogues

189 V.S. Sekovanov, A.O. Smirnova

Development of students' ideation flexibility when studying structure of fixed points of polynomials of a complex variable

SOCIAL UPBRINGING**193 N.Ye. Gribanova**

Research into ninth-formers' moral values

198 A.V. Afanasov, I.G. Kharisova

Preparation of future teachers to the patriotic upbringing of the younger generation

202 I.V. Gerlakh, V.I. Spirina

Volunteering in the training of future pedagogues

207 V.A. Sidorkin, S.V. Kosov

Psycho-pedagogic components forming fireproof children's behaviour

РЕМЕДИАЛ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**210 L.A. Vacheyan**

Possibilities of using the audiodescription technology in correction-developing work with visually impaired children

214 V.V. Yershova

Features of the formation of sensory standards for children with complex hearing and vision

218 D.V. Uklonskaya, Viktoriya Ye. Agayeva

The main directions of speech therapy for the correction of articulatory part of speech in congenital anomalies and acquired defects and deformations of maxillofacial area

222 N.A. Derevyankina

Psychological peculiarities of volunteers who conduct inclusive activity

SOCIAL WORK**227 O.N. Vericheva, Ye.Ye. Smirnova**

Technologies of sociopedagogic maintenance of poorly transportable categories of children and youth

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING**232 A.M. Loshchakov, A.V. Pakholkov**

The role of social and preventive work among the rural population

SOCIOKINETICS**235 V.A. Kudinov**

Teenagers' and youth's organisations historical causation

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**239 O.V. Boltykov**

Views on the civil education in the heritage of Russian pedagogues of the first part of the 19th century

244 Блейх Н.О.

Состояние образования на Северном Кавказе в предреволюционный период начала XX века в контексте национального просветизма

247 Лагутина О.Р.

Из истории развития теорий обучения передаче объема в портретном жанре в отечественных исследованиях

251 Чувина М.А.

Художественное образование в Костроме в первые послереволюционные годы

256 Кульневич Т.В., Козлова Т.А.

Любовь как базовое педагогическое понятие историко-культурного наследия

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

261 Кудинов В.А.

Международная научно-практическая конференция «Детское и молодежное движение: история и современность»

266 SUMMARY

279 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

244 N.O. Bleikh

The state of education in the North Caucasus in the pre-revolutionary period of the early twentieth century in the context of national prophetism

247 O.R. Lagutina

From the gistory of development of theories of training to do justice to volume in drawing portraits in Russian investigations

251 M.A. Chuvina

Art education in Kostroma in the first years after the 1917 revolution

256 T.V. Kul'nevich, T.A. Kozlova

Love as a basic pedagogic concept of historical and cultural heritage

SCIENTIFIC LIFE

261 V.A. Kudinov

International scientific-practical conference "Children's and Youth Movement: History and Modernity"

266 SUMMARY

279 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

**4 СЕНТЯБРЯ ИСПОЛНЯЕТСЯ 75 ЛЕТ
АНАТОЛИЮ ВИКТОРОВИЧУ МУДРИКУ**



Анатолий Викторович Мудрик – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной психологии Московского педагогического государственного университета, лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования. Автор полусотни книг и более четырехсот статей в области педагогики, изданных не только на русском, но и на языках бывших советских республик (киргизском, молдавском, латышском, литовском, эстонском), а также на европейских языках (английском, испанском, немецком, португальском). Признанный авторитет в социальной педагогике, теории и методике воспитания.

А еще, Анатолий Викторович Мудрик – особо чтимый и значимый человек в Костромском государственном университете. Здесь работают его непосредственные ученики и вдохновленные его идеями ученики его учеников. Здесь не забывают его непосредственное участие в сменах областного лагеря старшеклассников «Комсорг». Официально зафиксированные факты сотрудничества с нашим вузом – членство в диссертационном совете по педагогическим наукам и в редакционной коллегии нашего журнала. А более того, не фиксируемые в документах: многие годы неформального общения по самым разным – научным, организационным, житейским, общественным и личным поводам.

*С днем рождения Вас, уважаемый Анатолий Викторович!
Бодрости Вам, оптимизма, новых идей и талантливых учеников,
актуализирующего общения с коллегами
и заряжающей коммуникации с молодежью на долгие годы!*

НАУЧНАЯ ШКОЛА ЧЛЕНА-КОРРЕСПОНДЕНТА РАО А.В. МУДРИКА «СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ» (психологическая школа в области социальной педагогики)

Настоящий текст публикуется в связи с юбилеем А.В. Мудрика и ставит своей целью познакомить читателей нашего журнала с основными идеями, которые составляют основное содержание научной школы ученого. Текст заимствован из книги «Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы», изданной в 2011 году под общ. ред. Т.А. Ромм и Т.Т. Щелиной в г. Арзамас и приуроченной к 70-летию А.В. Мудрика¹. За прошедшие пять лет состав научной школы, безусловно, расширился, появились новые работы, уточняющие прежние выводы, развивающие концептуальный образ феноменов социализации и воспитания. При этом, представленные в данном тексте исходные положения, принадлежащие основателю и лидеру научной школы, сохраняют свою актуальность и остаются значимыми для исследователей и практиков в области социальной педагогики.

Ключевые слова: А.В. Мудрик, научная школа «Социализация и воспитание».

Научная школа «Социализация и воспитание», созданная и поныне возглавляемая доктором педагогических наук, профессором кафедры социальной педагогики и социальной психологии МПГУ, членом-корреспондентом Российской академии образования Анатолием Викторовичем Мудриком существует на факультете педагогики и психологии с конца 1980-х годов.

Рассматриваемое научное направление сформировалось на базе исследований различных социально-педагогических и социально-психологических аспектов воспитания учащихся, которые велись А.В. Мудриком и его аспирантами в лаборатории научно-исследовательского института общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР. Исследование проблем общения, а затем изучение социальных факторов, влияющих на воспитание, нашли свое отражение в книгах «О воспитании старшеклассников» (1976 – 1-е изд; 1982 – 2-е), «Современный старшеклассник: проблемы самоопределения» (1977), «Личность школьника и ее воспитание в коллективе» (1983), «Общение как фактор воспитания школьников» (1984), а также в диссертациях А.В. Мудрика (кандидатский – 1970, докторской – 1981), И. Захаровой, М. Смаиловой, В. Полукарова, В. Ижицкого. Эти работы стали основанием для формулирования проблемы «Социализация и воспитание» к середине 1980-х годов, концептуальное отражение которой было опубликовано в 1991 году в работе А.В. Мудрика «Социализация и смутное время», а потом нашли развернутое отражение в книгах и учебниках того же автора «Введение в социальную педагогику» (1994, 1997, 2009), «Социальная педагогика» (1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009), «Социализация человека» (2004, 2007, 2011).

В этих книгах, учебниках и учебных пособиях дано развернутое представление о проблеме социализации и воспитания, которое основывается на выполненных в период 1986-2011 годы кандидатских исследованиях: О. Альшиной, Л. Архаровой, В. Баранова, Г. Бобылева, В. Голушко, Д. Грибкова,

Б. Гудзенко, Р. Данилова, Л. Завалишиной, Л. Зорилло, Ю. Канищева, О. Киселевой, Е. Клепиковой, Н. Косовой, Ю. Кривова, Д. Лифинцева, А. Максаква, Г. Минигалеевой, С. Минюковой, А. Михальского, М. Никитского, Е. Никитской, А. Поляковой, Н. Патутиной, Л. Разуваевой, С. Разуваева, Е. Родченковой, А. Романенчук, Н. Романюты, А. Сергеева, Г. Симоновой, Т. Склярской, В. Спириной, Т. Сурниной, М. Сутзи, Е. Сухаревой, Т. Щелиной, Н. Щиголовой и др. В этот же период были подготовлены и защищены докторские диссертации Л. Ведерниковой, О. Киселевой, Д. Лифинцевым, В. Петрищевым, В. Полукаровым, Т. Просветовой, Т. Ромм, А. Серых, Т. Склярской, Л. Столярчук, Т. Щелиной, В. Янгировой, О. Янушкявичене.

Проведенные исследования позволяют в сжатом виде представить современное состояние разработок проблемы.

Исследования В. Кривова, Д. Лифинцева и В. Петрищева показали, что в трактовке социализации в современных условиях исторически сложилось два подхода: субъект-объектный – субъект социализации общество, объект – человек (восходящий к Э. Дюркгейму и Т. Парсонсу) и субъект-субъектный – и общество, и человек – субъекты социализации (истоки которого можно найти в работах Ч. Кули и Дж. Мида).

В трактовке школы А.В. Мудрика в русле субъект-субъектного подхода социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Феномен относительно направляемой социализации впервые выявлен и описан в нашей научной школе.

Сущность социализации – сочетание приспособления и обособления человека в обществе, баланс которых определяет становление индивида социальным существом и развитие человеческой индивидуальности.

Воспитание (относительно социально-контролируемая социализация) автономизируется от

¹ Научная школа члена-корреспондента РАО А.В. Мудрика «Социализация и воспитание» (психологическая школа в области социальной педагогики) // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / под общ. ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 337-344.

исторически первичной стихийной социализации тогда, когда на определенном этапе социально-экономического развития того или иного общества подготовка к жизни его членов выделяется в относительно самостоятельную сферу. Постепенно воспитание становится специальной функцией общества и государства, т.е. оформляется в специфический социальный институт (это подтвердили исследования Т. Просветовой и Т. Ромм).

Воспитание как относительно осмысленное, целенаправленное возвращение человека, осуществляемое в семье, в религиозных и воспитательных организациях (в том числе в образовательных), более или менее последовательно способствует приспособлению человека к обществу и создает условия для его обособления в обществе в соответствии со спецификой целей, содержания и средств семейного, социального, религиозного, а также коррекционного видов воспитания.

Кроме того, впервые выявлен и описан феномен, названный диссоциальным воспитанием, которое происходит в контркультурных организациях и которое оказывает десоциализирующее влияние на человека.

Воспитание отличается от стихийной социализации в первую очередь, тем, что в его основе лежит социальное действие. Это понятие ввел Макс Вебер, который относил к социальным действия человека, направленные на разрешение проблем и сознательно ориентированные на ответное поведение партнеров. Социальное действие предполагает субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

Таким образом, основанием отделения процесса воспитания от процесса стихийной социализации является его осмысленность и наличие в нем определенной осознанной цели.

Стихийная социализация – процесс непрерывный, так как человек постоянно взаимодействует с социумом.

Воспитание – процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи относительно осмысленным и целенаправленным, осуществляется в определенном месте, в определенное время и в определенной организации. Кроме того, его дискретность определяется тем, что поскольку отдельные виды воспитания и типы воспитательных организаций не имеют единых целевых установок и отлаженной непротиворечивой взаимосвязи, постольку возвращение человека не становится непрерывным процессом (даже в системе образования воспитание имеет объективно дискретный характер).

Соотношение воспитания и стихийной социализации, «объем» воспитания в процессе социализации существенно различаются как в различных обществах, так и, в меньшей степени, в различных стратах одного и того же общества. Чем бо-

лее модернизировано общество, то есть чем более сложна его социальная структура, чем далее оно продвинулось в социально-экономическом развитии, тем в большей мере им осознана потребность в «человеческом капитале» определенного качества, тем большие ресурсы оно затрачивает на его подготовку и доподготовку, тем больший «объем» занимает в процессе социализации ее социально-контролируемая часть, тем большую роль играет в общественной жизни воспитание как социальный институт. Кроме того, чем элитарнее та или иная страта общества, тем большее значение придается воспитанию ее представителей, соответствующему ее положению, притязаниям и потребностям.

«Объем» воспитания в процессе социализации, во многом определяет и его место в иерархии ценностей общества и его отдельных страт.

Ценность воспитания в социальной жизни имеет два аспекта – объективный и субъективный. Объективная ценность воспитания проявляется в том, какие ресурсы затрачивает общество на воспитание своих членов, как уровень воспитания влияет на их социальное положение и жизненный успех. Субъективная ценность воспитания определяется, в частности, тем, какие ожидания связывают представители тех или иных слоев общества с воспитанием, какие требования они предъявляют к содержанию образования, насколько оно, с их точки зрения, связано с их повседневной жизнедеятельностью и успешностью достижения групповых и индивидуальных целей и т.д.

В более модернизированных обществах воспитание (и особенно система образования) выступает серьезным фактором горизонтальной и вертикальной социальной мобильности, ибо от него зависит возможность перехода человека от одних ролей к другим, из одной страты в другую, более элитарную. В более традиционных обществах воспитание может в той или иной мере (в зависимости от степени традиционности общества) «консервировать» социальную структуру. Это связано, в основном, с двумя обстоятельствами: чем традиционнее общество, тем более обособлены и закрыты в нем все страты, а тем более элитарные; чем модернизированнее общество, тем меньше различий в содержании и качестве воспитания в низших и элитарных стратах.

Место воспитания в иерархии общественных ценностей, с одной стороны, зависит, а с другой определяет готовность общества уделять ему большее или меньшее внимание, выделять большие или меньшие ресурсы на развитие воспитания. С этим же связана и мера подготовленности общества к выдвигению и формулированию задач воспитания, к поискам и реализации эффективных путей их решения.

Воспитание, рассматриваемое в контексте социализации, имеет определенные возможности

влиять на позитивный характер социализации конкретного человека, а именно:

- воспитание в определенной мере определяет то, что как объект социализации человек более или менее успешно осваивает просоциальные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные установки и поведенческие сценарии;

- воспитательные организации имеет определенные возможности создать условия для просоциальной самореализации себя человеком как субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте;

- воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между приспособленностью к обществу и обособлением в нем, т.е. в той или иной мере минимизировать степень становления его жертвой социализации (феномен человека как жертвы социализации был впервые выявлен и изучен в ряде работ, выполненных в рамках нашей школы);

- воспитание имеет некоторые возможности предотвратить столкновение человека с теми или иными опасностями стихийной социализации, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия случившихся столкновений, т.е. уменьшить риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации (этот феномен так же был впервые выявлен и описан А.В. Мудриком, а затем исследовался в работах А. Серых, Е. Родченковой, М. Сутзи и др.).

Представленная выше характеристика соотношения воспитания и социализации, позволяет иметь в виду не только объективный контекст воспитания, но и учитывать его в процессе определения приоритетов, формулирования принципов, разработки содержания и способов развития социального воспитания.

Исследованию различных аспектов социального воспитания были посвящены работы В. Баранова, Т. Бобылева, Р. Данилова, Н. Патутиной, В. Полукарова, Н. Романюты, Л. Столярчук, Н. Щиголовой, В. Янгировой. Полученные результаты позволили дать следующую характеристику социального воспитания.

Социальное воспитание – возвращение человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, ценностной ориентации и самосознания.

Социальное воспитание – составная часть относительно контролируемой социализации (наряду с семейным воспитанием, религиозным воспитанием, коррекционным и диссоциальным воспитанием). Оно осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (кон-

кретных людей), групповых (коллективов) и социальных (воспитательных организаций и органов управления).

В воспитательных организациях воспитание реализуется в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия субъектов процессах: организации социального опыта воспитуемых, их образования и оказания им индивидуальной помощи.

Организация социального опыта осуществляется через: организацию быта и жизнедеятельности организованных групп (коллективов); организацию взаимодействия, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы.

Индивидуальный социальный опыт – в широком смысле – единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Индивидуальная помощь – это осознанная попытка помочь человеку приобрести знания, установки, умения, необходимые для удовлетворения его позитивных потребностей и интересов и удовлетворения потребностей и интересов других людей; в осознании и, в необходимых случаях, изменении человеком своих ценностей и установок; в развитии самосознания, в самоопределении и самореализации; в коррекции самооенок, самоуважения и самопринятия; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, к индивидуальным, групповым и социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму; в выработке стратегий приспособления и обособления в социуме.

Мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи зависят от возраста и пола воспитуемых, а также, в определенной мере, от их этнической и социально-культурной принадлежности.

В различных видах и типах воспитательных организаций и конкретных организациях объем и соотношение организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи существенно различны. Различия зависят как от функций организаций, так и от ценностных устремлений, установок и имплицитных концепций воспитания, имеющих у работающих в конкретной организации педагогов. Эти различия определяют содержание

и характер взаимодействия, которое реализуется в воспитательной организации.

Взаимодействие в процессе социального воспитания осуществляется в виде множества «цепочек»: воспитательная организация – составляющие ее формализованные группы (коллективы); коллектив – личность; коллектив – входящие в него микрогруппы – личность; педагог – коллектив; педагог – личность и др. Содержание взаимодействия представляет собой обмен между его субъектами информацией, ценностными установками, типами и способами общения, познания, деятельности, игры, поведения, отбор и усвоение которых имеют индивидуально избирательный характер. В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой, содержание, характер и воспитательная эффективность которого определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем взаимодействуют.

Социальное воспитание, осуществляемое в воспитательных организациях различных видов и типов, дает человеку опыт взаимодействия с людьми, создает условия для позитивно направляемых самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом – для приобретения опыта приспособления и обособления в социуме.

Специальным направлением исследований было изучение истории возникновения, станов-

ления и развития, с одной стороны, социального воспитания, а с другой – специальной отрасли педагогики, исследующей социальное воспитание – социальной педагогики. Различные аспекты истории того и другого освещены в работах Е. Клепиковой, С. Минниковой, а также в фундаментальных докторских исследованиях Т. Просветовой и Т. Ромм.

Большое внимание уделялось и уделяется проблеме подготовки педагогических кадров, готовых и подготовленных реализовать разработанные на основании концепции школы Государственные стандарты курсов «Социальная педагогика» для различных специальностей. В той или иной мере эта проблема решалась в исследованиях Л. Архаровой, О. Киселевой, Н. Косовой, Л. Разуваевой, С. Разуваева, Г. Симоновой, Е. Сухаревой. Особое значение для решения проблемы подготовки кадров имеют фундаментальные докторские исследования Л. Ведерниковой, О. Киселевой, Т. Щелиной.

Перспективы развития научной школы «Социализация и воспитание» связаны: с углублением исследований аспектов и способов педагогического влияния на позитивную социализацию человека в воспитательных организациях различного типа; совершенствованием содержания подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, в том числе, благодаря разработке магистерских программ и программ бакалавриата.

ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9:316.6

Мудрик Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет
amudrik@yandex.ru

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ*

В статье анализируется один из ранних этапов интеграции психологического и педагогического знания в сфере исследования социализации подрастающих поколений; дается характеристика работы Научного совета при Президиуме АПН «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности».

Ключевые слова: социализация, психология, педагогика, коллектив, личность.

В конце 60-х годов прошлого столетия началось довольно интенсивное и все более интенсифицирующееся исследование проблем, так или иначе связанных с такими социальными феноменами как малая группа и коллектив, а также с взаимодействием и взаимоотношениями с ними и внутри них личности как субъекта познания и общения. Развитие этих исследований привело к тому, что в конце 1970-х годов и в психологии, и в педагогике формируется исследовательская область – социализация.

Исследования проблематики, которая стала предметным полем проблемы социализации, поначалу велись обособленно педагогами и психологами. Однако была совершенно очевидна необходимость их, как минимум, координации.

В середине 70-х годов (в 1974 или в 1975 годах) благодаря энергии Людмилы Ивановны Новиковой, заведовавшей лабораторией «Воспитательные проблемы коллектива» в научно-исследовательском институте Общих проблем воспитания, был создан Научный совет при Президиуме Академии педагогических наук СССР «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности».

Создание совета стало реализацией идеи интеграции психологического и педагогического знания, которую Л.И. Новикова вынашивала с конца 60-х годов.

Возглавили Совет действительные члены АПН Хейно Йоханович Лийметс (руководивший эстонским обществом психологов) и Артур Владимирович Петровский (академик-секретарь Отделения психологии АПН), которого спустя пару лет сменил тоже действительный член АПН Алексей Александрович Бодалев, ставший Академиком-секретарем отделения психологии АПН (Л.И. Новикова была заместителем сопредседателей и, фактически, «мотором») совета.

Научный совет «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности» неформально объединил (создав этакий «невидимый» колледж) исследователей как психологов, так и педагогов, а кроме того ряд философов и социологов, в сфере интересов которых лежали те или иные проблемы

психологии и педагогики коллектива и взаимодействия коллектива и личности.

В орбиту научного совета вошли, в основном, исследователи из России, Украины и Эстонии. Они были представлены как довольно известными и продуктивными лабораториями, так и исследователями-одиночками, в том числе и из других республик (например, Я.Л. Коломинский из Минска).

А.А. Бодалев руководил лабораторией в НИИ психологии АПН, в которой исследовалась проблематика общения, в том числе в коллективах различного типа. С советом сотрудничала и другая лаборатория этого же НИИ, возглавляемая А.В. Петровским, изучавшая, в том числе, стадийное развитие коллектива.

Проблема коллектива и личности интенсивно изучалась в тесно сотрудничавших с научным советом лаборатории Л.И. Новиковой НИИ общих проблем воспитания АПН; в функционировавшей сначала в Тартуском университете, а затем в Таллинском педагогическом институте лаборатории Х.Й. Лийметса; в киевской лаборатории А.В. Кирчука; на кафедрах психологии Курского, а затем Костромского педагогических институтов, которыми руководили Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин. (Исследования в Курске, а затем в Костроме имели специфические особенности. Во-первых, они объединяли и там, и там довольно большие группы молодых мужчин – И. Полонский, Е. Шанин, А. Крикунов и др. в Курске, А. Кирпичник, Н. Рассадин, В. Асафов и др. в Костроме – что было, да и остается довольно редким явлением. Во-вторых, теоретические изыскания сочетались и базировались на эмпирических исследованиях и экспериментальной работе с группами школьников и студентов. В-третьих, существенная часть исследования была «вплетена» в жизнедеятельность созданных по инициативе ученых летних лагерей старшеклассников, что создавало условия для интеграции теории и практики, психологии и педагогики).

Научный совет стал своеобразным центром исследовательской мысли в сфере психолого-педагогической проблематики коллектива и личности, но

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ – проект №14-06-00258

и довольно интенсивно пытался вести просвещение педагогов-практиков (практических психологов тогда, насколько я помню, просто не было).

Начиная с 1976 года, научный совет совместно с Министерством просвещения РСФСР (в лице заместителя министра Любви Кузьминичны Баясной и ее сотрудников) проводил практически ежегодные Всероссийские научно-практические конференции. На эти конференции съезжалось до пятисот практиков и исследователей, а местные органы народного образования привлекали к участию в них своих педагогов как школьных, так и среднего и высшего образования. Такие конференции прошли в Курске (1976), в Костроме (1978), в Свердловске (1980), в Липецке (1981), в Нижнекамске (1982), в Кемерово (1984).

Каждая конференция была посвящена одному из аспектов проблемы коллектива и личности. Доклады исследователей, педагогов и психологов, сочетались с выступлениями педагогов-практиков, которые в течение нескольких лет принимали участие в исследовательской работе какой-либо из лабораторий. По материалам конференций обычно издавался сборник статей под редакцией А.А. Бодалева, Х.Й. Лийметса и Л.И. Новиковой.

На рубеже 70–80-х годов научный совет неоднократно проводил зимние Таллинские симпозиумы. На них собирались исследователи (не более ста человек), которые обсуждали теоретические, методические, эмпирические, экспериментальные исследования (их замыслы, ход, полученные данные, предварительные результаты) какого-либо аспекта психолого-педагогической проблематики коллектива и личности. К нескольким симпозиумам были изданы предварительные материалы под редакцией А.А. Бодалева, Х.Й. Лийметса и Л.И. Новиковой.

Научный совет проводил летние школы молодых исследователей, на которые собирались до 40–50 аспирантов, молодых преподавателей ВУЗов и научных сотрудников. Школы проходили обычно в течение трех–пяти дней в самых красивых уголках Эстонии: Вяндра (1980), Кяярику (1981), Хаапсалу (1982), Вярса (1983), Пярну (1984), Таллинн (1985). На встречи с молодежью приглашались «мэтры» не только педагогики и психологии, но и социологии и философии.

Научный совет за время своего функционирования сделал довольно много для решения психолого-педагогических проблем коллектива и личности, интеграции психологического и педагогического знания в этой сфере.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОТВЛЕЧЕНИЯ

Статья посвящена проблемам преподавательской деятельности в новой культурной ситуации, связанной с изменением способа восприятия информации у учащихся под влиянием технических средств ее распространения. На примере глобальных изменений, которым подверглись способы передачи и обмена информацией в эпоху Web 2.0, выводится понятие культуры отвлечений, т.к. всевозможные отвлечения и постоянное рассеивание внимания получателя информации являются одной из важнейших характеристик новой эпохи. В связи с повсеместным распространением и вхождением в повседневную жизнь технических средств, следующих стандартам Web 2.0, серьезное значение для педагогического процесса приобретает изменение способа восприятия информации у студентов, выросших в новых реалиях. Данный сдвиг в информационном восприятии, основанный на культуре отвлечений существенно опережает создание эффективных компьютеризированных образовательных систем, поэтому необходимость методической адаптации к новым реалиям существует именно в рамках традиционного учебного занятия, подразумевающего непосредственное «живое» общение студента и преподавателя.

Ключевые слова: Интернет, Web 2.0, культура отвлечения, фрагментарность, MOOC, здесь и сейчас, elsewhere.

Современные инновативные педагогические системы, стремящиеся интегрировать новые информационные технологии в процесс обучения, зачастую имеют дело с идеализированным представлением о взаимодействии человека и машины, не учитывающим многие аспекты социально-культурного, психологического и даже биологического плана, оказывающие непосредственное влияние на человека, погруженного в информационный взрыв эпохи Web 2.0. Будучи еще 15 лет назад доступной лишь в ограниченных дозах и использующей разные средства передачи для разных социальных групп, в нынешней ситуации информация обладает даже большей доступностью, чем такие основополагающие человеческие потребности как еда или жилье. Очевидно, что подобным переменам, несомненно, открывающим человечеству путь на новый, более высокий уровень развития, не могут не сопутствовать определенные проблемные аспекты, чье влияние не всегда удается проследить в условиях всеобщей эйфории от новейших достижений современных технологий. В процессе обучения одним из важных подобных аспектов является культура отвлечения – фундаментальное изменение способа взаимодействия с информацией, произошедшее под влиянием ее сверх-доступности и технологизации. И если на момент написания данной статьи преподаватели ВУЗов все еще имеют дело со студентами, выросшими и сформировавшимися в традиционной инфо-среде XX века, то уже в ближайшие годы их сменят люди воспринимающие информацию, а с ней и окружающий мир, способами, отличными от традиционных. И всепроникающее отвлечение является одним из его важнейших характеристик.

Линейный способ восприятия информации начал терять позиции с появлением компьютерной ссылки, открывшей для печатного текста новое из-

мерение. Однако, в то время как гипертекстуальность ссылок наделяла текст определенной трехмерностью, сам способ чтения в эпоху Web 1.0 (1990-е – начало 2000-х) еще мало чем отличался от традиционного. Переход к интернетному стандарту Web 2.0 в середине 2000-х характеризовался максимальной ориентацией на удобство пользовательской работы с интернетными ресурсами, и в числе положительных сторон включал возможность персонализации посещаемых интернетных ресурсов, более удобную систему поиска и распространения информации, повсеместное внедрение видео-контента и т.д. Более спорными результатами перехода на Web 2.0 оказались тотальная униформизация сети (возвышение социальных сетей с типовым дизайном личного веб-пространства, пришедших на смену крайне индивидуальному подходу к созданию персональных страниц, практиковавшемуся в 90-х) и существенное изменение внешнего вида экранного текста, который пользователь читает здесь и сейчас.

Начиная с середины 2000-х подавляющее большинство интернетных СМИ, социальных сетей и других ресурсов используют для каждой отдельной страницы дизайн, разработанный под влиянием интерфейса компьютерных игр. В добавление к гиперссылкам разбросанным, как правило, по всему тексту, пользователь Web 2.0 сталкивается с встроенными непосредственно в текст видео-проигрывателями (которые в отличие от обычных книжных иллюстраций требуют существенно большего времени и внимания), всевозможной статистикой пользовательского интереса вместе с предложениями самому поучаствовать в оценке читаемого текста, значками социальных сетей, предлагающими поместить ссылку на текст или его часть в личном веб-пространстве, и (наиболее симптоматичный признак т.н. культуры отвлечения) – многочисленные предложения перейти на

другие похожие страницы сайта (или других сайтов) со сходной тематикой («Вам также может понравиться...»). Также стоит упомянуть не всегда отключаемую традиционную рекламу, внесайтовые пользовательские приложения с различными оповещениями (о приходе почты и т.п.), включенные чатовые программы (такие как Skype или ICQ) внезапно отвлекающие сигналами о новых репликах участников никогда не прекращающихся разговоров и т.д. По словам автора концепции «культуры отвлечения» Николаса Карра: «Отвлечения были всегда существенной частью нашей жизни, но никогда еще не существовало ничего подобного Интернету – информационного медиума намеренно запрограммированного на рассеяние нашего внимания на постоянной основе» [4].

Получающаяся в итоге картина очень сильно отличается от традиционного восприятия печатного текста, пусть даже снабженного иллюстрациями, схемами, диаграммами и глоссариями. Очевидно, что степень отвлечения внимания от основного текста в реалиях Web 2.0 несоизмеримо выше. Фактически она переходит грань предоставления дополнительной к тексту (или полезной в контексте исследования) информации и становится самодостаточным механизмом по удержанию пользовательского внимания на самом техническом средстве (экран компьютера, смартфона и т.д.) как таковом. Машина просто удерживает пользователей в своей сфере влияния настолько долго насколько это возможно, предоставляя комфортное скольжение по поверхности, взамен углубленного погружения в информацию. И если нынешние взрослые пользователи, сформировавшиеся в эпоху традиционного книжного текста, все же имеют способность долго концентрировать внимание на основном сегменте информации, то люди, чье развитие происходило и происходит в эпоху Web 2.0 очевидно будут обладать совершенно иным внутренним инструментарием для работы с информацией, а в итоге – совершенно иной картиной мира, что не может не сказаться (и уже сказывается) на процессе обучения.

Вне зависимости от того насколько подобная культура отвлечения влияет на интеллектуальные способности человека, данная ситуация будет определенно иметь место довольно долгое время в будущем и не исчезнет даже от самой красноречивой критики. Фрагментарная картина мира, склонность к скольжению по поверхности (взамен углубленного анализа), зависимость от технических устройств (по сути дела выполняющих роль комфортных протезов для современного человека) – все эти тенденции уже очевидно различимы в студентах сегодняшнего дня, будут очевидно лишь расти в будущем. Данная ситуация и ее динамика требуют выработки новых подходов в педагогической деятельности, чьей основной задачей яв-

ляется именно трансляция информации и контроль за ее усвоением.

Здесь следует отметить, что, несмотря на огромный рост значимости технологических устройств в повседневной жизни человека, процесс образования едва ли ожидают в ближайшем будущем такие же революционные изменения, которые коснулись таких сфер и индустрий как литература, кино или музыка. Несмотря на большой энтузиазм по внедрению новых компьютеризированных систем обучения ни одна из них не смогла пока представить серьезную альтернативу традиционному подходу, включающему непосредственное общение обучающего и обучаемого в реальном времени и пространстве. В интервью, данном в начале 2015 года, Николас Карр отмечал: «Всего лишь два года назад все полагали, что новые онлайн курсы МООС революционизируют университетское образование. Аудитории и преподаватели, казалось, вот-вот канут в Лету с приходом высоко эффективных компьютеризированных занятий. Однако МООС потерпел неудачу. Похоже, мы недооценили очевидные плюсы непосредственного общения студентов и преподавателей. Вдохновение и обучение не шли рука об руку по сетям оптоволокна» [1, с. 102].

Большим препятствием для таких разработок является та самая культура отвлечения, которая сводит на нет усилия по направлению внимания обучаемого в нужное русло при его погруженности в рассредоточенную компьютерную среду, при том что обучающий в таких системах, как правило, не обладает той же степенью контроля, какой обладает преподаватель в процессе живого общения. Таким образом, решение проблемы тотального отвлечения должно происходить в рамках традиционного урока, во время которого технологические устройства играют исключительно подчиненную, а не основополагающую роль.

Вышедший в сентябре 2015 года доклад OECD (Организации за экономическую кооперацию и развитие) подтвердил худшие опасения по поводу эффективности компьютеризированного обучения. По словам директора OECD Андреаса Шляйхера, глобальное исследование зависимости уровня компьютеризированности занятий и уровня полученных учащимися знаний показало, что «студенты, умеренно использующие компьютеры, показывают в целом лучшие результаты, чем студенты, использующие компьютеры редко. Однако студенты, использующие компьютеры очень часто, продемонстрировали худшие результаты по всем основным дисциплинам» [3]. Практическая невозможность подолгу концентрировать внимание на предмете в условиях постоянного нахождения не *здесь*, но *elsewhere* (где-то в другом месте) является самой очевидной причиной низких результатов студентов с высокой компьютерной вовлеченностью. При этом, уровень этой вовлеченности является своего

рода джинном выпущенным из бутылки – как только степень IT-оснащенности учащегося повышается, вернуть его на занятия в состоянии умеренного использования технических средств либо сложно, либо вообще невозможно.

Очевидно, что педагоги в ближайшем будущем столкнутся с проблемой поиска средств привлечения элементарных доз студенческого внимания, необходимых для удовлетворительного усвоения материала. Некоторые новые методики возвращения учащихся в «здесь и сейчас» учебного процесса используют то, что может показаться шок-тактикой для студентов, воспитанных на информационных технологиях.

Так, преподаватель истории искусств Гарвардского университета Дженнифер Робертс, давая своим студентам задание проанализировать произведение живописи, предлагаем им, до поиска какой-либо информации о предмете исследования онлайн, провести ровно три часа, сидя перед картиной в музее и предаваясь чистому ее созерцанию без каких-либо отвлечений. Робертс пишет: «В последние годы я начала ощущать потребность принимать более активное участие в формировании чувства времени у моих студентов; что в процессе подготовки курса мне следует обращать внимание не только на выбор литературы, определение тем и расстановку их в хронологическом порядке, но и на воссоздание *ритма* и *темпа* процесса обучения» [5]. В глобальном исчезновении обыкновенной скуки (явившемся результатом информационно-технологической революции) Робертс видит угрозу для формирования полноценной ищущей личности: «За тысячу лет человеческой истории, предвещающей наш век мгновенных коммуникаций, сама ткань человеческого знания во многом состояла из задержек и необходимости ждать... Время – это не только негативное пространство, пассивный отрезок, который обязательно нужно чем-то заполнить. Оно также несет в себе и огромный продуктивный потенциал» [5].

В вышедшей в конце 2015 года книге «Меняя тему: Искусство и внимание в цифровую эпоху»

эссеист Свен Биркерте привязывает эту, оказавшуюся под угрозой, способность человека к долгой созерцательной концентрации на окружающем мире к своего рода человеческой миссии наделять Вселенную смыслом, «вести мир к самоосознанию» [2]. Цитируя Рильке: «всё это Здесь и Сейчас, такое текучее, кажется нуждается в нас» [2], Биркерте фактически проводит параллель с Сильным антропным принципом философа Брэндона Картера, по которому всё существование Вселенной настроено на появление Наблюдателя внутри её самой. Появление огромного слоя технологических посредников между Наблюдателем и Вселенной опасно неконтролируемыми импликациями на самых разных уровнях, что неизбежно приведет к необходимости налаживания новых связей между человеком и окружающим миром в обход самодостаточных средств мгновенной коммуникации.

Библиографический список

1. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains – W. W. Norton & Company, 2011. – 280 с.
2. Ghost in the Machine | Boston Review [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bostonreview.net/books-ideas/jenny-hendrix-sven-birkerts-changing-subject> (дата обращения: 14.04.2016).
3. New approach needed to deliver on technology's potential in schools [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/education/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm> (дата обращения: 14.04.2016).
4. Nicholas Carr: 'Are we becoming too reliant on computers?' [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theguardian.com/books/2015/jan/17/nicholas-carr-are-we-becoming-too-reliant-on-computers> (дата обращения: 14.04.2016).
5. The Power of Patience – Harvard Magazine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://harvardmagazine.com/2013/11/the-power-of-patience> (дата обращения: 14.04.2016).

ПРИНЦИП ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

В статье дан ретроспективный обзор становления принципа интерактивности (взаимодействия субъектов педагогического процесса между собой) как основополагающей организационной формы в образовании от Античности до Современности: от взаимодействия, взаимообучения и дискурса до ученического самоуправления, современного кооперативного обучения в США и «педагогика сотрудничества» в России. Данный текст впервые дает широкую панораму интерактивного обучения в педагогической теории и практике.

Ключевые слова: интерактивное образование, взаимодействие, взаимообучение, самоуправление, дискурс, кооперативное обучение, педагогика сотрудничества.

Среди понятий, которыми оперирует современная педагогика, существует, появившийся несколько десятилетий назад, термин «интерактивный», применяемый к различным методам и формам образования. В силу своей полиморфности и универсальности данная дефиниция имеет широкое категориальное поле и трактуется с самыми разнообразными целевыми акцентами. Конкретизировать и структурировать данное понятие, проследить историю его становления в педагогической теории и практике является целью данной статьи.

В англо-русском словаре В.К. Мюллера рассматривается термин «*interact*» английского происхождения, состоящий из двух смысловых основ: «*inter*» – между, в, среди, взаимо- и «*act*» – действие, поступок, пункт закона, акт, номер; таким образом, словом «*interact*» обозначаются действия, поступки, акты между двумя (и более) сторонами, т.е. взаимодействие, взаимовлияние друг на друга. Кроме этого, прилагательное «*interactive*» расшифровывается как «диалоговый режим взаимодействия пользователя с компьютером». В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой также существует двойное определение:

– *Интерактивное общение* – это выработка тактики и стратегии взаимодействия. Организация совместной деятельности людей. Основные виды интерактивного общения – кооперация конкуренция.

– *Интерактивный диалог* – это активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Постепенно включается в оборот педагогического взаимодействия. Особенно актуален для дистанционного обучения.

Таким образом, изначально определяется две линии понимания данного явления – как человеческого взаимодействия (во всем его многообразии) с окружающим миром (социолого-психолого-педагогический подход) и как режим диалога человека с техникой (информационно-коммуникативный подход). Именно эта двойственность объясняет спектр существующих определений понятия «интерактивность». В контексте данной статьи будет освещено взаимодействие между субъектами в

педагогической теории и практике. По мнению Е.В. Руденского, взаимодействие как процесс характеризуют: совокупная кооперативная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения, взаимопонимание [11, с. 53].

Впервые сущность интерактивного обучения (без использования данного термина) проявилась ещё в Античности в педагогическом методе Сократа (469–399 г. до н.э.), который, ведя свои знаменитые философские беседы, не навязывал ученикам готовое знание, а помогал точно заданными вопросами самостоятельно осмыслить предлагаемую проблему и найти её лично приемлемое решение. Целью Сократа, в отличие от живших тогда же софистов – «мастеров спора», не было научить побеждать любой ценой; он желал «разбудить» мудрость другого человека, его стремление познать Истину. Для этого он предлагал совместно (*т.е. – интерактивно!*) поразмыслить над проблемой: «Ведь не то, что я, путая других, сам ясно во всем разбираюсь, – нет: я и сам путаюсь, и других запутываю. Так и сейчас – о том, что такое добродетель, я ничего не знаю, а ты, может быть, и знал раньше, до встречи со мной, зато теперь стал очень похож на невежду в этом деле. И все-таки, я хочу **вместе с тобой поразмыслить и поискать**, что она такое» [9, с. 581]. Идея формирования знания за счет совместного с учителем поиска информации, диалога и размышлений остается актуальной и сегодня.

Следующие попытки построить обучение на принципе интерактивности (взаимодействия) были сделаны лишь в XVII–XVIII веках. Ян Амос Коменский в своем труде «Великая дидактика» среди прочего пишет о «полезном приеменовской школы»: «Ученики взаимно будут друг друга возбуждать и друг другу помогать, так как этот возраст имеет свои особые побуждения к соревнованию. Кроме того, если учителя слушают немногие, то что-либо легко может ускользнуть от внимания всех, а если слушают многие, то каждый воспринимает, сколько он может, и в дальнейшем всё это легче воспроизвести и сделать общим достоянием, так как один ум помогает другому, одна память помогает другой... Много спрашивать, усваивать, учить –

тайна великой учёности... Два первых приёма известны школам, третий – ещё недостаточно; однако ввести его было бы весьма полезно» [5, с. 280].

Дальнейшее развитие идея взаимообучения получила в конце XVIII века, когда английские педагоги А. Белл и Дж. Ланкастер независимо друг от друга изобрели систему взаимного обучения в начальной школе, суть которой сводится к делегированию полномочий учителя ученикам. Система была названа белл-ланкастерской и предполагала, что старшие и наиболее успевающие ученики – мониторы – под руководством учителя обучают остальных, поделенных на небольшие группы.

Основными плюсами данной формы обучения выступали: возможность одновременно обучать большое количество учеников (один учитель мог учить до 1000 учеников) и подача материала в доступной форме, так как нивелировалась возрастная и интеллектуальная разница между учащим и учащимся. Серьёзными минусами данной системы являлись её низкая результативность (она действенна только в условиях строгой дисциплины) и отсутствие систематических знаний у обучающихся. Широкого распространения белл-ланкастерский метод не получил, хотя некоторое время применялся в ряде стран (США, Великобритания, Франция, Бельгия, Россия и др.).

Следующим шагом на пути формирования интерактивного вектора образования стала прагматико-демократическая модель школы американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи конца XIX – начала XX века. Он подчеркивал определяющее значение социальной среды для формирования личности и считал задачей школы создание ситуаций совместной деятельности по решению самых разнообразных вопросов и проблем, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими людьми [3, с. 36].

Дж. Дьюи подчеркивал необходимость создания таких условий, в которых ребенок по своему желанию объединяется с другими учащимися во временную группу для решения некой проблемы, имеющей значение для социума. Позже, во второй половине XX века из этой идеи сформировалась модель общественно активной школы, ориентированной на плотное взаимодействие с окружающим школу социумом, как в плане потребностей школы в использовании общественных ресурсов, так и в плане удовлетворения запросов общества силами участников образовательного процесса.

Три базовых компонента ОАШ – демократизация школы, партнерство школы и социума, добровольчество (школа как центр социальных инициатив) – представляют собой важнейшие условия нового этапа развития школы как социально-образовательного института открытого типа и построены на разнообразных вариантах взаимодействия всех участников образовательного процесса, вклю-

чая самые широкие слои общества (пенсионеры, инвалиды, ветераны) [4, с. 6–7]. Необходимость сотрудничества в процессе деятельности с разными людьми в свою очередь создает предпосылки для успешной социализации учащегося, умения соотносить собственные действия с деятельностью других, развивает навыки совместного планирования и рефлексии, формирует самодисциплину, ответственность, развивает коммуникативные навыки.

Ученик и последователь Дж. Дьюи американский педагог Уильям Килпатрик подхватил идею сотрудничества в деятельности и предложил в сформированном виде метод групповых проектов как основной метод обучения. Сегодня проектная деятельность является обязательной составляющей современного мирового образования.

Французский педагог Роже Кузине в 30-х годах XX века предложил свой метод «свободной работы группами», предполагающий объединение детей начальной школы в объединения по 5–6 человек на основе их свободного выбора с целью занятия определенной деятельностью (составлением коллекций, классификацией, сочинением сказок, ручным трудом, рисованием и т.д.), выбираемой из общего перечня. Также были предусмотрены практико-ориентированные измерения, расчеты, составление планов, чертежей, построение моделей.

Р. Кузине предлагал создавать условия для активизации естественной любознательности и творчества обучающихся за счет создания игровой атмосферы и обеспечения свободной работы групп, по отношению к которым учитель выступает как наблюдатель, консультант и контролер итоговых результатов. Плюсами данной формы являлись высокая познавательная мотивация, развитие познавательного интереса, практико-ориентированные навыки в различных областях, активность, инициативность, коммуникативно-социальная компетенция обучающихся. Минусы заключались в отсутствии системы формирования знаний и слабой ориентированности на развитие волевого компонента.

Дальнейшее развитие идей взаимодействия (интерактивности) обучающихся шло, в основном, в русле гуманитарно-демократической направленности и воплотилось в педагогических системах Януша Корчака, Станислава Шацкого, Антона Макаренко, Александра Тубельского, основывающихся на идее самоуправления как высшего уровня взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Самоуправление представляет собой систему интеракций самого различного уровня, позволяя охватить весь контингент образовательного учреждения. Отличаясь в формах организации, данные педагогические системы похожи своими фундаментальными основами: уважением к личности, безусловной верой в ребенка и его лучшие черты,

опорой на сознательность, самостоятельность и активность как отдельного обучающегося, так и коллектива в целом, стержневую значимость уклада школы и её демократически-правового пространства для формирования подрастающего поколения.

Данные системы, основанные на практическом опыте их создателей, предполагают самые разные варианты взаимодействий обучающихся с окружающим миром: от трудовых отрядов до творческих мастерских; от исполнителя до законодателя, сочиняющего школьную Конституцию, или судьи, участвующего в Суде Чести. И везде огромное значение имеет приобретение ребенком опыта сотрудничества с другими людьми на основе взаимного уважения, толерантности, готовности к диалогу. «Опыт договора, разрешения конфликтов или спорных вопросов на основе согласия есть самое эффективное средство для воспитания отвращения к насилию» [12].

Последняя четверть XX – начало XXI века способствовали становлению принципа интерактивности образования как фундаментального тезиса современной педагогики. Американский педагог и психолог Дж.С. Брунер писал: «Знание не существует в готовом виде, а постоянно создается *в ходе взаимодействия людей*».

Создатели коммуникативной педагогики (М. Йордан, К. Шеффер, К. Шаллер, К. Молленхауэр, В. Фишер и др.), отрицая планирование учебного процесса, отмечали, что «педагогически плодотворным является не педагогическое намерение, а педагогическая встреча», в которой осуществляется взаимодействие «в результате непреднамеренного педагогического диалога». В качестве основной формы урока был предложен дискурс – «свободное симметричное взаимодействие на основе равенства в идеальной для равноправных участников ситуации» [2, с. 99]. Вместо каркасной схемы урока с запланированным результатом предлагалось создавать открытые «учебные ситуации общения» по поводу картин, книг, проблемных ситуаций, фильмов с акцентом на достижение взаимопонимания в парах и группах, аргументированное преодоление разногласий: «Потребности и намерения учащихся предлагается воспринимать не как нежелательные и мешающие факторы, а как возможности кооперации, самоопределения и права голоса» [2, с. 102].

По замыслу создателей коммуникативной педагогики, для создания нужного микроклимата «необходимо убрать из учебного процесса все стандартизированные операции контроля, такие как: дисциплинарные меры, наказания, оценки, экзамены, табу и прочее» [2, с. 102]. Разумеется, данная диалогическая концепция во многом является утопией из-за несоотносимой разницы возраста и социального опыта субъектов общения, невозможности планирования результатов в хаотичной

сфере случайностей образовательных ситуаций, а также высокой вероятности отклонения от общенаучной истины в результате обсуждения несведущими в ней персонами (на это обращал внимание немецкий ученый Х. Мозер). Но, несмотря на разногласия в оценке роли дискурса в учебном процессе, основные целеустановки коммуникативной педагогики на парную и групповую работу, ориентированную на развитие способности учащихся самостоятельно мыслить, вести конструктивный диалог и полилог, взаимодействовать, интерпретировать, оценивать и рефлексировать стали определяющими для современной мировой педагогики.

С небольшой разницей во времени в XX веке возникают идеи «кооперативного обучения» (cooperative learning), гарвардской технологии «кейс-стади» (case-study) и метода проектов в США; оксфордские научные дискуссии и система «тьюторства», болонские модульно-рейтинговые образовательные технологии в Европе; совокупность так называемых АМО (активных методов обучения) и технология «обучение в сотрудничестве» в России.

Существование в современной педагогике двух родственных дефиниций – «активное» и «интерактивное» обучение – приводит к некой аморфности понятийного поля и требует детального анализа для структуризации и разведения данных понятий (подробнее об этом – [8]). Термин «активный» происходит от английского слова «act» – «действие, поступок, акт» (*личности, индивида!*), а понятие «интерактивный» состоит из двух смысловых основ: «inter» – «между, в, среди, взаимно» + «act» – «действие, поступок»; таким образом, словом «interact» обозначаются действия, поступки, акты между двумя (и более) сторонами, т.е. взаимодействие, взаимовлияние друг на друга. Логически вытекает направленность активного обучения на саморазвитие обучающегося, активизацию его когнитивного и творческого начал, развитие целеполагания и рефлексии. Интерактивные же формы и методы акцентируются на социальной и коммуникативной стороне обучения, ставя во главу угла совместную (парную, групповую) работу субъектов образования как контактного, так и виртуального типа, в результате которой совершенствуются обе стороны [8].

«Интерактивными или диалоговыми называют группу образовательных технологий, в которых **социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс**, позволяющий интенсифицировать процесс обучения, т.е. значительно повысить его развивающий потенциал... Интерактивные технологии строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения» [10, с. 287–288]. Исследования, проводимые на протя-

жении 35 лет Дэвидом и Роджером Джонсонами (США), выявили при групповой форме проведения занятий повышение способности обучающихся решать различные учебные задачи до 70% [1].

Особое место в формировании интерактивного вектора современной педагогики играет «кооперативное обучение» (cooperative learning) или «обучение в сотрудничестве» – взаимопересекающиеся модификации групповых технологий, разрабатываемые независимо друг от друга учеными-педагогами США и России.

В 1960–1970-е годы при университете Миннесоты усилиями ученых Роджера и Дэвида Джонсонов был создан Центр Кооперативного обучения (The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota), целью которого стало системное исследование типов и технологий группового обучения, а также разработка стратегии и процедуры внедрения кооперативного обучения на всех уровнях образования [7].

В течение последующих десятилетий идею обучения в сотрудничестве в разных ракурсах рассматривали Д. Де Врис, К. Эдвардс, Р. Славин (университет Джона Хопкинса, штат Мэриленд, США), Шломо и Йель Шаран (университет Тель-Авива, Израиль), Э. Аронсон и Э. Коэн (Стэнфордский университет, Калифорния, США). Основопологающим положением кооперативного обучения (cooperative learning) является работа в небольших группах, организованных на принципах позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности. Суть данной технологии заключается в усовершенствованном взаимообучении, когда каждой группе дается задание (одинаковое или различное), предусматривающее распределение ролей между участниками группы и отчет по проделанной работе одним из участников по выбору преподавателя, оценивание ответа которого распространяется на всех членов группы. Или предусмотрено индивидуальное тестирование с последующим сложением всех баллов и получением единой оценки для каждого члена группы. Следовательно, создается ситуация, в которой обучающиеся вынуждены плотно взаимодействовать друг с другом, взаимообучая и подтягивая отстающих для овладения материалом каждым членом группы.

Методы кооперативного обучения, выработанные учеными-экспериментаторами: «Learning Together» (взаимное обучение) и «Alone and Constructive Controversy» (самостоятельная и совместная полемика) – Дэвид и Роджер Джонсоны; «Teams-Games-Tournaments (TGT)» (Команды-Игры-Турниры) – Д. ДеВрис и К. Эдвардс; «Group Investigation» (следственная группа или группа расследования) – Йель и Шломо Шаран; «The Jigsaw Procedure» («пила») – Э. Аронсон; Роберт Славин – методы: «Student Teams Achievement

Divisions (STAD)» (совместное обучение в малых группах), «Team Accelerated Instruction (TAI)» (команда ускоренного обучения) и «Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)» (совместное интегрированное чтение и сочинение).

Роберт Славин, один из идеологов обучения в сотрудничестве, разработал стратегию обучения в команде – Student Team Learning (STL), включающую в себя совместное обучение в команде (Student Teams – Achievement Division – STAD), командное игровое или соревновательное обучение (Teams – Games – Tournament – TGT), групповое чтение и творчество (Cooperative Integrated Reading and Composition – CIRC) и выявил, что учащиеся, которые работают в командах, склонны к толерантности, терпимости, у них лучше развиты социальные навыки, они способны принимать различные точки зрения своих одноклассников [1].

В числе достоинств обучения в командах, Р. Славин отметил развитие альтруизма, который в качестве неэгоистичной заботы о благополучии людей, повышает межличностную чувствительность и способность предвидеть и разрешать конфликты в группах, что в свою очередь влияет на стабильность и гуманность социума в целом.

Наибольший вклад в историю развития кооперативного обучения в США внес профессор Спенсер Каган, основатель Международной ассоциации по изучению кооперативного обучения (International Association for the Study of Cooperation in Education). Он разработал концепцию обучающих структур и предложил более 160 моделей кооперативного обучения (известные как «временная кооперация парами», «пронумерованные головы, работающие вместе», структура «тимбилдинг» и др.).

Разработки С. Кагана представляют особый интерес, так как, по сути, являются малыми организационными формами, которые легко включать в ткань урока, не трансформируя весь урок. Разработанные формы достаточно легки в применении и практически не требуют дополнительной подготовки, обеспечивая взаимодействие всех участников учебного процесса.

В российском образовании последней трети XX века также появилось направление, названное «педагогикой сотрудничества», что свидетельствует о едином векторе интерактивности (взаимодействия) в мировом обучении на данном историческом этапе. Её разработчиками стали педагоги-практики: Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Б.П. Никитин, В.Ф. Шаталов и др., которым удалось создать теоретико-эмпирическую базу оригинальных личностных разработок.

В отличие от западных тенденций работы в рамках научной деятельности кафедр институтов, в российском образовании сложилась уникальная, хотя и кратковременная ситуация: авторы-разработ-

чики сумели самостоятельно объединиться в динамичную инициативную группу «Союз учителей» на основе публицистического издания «Учительская газета» под руководством главного редактора В.Ф. Матвеева и публициста С.Л. Соловейчика. В 1986 году ими был подготовлен и опубликован документ, получивший название «Манифест педагогики сотрудничества», в котором идея сотрудничества в обучении пропагандировалась как точка концептуализации демократической педагогики, позже всячески поддержанная передовыми учеными (Э.Д. Днепровым, В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко, А.В. Петровским). «Именно сотрудничество людей, их способность к конструктивному, эффективному и продуктивному взаимодействию, согласованию интересов и потребностей, объединению усилий и ресурсов создает оптимальные условия как для их индивидуального, так и для их коллективного развития» [4, с. 161–162].

«Педагогика сотрудничества» включала идеи:

– «обучение без принуждения», идея свободного выбора;

– отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика, идея совместного, коллективного творчества (на основе разработок КТД (коллективной творческой деятельности) И.П. Иванова);

– идея крупных блоков (объединение нескольких тем в крупный смысловой блок, позволяющий легче установить логические связи и выделить ведущую мысль);

– идея опоры (опорных сигналов у В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н. Лысенковой, опорные детали у Е.Н. Ильина и др.);

– идея самоанализа и другие, инновационные на тот момент, разработки.

К сожалению, создать единую педагогику сотрудничества, поддающуюся трансляции и обретающую вид технологии, российской педагогике так и не удалось в силу политико-исторических, экономических и социальных причин.

Таким образом, ретроспективный обзор принципа взаимодействия в педагогической теории и практике высветил древние корни данной проблематики, лежащие ещё в «сократических беседах» времен Античности.

Начиная с конца XIX века, интерактивность как принципиальная черта образования получила новое развитие в трудах многих ученых и педагогов-практиков, получив итоговое оформление в виде современных идей кооперативного обучения или «педагогики сотрудничества», позволяя «обеспечить синергетический эффект и резко повысить результативность обучения и воспитания» [6, с. 9].

Основанный на взаимодействии, совместном решении проблем, взаимопомощи, взаимообучении, взаимопонимании и взаимооценке интерак-

тивный вектор современного образования имеет ключевую значимость для успешного формирования социально- и коммуникативно-компетентной личности с активной жизненной позицией.

Библиографический список

1. *Авво Б.В., Заур-Бек Е.С.* Подготовка учителей к работе с разнородным составом учащихся в стратегиях сотрудничества и кооперации // The Emissia. Offline Letters: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) – апрель 2013. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1982.htm>.

2. *Захарова Г.В.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в Германии. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748220&archive=1194448667&start_from=&ucat=&.

3. *Корнетов Г.Б.* Развитие педагогики на Западе в XX столетии. – М.: АСОУ, 2011. – 144 с.

4. *Корнетов Г.Б.* Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. – М.: АСОУ, 2009. – 264 с.

5. *Лордкипанидзе Д.* Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1970. – 443 с.

6. *Нечаев М.П., Романова Г.А.* Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5–11 классы. – М.: ВАКО, 2016. – 208 с.

7. *Ноздрякова Е.В.* Педагогика взаимодействия как основной фактор современной образовательной парадигмы // Образование: традиции и инновации: Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н.В. Увариной. – Прага: World Press s.r.o., 2015. – С. 372–377.

8. *Ноздрякова Е.В.* Системно-функциональный анализ способов активизации обучения в контексте современного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2. – Ч. 3. – С. 375–378.

9. *Платон.* Собрание сочинений: в 4-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.

10. *Прошина А.Н.* Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 200. – С. 287–296.

11. *Руденский Е.В.* Социальная психология. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/1846075>.

12. *Тубельский А.Н.* Школа будущего, построенная вместе с детьми / А.Н. Тубельский; сост. А. Рукавов. – 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/262>.

Абашин Михаил Иванович

кандидат технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Галиновский Андрей Леонидович

доктор технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Зосимов Матвей Владимирович

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Моисеев Валерий Александрович

кандидат технических наук, доцент

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
 abashin@bmstu.ru, galcomputer@mail.ru, ksu-conference@mail.ru, moiseev56@mail.ru

АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ, ИМЕЮЩИХ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ИННОВАЦИОННОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена изучению вопросов и тенденций развития инженерного образования в ведущих странах мира. В качестве основы для проведения исследований используются данные различных авторитетных международных рейтинговых агентств, а также нормативные документы федерального и регионального уровня стран-лидеров инновационно-технологического развития. Результатом исследования является сформированный обобщенный перечень зарубежных государств с высоким уровнем инженерного образования, инновационного и технологического развития. Кроме того, в статье делаются экспертные обобщения различных информационных источников, касающихся тенденций развития и поддержки науки и технологий, инноваций и технического образования в ведущих зарубежных странах.

Ключевые слова: инженерное образование, наука и технологии, инновации, рейтинги, страны-лидеры, инженерия и технологии.

Целью исследования являлось формирование представлений о тенденциях развития инженерии и технического образования в мире на основе учета опыта стран, имеющих высокий уровень инженерного образования, инновационного и технологического развития.

На первом этапе исследования был сформирован обобщенный перечень зарубежных государств, представленных в топ-20 ведущих рейтингов инновационного и технологического развития стран

мира и в топ-50 ведущих мировых рейтингов университетов в части предметной области «Инженерия и Технологии».

В частности, при проведении исследований использовались такие рейтинги как:

- рейтинг стран мира по уровню расходов на НИОКР (Research&Development (R&D));
- рейтинг стран мира по уровню научно-исследовательской активности (Science Citation Index (SCI) и Social Sciences Citation Index (SSCI));

Таблица 1

Обобщенный перечень зарубежных государств с высоким уровнем инженерного образования, инновационного и технологического развития

Страны, входящие в топ-50 ведущих мировых рейтингов университетов	Страны, входящие в топ-20 ведущих рейтингов инновационного и технологического развития стран мира	Обобщенный перечень зарубежных государств, представленных в топ-20 ведущих рейтингов инновационного и технологического развития стран мира и в Топ-50 ведущих мировых рейтингов университетов
Австралия	Австралия	Австралия
Бельгия	Великобритания	Великобритания
Великобритания	Германия	Германия
Германия	Канада	Канада
Гонконг	Нидерланды	Нидерланды
Канада	Соединённые Штаты Америки	Соединённые Штаты Америки
Китай	Швейцария	Швейцария
Нидерланды	Швеция	Швеция
Соединённые Штаты Америки	Южная Корея	
Швеция		
Швейцария		

- рейтинг стран мира по индексу инноваций (Global Innovation Index);
- академический рейтинг университетов мира (The Academic Ranking of World Universities);
- рейтинг лучших университетов мира (QS World University Rankings).

В результате анализа и статистической обработки информационных данных рейтингов был сформирован обобщенный перечень зарубежных государств, представленных в топ-20 ведущих рейтингов инновационного и технологического развития стран мира и в топ-50 ведущих мировых рейтингов университетов (табл. 1).

Сформированный по формальным признакам перечень стран принятых для рассмотрения (см. табл. 1) целесообразно дополнить такими странами как: Дания, Ирландия, Финляндия и Южная Корея. Причины этого связаны с тем, что за последние 25–30 лет эти страны показали высокую динамику роста различных показателей, используемых в рассматриваемых рейтингах [3; 5]. Необходимо разобраться, в чем причины этого успеха, поскольку в настоящее время Российская Федерация занимает во многом те же позиции, которые занимали эти страны четверть века назад.

Проведенный анализ показывает, что эти страны формировали и формируют инновационные стратегии государственного развития, что, как оказывается, является ключевым звеном в преодолении кризисных явлений в экономике и в устойчивом развитии на перспективу [3; 5; 10]. Те страны, которые не выбрали этот путь, а сохранили консервативную политику вошли в список аутсайдеров рейтингов: Болгария, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Румыния и Словакия [8].

Практический интерес представляет перечень факторов, которые играют важную роль в развитии научно-технической сферы:

- восприимчивость инноваций и готовность их внедрять на практике;
- развитие своих территорий с позиций закрепления за ними статуса центров инновационного развития;
- формирование рынка интеллектуальной продукции и закрепление за ними соответствующих сегментов рынка;
- вовлечение высокотехнологичных предприятий в международное сотрудничество с помощью различных механизмов, таких как аутсорсинг, инвестирование, маркетинговые исследования, привлечение высококвалифицированных кадров из-за рубежа;
- успешная реализация антикризисных программ и выработка правительствами этих стран направлений развития с учетом сложных экономических условий.

Вполне очевидно, что эти факторы имеют тесную взаимосвязь с системой подготовки кадров.

Отмечается достаточно тесная взаимосвязь в позициях, занимаемых в рейтингах научно-технического развития и рейтингах университетов стран, дополняющих таблицу 1. Другими словами точки роста техники и технологии стимулируют развитие соответствующих направлений подготовки кадров и инженерного образования в целом. Университеты, по сути, обслуживают этот сектор экономики, формируя интеллектуальную собственность, подготавливая и повышая квалификацию кадров, разрабатывая новые технологии, управленческие решения и др. Уровень инновационного и технологического развития определяет и формирует уровень инженерного образования.

Тем не менее, следует понимать, что без государственной поддержки системы образования эти процессы будут идти гораздо менее эффективно. В качестве примера можно отметить рекомендации поддержки университетов, которые сформировало руководство Южной Кореи [6]:

- подготовка кадров, отвечающих мировым требованиями за счет расширения целевых качественных образовательных программ для талантливой молодежи и привлечения зарубежных высококвалифицированных специалистов;
- повышение объемов финансирования фундаментальной науки до 50% от общего объема государственного финансирования НИОКР в сравнении с 2012 годом;
- расширение программ поддержки ученых и коллективов исследователей за счет средств грантов в объеме, превышающем количественные показатели 2008 года в 3,5 раза;
- увеличение доли университетских профессоров, получающих гранты на проведение исследований в сфере науки и технологий более чем в два раза, относительно показателей 2006 года;
- оказание поддержки малому и среднему бизнесу, занятому в инновационной сфере деятельности, включая поддержку стартап программ;
- глобализация науки и технологий: рост числа иностранных научно-исследовательских лабораторий, международных научно-исследовательских программ;
- создания региональных инновационных кластеров, занятых вопросами подготовки кадрового резерва способного решать инновационные задачи развития в сфере науки и технологий, оптимизации расходов на НИОКР;
- улучшение инфраструктуры поддержки науки и технологий путем увеличения в два раза доли зданий и оборудования, использующихся в научно-исследовательских целях;
- популяризация науки, технологии, культуры, искусства и творческого образования с целью формирования креативного потенциала молодежи.

В Европейском союзе имеются затруднения с динамикой развития научно-технической сфе-

ры, что вызывает вопросы о целесообразности заимствования европейских подходов развития науки, техники и образования, сформированных до 2011 года. Из всех стран ЕС, не учитывая Великобританию, в числе стран-лидеров находятся только Германия и Нидерланды, притом, что Германия занимает позиции, близкие к пороговым значениям отбора. Разработанную и утвержденную Европейским Советом в 2000 г. Лиссабонскую стратегию, направленную на политику ЕС в сфере науки, технологий и инноваций, не смотря на принятые усилия, к 2010 году достигнуть не удалось [11].

Причины этого связаны с большим количеством стран, входящих в ЕС и имеющих разный уровень развития. Это требует: особых усилий по выравниванию экономик разных стран, согласованности направлений научных исследований членов Евросоюза, гармонизации деятельности финансовых институтов стран-участниц, обеспечения прозрачности всех механизмов, разработки стратегических схем планирования и выработки таких подходов, которые бы обеспечивали, преодоление барьеров для развития сотрудничества между государствами, компаниями, фондами, университетами, предприятиями и др. На решение этих проблем во многом ориентирована новая программа – «Европа 2020». Данная специфика вероятнее всего не может быть трансформирована и адаптирована в отечественных условиях развития экономики и социальной сферы. Тем не менее, следует обратить внимание, что бюджет программы развития ЕС («Горизонт 2020») на срок с 2014 по 2020 гг. составит 80 млрд. евро в ценах 2011 г. В общем бюджете ЕС доля расходов на научные исследования и инновации также возрастет до 8,5% к 2020 г., что более чем на 30% больше в сравнении с 2013 г. Таким образом, программа «Горизонт 2020» по сути – это работа над исправлением ошибок, сделанных в предыдущее десятилетие. Содержательными разделами программы являются:

- повышение занятости населения в сфере инноваций и кадровый потенциал;
- улучшение качества образования, развитие исследовательских программ и инфраструктуры;
- социальная интеграция и решение проблем, связанных с изменением климата и недостатком энергетических и других ресурсов;
- совместное использование знаний;
- международная научно-техническая кооперация.

Многие тезисы программы «Горизонт 2020» коррелируют с разделами программ развития стран, дополнивших список аналитических исследований (Дания, Ирландия, Финляндия и Южная Корея).

Важно отметить, что, по мнению разработчиков программы «Горизонт 2020», важным условием успешной реализации намеченных в ней планов является:

- вовлечение всех регионов и слоев общества в процессы инновационного развития;
- согласованность и проработанность всех этапов жизненного цикла инновационной продукции и услуг, начиная от этапа зарождения научной идеи и заканчивая выходом продукции на рынок;
- поддержка и проведение стимулирования частного сектора экономики с целью повышения привлекательности инвестиций в исследования и разработки;
- создание реально-действующего Европейского исследовательского пространства, ориентированного на инновации;
- приближение научных открытий и разработок к потребностям рынка инновационной продукции;
- формирование новых знаний путем проведения фундаментальных научных исследований и за счет совершенствования кадрового потенциала;
- поддержка бизнеса, включая малые и средние предприятия, путем содействия инвестированию в области научных исследований и инноваций, связанных с ключевыми зарождающимися и новыми технологиями, учитывающими вопросы междисциплинарности знаний.

Областями знаний, имеющих наибольший уровень инновационной привлекательности, являются: информационно-коммуникационные технологии, микро и нанoeлектроника, фотоника; нанотехнологии; новые материалы; биотехнологии; эффективные процессы производства; космос. В то же время отмечаются направления, где требуется повышение результативности исследований и инноваций: здравоохранение, демографические изменения и благополучие, безопасность продуктов питания, сельское хозяйство, эко-системы и био-экономика, безопасная, чистая и эффективная энергетика, изменение климата; ресурсосберегающий, компьютеризованный, экологически-благоприятный и интегрированный транспорт, влияние климата и рациональное использование ресурсов.

Швейцария значительно опережает большинство стран ЕС по ряду показателей в различных рейтингах. Стране удалось с 1980 года по настоящее время поднять индекс объема производства в полтора раза [9, с. 12]. Учитывая, что доля обрабатывающей промышленности за этот период снизилась с 23,8% до 19%, можно сделать вывод о том, что повысился качественный уровень производств, произошло его переоснащение и модернизация, внедрялись процессные инновации, позволившие повысить производительность труда [7].

Экономика Швейцарии имеет ярко выраженный экспортоориентированный характер, где доля экспорта товаров и услуг составляет более 50% в объеме ВВП страны. Заслуга государства состоит в том, что государство формирует и поддерживает общий благоприятный фон для успешных условий развития промышленности, прежде всего связан-

ного с инновациями. Элементами этого фона являются:

- обеспечение открытости экономической системы;
- структура экономики ориентирована на промышленный сектор состоящий из малых и средних предприятий, специализирующихся на выпуске продукции, ориентированной на узкий сегмент рынка;
- незначительный объем внутреннего рынка ориентирует производителей на экспорт своей продукции;
- создание и поддержка благоприятных условий развития инновационной сферы, за счет: формирования эффективной логистической и налоговой систем, внешнеэкономической деятельности, частных инвестиций и инноваций, развитой системы образования, инфраструктуры.

Важное место отводится вопросам налогообложения, где предусматривается предоставление льгот для производственных предприятий. Значимую роль играют кантоны, располагающие широким набором инструментов по поддержке предприятий, в частности предоставления им финансовой и налоговой поддержки:

- выделение субсидии для понижения процентной ставки;
- возмещение затрат на выплату процентов;
- беспроцентные или со сниженными процентами кантональные ссуды;
- единовременная помощь («а fonds perdu»);
- предоставление или оказание содействия в получении банковских гарантий и банковских кредитов;
- приобретение земельных участков и недвижимости;
- помощь в поиске офисных помещений и земельных участков;
- частичное возмещение затрат на проектирование и/или подготовку под застройку участков промышленного назначения;
- частичное возмещение затрат на переоборудование помещений;
- дополнительные налоговые льготы для стартап проектов и развивающихся компаний.

Но, тем не менее, финансовая поддержка осуществляется только с условием наличия софинансирования проектов, включая собственные и заемные средства предприятия. На научно-исследовательские программы правительство выделяет ежегодно около 3% ВВП страны. При этом данные 3% – это лишь 30% от объемов финансирования. Остальные 70% составляют частные средства. В количественном выражении поддержка составляет около 50% от общих инвестиционных затрат, но не более 500000 швейцарских франков.

Кантоны весьма заинтересованы в привлечении высокотехнологичных предприятий и инвестиций, но в тоже время они проводят работу по формиро-

ванию критериев отбора и требований, предъявляемых к предприятиям среди которых:

- высокая инновационная составляющая выпускаемой продукции;
- высокая добавочная стоимость;
- создание новых или переориентация существующих рабочих мест;
- экологическая безопасность;
- востребованность продукции на рынке Европы;
- высокая степень готовности производства.

В зависимости от того насколько выполнены эти требования инвесторы могут быть полностью или частично освобождены от уплаты налогов. В качестве льготного налогообложения выступает пониженная ставка налога на прибыль или полное освобождение от его уплаты сроком до 10 лет.

Государственное стимулирование инноваций возлагается на деятельность специализированного органа – Комиссии по технологии и инновациям, которая поддерживает: проектное финансирование, создание новых предприятий, содействие трансферу знаний и технологий между наукой и промышленностью. Основопологающим нормативно-правовым документом, регулирующим планирование и проведение мероприятий по поддержке исследований и инноваций в Швейцарской Конфедерации, является Федеральный закон «О поддержке исследований и инноваций» от 1983 г. Последняя редакция этого Закона была проведена в 2012 г. Основными положениями Закона являются:

- содействие научным исследованиям и инновациям;
- поддержка оценки и внедрения результатов исследований на практике;
- контроль и регулирование сотрудничества между уполномоченными органами в области исследований;
- эффективное использование федеральных финансовых средств, выделяемых на поддержку исследований и инноваций.

В свою очередь Комиссия по технологии и инновациям ставит своей целью:

- усиление инновационных процессов в экономике;
- повышение квалификации исследовательских кадров;
- улучшение взаимодействия между НИИ и промышленностью;
- содействие реализации инновационных проектов и промышленно ориентированных НИОКР;
- содействие обмену знаниями и технологиями между предприятиями и высшими учебными заведениями;
- поддержка создания новых инновационных предприятий.

Стратегия развития США «third offset» («третий противовес»), принятая в 2016 году нацеле-

на на разработку новых технологий, тактических приемов и организационной структуры высоконакоёмких производств и призвана ликвидировать преимущества других стран и обеспечить значительный отрыв от конкурентов.

Важное значение США отдают вопросам нанотехнологий и на сегодняшний день они являются одними из лидеров в наносфере. Повышенный интерес обусловлен увеличением научных областей, где применяются нанотехнологии, а также ростом числа организаций для которых НИОКР в этой области представляет возрастающий интерес.

В США принята Национальная нанотехнологическая инициатива, которая является государственной инвестиционной программой НИОКР инновационной направленности федерального уровня, охватывающей деятельность по содействию развития нанотехнологий, осуществляемой различными федеральными министерствами и независимыми агентствами. Программа ориентирована на создание технологий, которые позволят создавать и контролировать наноматериалы, что приведет к революции в технологии и промышленности [4, с. 13]. Кроме нанотехнологий приоритетными с 2003 года в США приняты следующие направления:

- наноэлектроника и нанобиотехнология;
- молекулярная электроника;
- наноэлектромеханика;
- оптоэлектроника;
- новые поколения функциональных и конструктивных наноматериалов;
- наноматериалы для медицины, машиностроения и робототехники;
- компьютерные технологии;
- экология;
- авиация;
- система безопасности и борьбы с терроризмом.

В общей сложности 20 федеральных министерств включены в стратегическое межведомственное сотрудничество с целью обеспечения поддержки и ускорения проведения исследований. Основными инструментами поддержки являются:

- поддержка НИОКР, которые обеспечат фундаментальные научные результаты и усилят взаимосвязь научных дисциплин;
- развитие кооперации с потребителями и разработчиками новых технологий, осуществление постоянного мониторинга проводимых исследований;
- поддержка частно-государственного партнерства и ориентирование на коммерциализацию новых технологий;
- создание коллективных исследовательских центров и обеспечение широкого доступа к их услугам;
- обеспечение ускоренного внедрения результатов научных исследований по схеме лаборатория – рынок;

- укрепление международного партнерства для развития и коммерциализации новых продуктов и процессов;

- популяризация науки и результатов ее использования;

- разработка программ, способствующих поддержанию квалифицированных кадров на высоком качественном уровне;

- содействие информационному обмену, создание инфраструктуры для НИОКР;

- распространение наилучших практик и создание всеобъемлющей базы знаний;

- ответственно подходить к этическим, правовым и социальным последствиям внедрения нанотехнологий;

- обеспечение устойчивого развития новых технологий.

К 2015 году США удалось достичь значительного прогресса в области применения и коммерциализации новых технологий, в расширении межведомственного сотрудничества и взаимодействия с участниками исследований в этой сфере.

Великобритания, являясь страной с высоким экономическим ростом и высокой производительностью труда, проявляет заинтересованность в выявлении эффективных инновационных практик, способствующих сохранению темпов роста экономики и производительности. С этой целью британское правительство инициировало проведение обследования по следующим направлениям: реализации передовых методов управления; изменения в организационной структуре; изменения в маркетинговых концепциях или стратегиях. В результате которого были получены следующие результаты:

- отмечена высокая эффективность работы по защите интеллектуальной собственности (серьезность подходов в вопросах защиты прав интеллектуальной собственности характерна в целом для стран-лидеров, в частности Канады);

- рекомендуется обеспечивать внедрение как собственных, так и сторонних инновационных решений в процессы обучения, маркетинг и другие процессы;

- установлено, что предприятия добиваются успеха в реализации своих планов развития при условии их концентрации на своей нише рынка;

- следует обращать внимание на внедрение инноваций при создании самого продукта и на процессные инновации на этапах выхода этого продукта на рынок с целью снижения себестоимости и увеличения производительности труда.

Политика правительства Великобритании направлена на стимулирование инновационных разработок, осуществляемых бизнесом, и состоит в следующем:

- предоставление на конкурсной основе (предпочтение отдается компаниям, которые могут

продемонстрировать конечный результат – разработанную технологию и/или прототип инновационного продукта) финансовой поддержки фирмам и предприятиям, осуществляющим инновационные разработки с целью стимулирования расширения рынка наукоемкой продукции;

– содействие фирмам и предприятиям по увеличению объемов финансирования инновационных разработок, создание для него новых рыночных условий;

– создание условий для развития наукоемких стартапов.

Правительство Великобритании разработало схемы финансирования акционерного капитала, связанное с инновационными предприятиями. В основе которых лежит доленое участие государства и бизнеса. Причины участия государства в финансировании инноваций связаны с рискованностью таких проектов и сложностью получения финансирования от банковского сектора. На основе правительственной программы по стимулированию рискованного финансирования фирм были созданы «фонды роста» для предприятий, находящихся на ранней стадии развития и стартапов. Основная задача правительственных органов (специализированные фонды) состоит в том, чтобы стимулировать и вовлекать частный сектор в финансирование инноваций, а также:

– осуществлять строительство новых научных установок и оборудования (не только на территории Великобритании, но и за рубежом);

– развивать или расширять существующие научные площадки и закупку нового оборудования (Дорожная карта закупки крупных научных установок);

– модернизировать и заменять существующее оборудование на более новое;

– координировать работу в рамках проведения междисциплинарных инновационных разработок.

Схожая практика функционирования специализированных советов/фондов поддержки отмечается и для Италии.

В заключение следует отметить, что во многом подходы стран-лидеров и их государственная политика в части поддержки высокотехнологичных отраслей промышленности имеет достаточное количество общих черт. Главным объединяющим фактором является необходимость поддержки наукоемких отраслей промышленности и внедрения инноваций. Сосредоточение усилий по развитию, внедрению и продвижению инновационных продуктов, услуг, а также методов управления, контроля, обеспечения производства позволяет достичь высоких результатов технико-экономического развития, обеспечивая значительные конкурентные преимущества в соответствующих сегментах экономики и социальной сферы. Перспективами проведения исследований является формирование

перечней общих и отличающихся направлений государственной поддержки науки и технологий в рассмотренных странах. Самостоятельное значение имеют исследования, связанные с изучением приоритетов технических университетов в части организации и контроля результатов образовательного процесса [1; 2].

Библиографический список

1. Галиновский А.Л., Зосимов М.В., Абашиш М.И., Винокурова Е.В. К вопросу организации подготовки магистров в высших учебных заведениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 7. – С. 210–213.

2. Зосимов М.В., Галиновский А.Л., Винокурова Е.В. Роль многоуровневой системы инженерного образования в подготовке кадров для науки и промышленности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 3. – С. 103–106.

3. Информационно-методический бюллетень. Тверской ИнноЦентр, 2009; Приоритеты инновационного общества: зарубежный опыт. Финляндия, Ирландия, Канада, Южная Корея. Аналитический обзор. Информационно-методический бюллетень Выпуск 1 // Тверской ИнноЦентр. 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.innocentre.tversu.ru/izd-ts-4.html> (дата обращения: 20.04.2016).

4. Новая американская стратегия противодействия России и Китаю начинает приобретать очертания // Портал: Война и мир. 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.warandpeace.ru/ru/reports/view/110057/> (дата обращения 20.04.2016).

5. Приоритеты инновационного общества: зарубежный опыт. Аналитический обзор по опыту становления инновационного общества: Канада, Ирландия, Финляндия, Южная Корея. Аналитический обзор. Информационно-методический бюллетень Выпуск 2 // Тверской ИнноЦентр. 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.innocentre.tversu.ru/izd-ts-4.html> (дата обращения: 20.04.2016).

6. ERAWATCH Research Inventory Report For: REPUBLIC OF KOREA / European Commission. [Электронный ресурс]. – <http://cordis.europa.eu/erawatch/index.cfm/> (дата обращения: 11.04.2016).

7. *Indergand R., Kalambaden P.* Schweizer Industrie dank Strukturwandel an internationaler Spitze // *Die Volkswirtschaft*. – 2012. – № 7/8 – P. 6.

8. Innobarometer 2009: Flash Eurobarometer 267. 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ec.europa.eu/ec.europa.eu/public_opinion/Public_Opinion (дата обращения: 11.04.2016).

9. Long Finance. The Global Financial Centres Index 14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.longfinance.net/images/GFCI14_30Sept2013.pdf 2 World Economic Forum (дата обращения 03.03.2016).

10. OECD Science, Technology, and Industry Outlook. 2010 // www.oecd.org. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-outlook-2010_sti_outlook-2010-en;jsessionid=54q2p9bb5v80a.x-oecd-live-02 (дата обращения: 11.04.2016).

11. Presidency Conclusions, Lisbon European Council. 23–24 March. 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (дата обращения 03.03.2016).

12. The Global Competitiveness Report. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GCR_Report_2011-12.pdf (дата обращения 12.04.2016).

13. The White House, «National Nanotechnology Initiative: Leading to the Next Industrial Revolution», press release, January 21, 2000. P.L. 108–153.

УДК 687.152 ; 371:687.15

Денисова Ольга Игоревна

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственной технологической университет

ipolgadenisova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ФОРМЫ

Статья посвящена вопросу дизайн-проектирования школьной формы в рамках введения политики дресс-кода в общеобразовательных учреждениях РФ. Анализ отечественных и зарубежных публикаций по проблемам школьного образования позволил выявить актуальные направления совершенствования политики школьного дресс-кода в части требований к внешнему виду учащегося, которые рекомендуется учитывать при проектировании современного ассортимента школьной формы. Проведен анализ методологических аспектов существующих концепций формирования делового стиля учащихся общеобразовательных учреждений, и установлено, что создание вариантного разнообразия за счет трансформации модельного ряда школьной формы способствует решению выявленных проблем неприятия школьниками требований дресс-кода.

Ключевые слова: учащийся, дизайн, дресс-код, школьная форма.

Анализ зарубежных публикаций по вопросу школьного дресс-кода выявил проблемы, касающиеся культурологических, экономических и гендерных аспектов в части требований к внешнему виду учащихся [5, с. 643–657; 6, с. 159–177; 7, с. 345–356]. Большинство вынесенных на публичное обсуждение вопросов актуально и для отечественной системы образования, в связи с принятием положения о школьной форме в рамках закона «Об образовании» 2013 года.

Анализ социокультурной среды учебных заведений г. Костромы и области показал, что основной тенденцией развития учреждений общего образования является дифференциация качества образования. Это явление находит отражение и в том, что для «элитарных» гимназий и лицеев, а также не бюджетных малокомплектных образовательных учреждений характерно создание повышенного уровня комфортности среды и выраженность идентификации учащихся по внешнему виду (форме), в том числе с целью подчеркнуть престижность образования.

В противоположность этому явлению, социокультурная среда менее «рейтинговых» бюджетных учреждений общего образования значительно менее комфортна, что показали исследования, проведенные в рамках гранта РГНФ № 14-16-44002 «Ретроспективный анализ социокультурной среды Костромского региона в контексте формирования

и духовно-нравственного развития личности подрастающего поколения». При этом существует проблема как малокомплектности классов в сельских школах, так и «перегруженность» численности учащихся в городских учреждениях. В этой ситуации мотивация в жестком контроле за внешним видом учащихся отсутствует, требования дресс-кода формулируются достаточно гибко, лояльно. В частности, положениями о школьной форме учебного заведения регламентируется, что повседневный внешний вид учащегося должен быть приближен к деловому стилю и перечисляются допустимые элементы костюма. При этом контроль за соблюдением требований в этой группе общеобразовательных учреждений достаточно слабый. Внешний вид ребенка контролируют, в большей степени, родители школьника, а не администрация учебного заведения. Это приводит к тому, что в старших классах, в связи с самостоятельностью подростков, зачастую появляются злостные нарушители правил, провоцирующие конфликтные ситуации. Стремление подростка к самовыражению и проявлению индивидуальности, в целом, закономерный процесс психологического становления личности, и неприятие политики школьного дресс-кода в этом возрасте отмечается во многих зарубежных исследованиях [5, с. 643–657; 6, с. 159–177; 7, с. 345–356]. В рамках решения этой проблемы можно проследить тенденцию к обновлению традиционной школьной одежды, поскольку

ку длительно существующая идентичная одежда снижает самооценку учащихся.

Сравнительный анализ современного дизайна школьной одежды учащихся 450 классов из 20 стран, проведенный Д. Джерменом с 2004 по 2012 год [3], выявил, что внешний вид российских школьников – один из наиболее консервативных как по колористическому решению (преимущественно ахроматическая черно-белая гамма), так и по крою и ассортименту изделий, в отличие, например, от школ Европы, где явно ощутимо влияние субкультур.

Проблемой, создающей сложный социальный контекст в школах, является увеличение числа детей из семей мигрантов. Вопрос социальной адаптации детей школьного возраста и нравственного воспитания в русле национальных традиций в рамках введения дресс-кода общеобразовательных учреждений приобрел высокую актуальность на фоне текущих миграционных процессов как в России, так и за рубежом [5, с. 643–657]. Влияние национальной атрибутики и элементов традиционного костюма на патриотическое и нравственное воспитание молодежи не всегда имеет однозначную интерпретацию, что связано как с различием в семантическом восприятии знаков и символов различных культур и конфессий, так и с различной степенью толерантности учащихся и администрации. Как показывает анализ размещенных на сайтах школ Костромы и Костромской области «Положений о внешнем виде учащихся», проблема толерантности при слиянии культур в многонациональных школьных коллективах в рамках формулировки требований не отражается, поскольку дресс-код носит предписывающий характер и подразумевает идентичность внешнего вида учащихся с учетом их возрастной и гендерной принадлежности. При этом, из анализа СМИ, значимых прецедентов, связанных с проявлением негативного отношения к одежде школьников-мигрантов в регионе не выявлено.

Экономические вопросы связаны с доступностью школьной одежды для малообеспеченных семей. Их решение традиционно связано с разработкой административных мер по снижению стоимости форменной одежды. Поскольку в настоящее время в РФ отсутствуют социальные стратегии, позволяющие ввести бесплатную школьную одежду, то в качестве инструмента снижения стоимости комплекта формы целесообразно использовать возможности дизайна. В частности, «удешевление» средствами дизайн-проектирования возможно за счет упрощения подходов к формообразованию изделий; использованию ассортимента материалов, исключающего сложную технологическую обработку; проектирование моделей «унисекс» и др. С этой целью проведен анализ характерных для разработки школьного дресс-кода подходов к дизайн-проектированию и приемов использова-

ния формы как носителя корпоративной культуры учебного заведения. В целом, дизайнер костюма оперирует следующими видами методов в зависимости от задачи их применения:

1) методы эвристики – способствуют появлению замысла, преодолению творческого кризиса, оптимизации поиска дизайнерских идей;

2) методы проектирования – визуализация представления о костюме и облике потребителя в соответствии с концепцией проекта;

3) методы формообразования – проработка принципов создания объемно-пространственной структуры изделий и отражение тектоники предполагаемых материалов;

4) методы оценки уровня дизайнера – предполагают определение эстетической ценности, учитывая разделение объектов на промышленные и эксклюзивные авторские модели.

Обзор эвристических методов показывает, что наиболее эффективными при проектировании школьных коллекций является использование таких приемов, которые позволяют учесть возрастные предпочтения и психологию поведения юных потребителей. К ним, в частности, относится метод перевоплощения или эмпатии, предполагающий вживание в образ потребителя. С точки зрения промышленного производства, для успешной реализации замысла целесообразно применять эвристический прием «заимствование позиции», когда дизайнерская идея дорабатывается с точки зрения всех специалистов-участников производственного процесса (конструктора, технолога, экономиста и др.). В большинстве случаев, этот метод позволяет добиться упрощения технологии производства и минимизации затрат на переподготовку швейного потока при запуске модели в производство.

Моделирование и макетирование позиционируются как основные методы проектирования костюма. В промышленном производстве школьной формы наиболее распространено ретроспективное, конструктивное и художественно-образное моделирование. Ретро-модели школьной формы с различной степенью стилизации представляют собой адаптированные решения советской школьной формы образца 1980-х гг. [2, с. 89–93; 4, с. 146–150]. Этот прием чаще используется для девичьей школьной формы и включает платья со сменными фартуками или «пионерский» вариант с белой блузкой и складчатой юбкой. «Ностальгические» модели выполняются из современного ассортимента текстильных материалов, преимущественно синтетических, поэтому качество и эксплуатационные свойства не всегда соответствуют ретро-аналогам.

Ряд крупных отечественных компаний, специализирующихся на одежде для школьников, как вариант решения проблемы использует разработку моделей в САПР с применением приемов конструктивного моделирования, что позволяет,

в частности, адаптировать конструкции школьной формы мальчиков на фигуры девочек, осуществляя проектирование моделей в стиле «унисекс».

Помимо заимствований из истории и использования технических средств САПР, популярным остается традиционная «подача» концепции в форме образных художественных эскизов, поскольку в дизайне рассматриваемой ассортиментной группы акцент делается на стремление детей школьного возраста к подражанию. Как показывает обзор зарубежных исследований [5, с. 643–657; 6, с. 159–177; 7, с. 345–356], образцами для подражания может служить как реально существующая школьная форма, например, японская сейлор-фуку или Оксфорд-стиль, так и форма сказочных учебных заведений, например, школы Хогвартс. Популярным является использование, как характерной образности самих персонажей, так и отдельных элементов их костюма: эмблемы учебного заведения, формы воротника, цветового решения и др. Естественно, что такой подход к проектированию напрямую ориентирован на потребительский спрос самих школьников.

Известны несколько подходов к формообразованию дизайна одежды: комбинаторный, основанный на вариативности форм; модульный, когда используется «дробление» формы костюма на однотипные элементы с последующей «сборкой» и метод деконструкции, при котором разрушаются привычные формы. Анализ ассортимента школьной формы показывает, что практически все изделия, представленные на рынке, выполнены с применением традиционных комбинаторных приемов формообразования. Это позволяет производителю эффективно использовать принцип взаимозаменяемости при формировании комплектов. Помимо этого, возможна трансформация отдельных элементов школьной формы: могут присутствовать съемные элементы, декор или аксессуары; предусматривается увеличение или укорочение деталей. Как показали проведенные исследования по выявлению потребительских требований, этот дизайнерский подход является актуальным при проектировании школьной формы. В первую очередь, это связано с желанием родителей продлить срок эксплуатации изделий. Исходя из концептуального подхода к проектированию школьной формы, современные производители активно используют прием стайлинга, т.е. не меняя конструктивно-технологическую составляющую уже выпускаемых апробированных решений, делают акцент на визуальное разнообразие моделей школьной формы за счет декорирования или замены фактуры материалов. Этот прием позволяет придать изделиям коммерчески выгодный вид одновременно минимизируя затраты производителей.

Методы оценки уровня дизайна разработанных моделей практически игнорируются современными производителями школьной формы. Главным

показателем успешности дизайна выступает потребительский спрос. Однако, как показали проведенные исследования [1, с. 62–66], среди родителей школьников достаточно большое число неудовлетворенных качеством изделий, что, очевидно, связано с несовершенством нормативно-правовой базы, регламентирующей требования к школьной форме.

Таким образом, на основе комплексного прогнозирования, рассматривая современные аспекты развития социокультурной среды школ, можно сделать вывод о расширении области внедрения школьного дресс-кода и ужесточения требований к внешнему виду школьника в целом. Конкурентоспособность производителей школьной формы, отражающаяся в ценовой стратегии, активно связана с темпами внедрения общемировых модных тенденций дизайна в разрабатываемый ассортимент изделий. Экономическая составляющая дизайна школьной формы находит проявление в удешевлении материалов и упрощении конструкций изделий при акцентировании декора, принта, фактуры материалов. В целом, поиск новых средств выразительности дизайна школьной формы можно назвать приоритетным направлением в проектировании этого ассортимента изделий.

Библиографический список

1. Денисова О.И., Денисов А.Р. Исследования потребительских предпочтений при выборе школьной формы // Вестник Костромского государственного технологического университета. – 2014. – № 2 (33). – С. 62–66.
2. Денисова О.И. Сравнительный анализ ретроспективных и современных приемов конструирования школьной формы // Известия вузов: Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 5 (353). – С. 89–93.
3. Как выглядят ученики и их классы в разных странах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://m.fishki.net/1233080-kak-vygljadjat-ucheniki-i-ih-klassy-v-raznyh-stranah.html> (дата обращения 15.04.2016).
4. Погорелова М.Л., Суслов И.А. Способы формирования познавательного интереса к историческому костюму // Известия вузов: Технология текстильной промышленности. – 2015. – № 5 (358). – С. 146–150.
5. Gereluk D. What Not To Wear: Dress Codes and Uniform Policies in the Common School // Journal of Philosophy of Education. – 2007. – № 4 (т. 41). – С. 643–657.
6. Park J. Do School Uniforms Lead to Uniform Minds?: School Uniforms and Appearance Restrictions in Korean Middle Schools and High Schools // Fashion Theory. – 2013. – № 2 (т. 17). – С. 159–177.
7. Sanchez J.E., Yoxsimer A., Hill G.C. Uniforms in the Middle School: Student Opinions, Discipline Data, and School Police Data // Journal of School Violence. – 2012. – № 4 (т. 11). – С. 345–356.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению психологической структуры отношения человека к жизнедеятельности как триединства отношений: отношения к себе, отношения к деятельности и отношения к другим людям, формируемое в процессе жизни конкретного человека и обеспечивающее связь его (человека) с социальной действительностью. Показано, что триединство отношений имеет на этапах возрастного и личностного развития, профессионального становления свою структуру и логику развития и познания. Приводится определение субъекта жизнедеятельности.

Ключевые слова: отношение к жизнедеятельности, структура, триединство отношений, деятельность, Я-отношение, субъект.

Жизнедеятельность конкретного человека – это его индивидуально-социальная активность в процессе жизни, обеспечивающая ему связь и взаимодействие с окружающей действительностью, и реализующая триединство отношений: отношение к себе, к деятельности, к другим людям.

Триединство отношения к себе, к деятельности (делу) и к другим людям составляет структурное единство отношения человека к жизнедеятельности, которое можно представить схематично в форме равнобедренного треугольника, включённого в окружность, вершины которого обозначены названными видами отношения. Это схематичное изображение отношения человека к жизнедеятельности указывает на то, что эти три вида отношений находятся во взаимосвязи, в единстве, в целостности.

Однако на разных этапах возрастного развития доминирующую позицию, как показывают наши исследования, занимают или отношение к себе, или отношение к деятельности, или отношение к другим людям, указывая тем самым на становление человека как индивида, как личности и как субъекта жизнедеятельности, отражая тем самым логику развития человека, динамичность и взаимосвязь отношений. На схеме это можно отразить в виде вращения треугольника по часовой стрелке. Конечно, можно предположить, что движение в развитии человека может замедлиться или вовсе остановиться на какой-либо форме триединства отношений, тогда можно будет наблюдать доминирование определенного вида отношений на определённый промежуток времени, что будет выступать основой зарождения и проявления деструкций личности.

Рассмотрение отношения человека к жизнедеятельности как триединства отношений к себе, к деятельности, к другим людям позволяет осуществить целостное познание человека как субъекта своей жизни.

Целостное познание человека сегодня становится основной темой психологических исследований [5 и др.]. В русле общенаучного знания об отношении человека к жизнедеятельности речь может идти о двух взаимосвязанных характеристиках – самом человеке и мире, в котором он живёт, трудится, взаимодействуя с другими людьми, проявляя свою сущность в существовании.

Особенностью целостного познания человека является, как известно, специфика самого человека, обладающего сознанием. Сознание определяет субъективность и специфичность психического отражения человеком окружающей действительности, обусловленной тем содержанием психики, которое определяет отношение к себе, к деятельности, к другим людям, определяет жизнедеятельную позицию человека в мире. Человек как саморегулирующая система со своей формирующейся и изменяющейся в процессе жизнедеятельности мотивацией, самооценкой, специфическими качествами и чертами личности, жизненным опытом реагирует, как правило, на жизненные ситуации по-разному. В реальной жизни наблюдается многомерность и многовариативность показателей взаимосвязи психических свойств человека [4].

Вторая важная особенность природы целостного познания человека связана с проблемой его развития. Естественным для человека является состояние постоянного становления, развития и саморазвития. При его изучении важен не только диагноз, но и прогноз развития, так называемая «дистанция» личностного, субъектного, профессионального развития. В настоящее время в психологии не существует жёстко детерминированной универсальной схемы индивидуального развития человека. Исследователи Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.В. Зобков, А.Л. Журавлёв, Б.Ф. Ломов, В.А. Мазилев, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, В.П. Позняков, С.Л. Рубинштейн, А.И. Субетто, Н.П. Фетискин и другие сходятся, во-первых, на том, что оно должно быть

конкретизировано применительно к социально-историческим и индивидуальным условиям и, во-вторых, что проблема временных характеристик развития человека на каждом этапе возрастного развития предстаёт как целостный феномен, которому свойственна разновременность в одновременном.

Отношение человека к жизнедеятельности – это триединство отношений: отношения к себе, отношения к деятельности и отношения к другим людям, формируемое в процессе жизни конкретного человека и обеспечивающее связь его (человека) с социальной действительностью.

Отношение человека к жизнедеятельности имеет индивидуально-социальную форму развития. Личность развивающего человека впитывает в себя те отношения, которые преломляясь сквозь призму опыта сотрудничества и взаимодействия с окружающими в процессе совместных действий, совместной деятельности, постепенно определяют содержание мотивационной сферы, самооценки развивающегося человека, формирование и проявление его индивидуально-социальных черт.

Оно (триединство отношений) имеет на этапах возрастного и личностного развития, профессионального становления свою структуру и логику развития и познания. Оно (триединство) указывает на то, что эти три вида отношений (отношение к себе, к деятельности, к другим людям) находятся во взаимосвязи, в единстве, начало которого относится к раннему и дошкольному детству.

На разных этапах возрастного развития доминирующую позицию в системе триединства отношений, как правило, занимают или отношение к себе, или отношение к деятельности, или отношение к другим людям, сохраняя при этом целостность триединства отношений. Отношение к себе связывается нами со становлением и проявлением индивидуальной формы человека, отношение к деятельности – со становлением сущностных характеристик личности, как Я-отношение и отношение к другим людям – с проявлением субъектной формы существования. Мы считаем, что становление человека как индивида, как личности и как субъекта, отражают не только динамику доминирующих форм отношений, но и логику развития человека как субъекта жизнедеятельности. Конечно, можно предположить, что движение в развитии человека может замедлиться или вовсе остановиться на этапе отношения к себе или к деятельности, или к другим людям, что и будет являться основой зарождения и проявления деструкций в развитии [6].

Отношение к себе, как индивидуальная форма проявлений человека в жизни, по нашему мнению, активно формируется на первых семи годах жизни ребёнка. Ребёнок, включаясь во взаимодействия и взаимоотношения с окружающей действительностью, формирует те объективно-психологические

черты личности (аккуратность, любознательность, трудолюбие и др.), которые позволяют ему удовлетворять растущие потребности, быть в центре внимания, чувствовать себя «хозяином» конкретной ситуации. Объективно-психологические проявления ребёнка по отношению к себе выступают первоосновой в формировании отношения к жизнедеятельности и характеризуют его с индивидной стороны.

Индивидуальные характеристики ребёнка, связанные с отношением к себе, начинают формироваться рано, постепенно и постоянно «наполняясь» личностно-деятельностными отношениями, которые задаёт конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности ребёнка, формируют те «внутренние условия», которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями развивающегося человека в социальной среде. Нарушения в детском возрастном периоде активного формирования отношения к себе как индивиду, опираясь на нейродинамические особенности ребёнка, могут приводить к неустойчиво-агрессивным или аутичным формам поведения в семье, а в последующем в детском образовательном учреждении (ДОУ), в школе. Первые воспитательные воздействия на ребёнка и первые индивидные формы проявления отношений к себе ребёнок получает в семье. Формально на семье лежит основная доля ответственности за развитие личности ребёнка, за становление и последующее развитие отношения к себе как индивидуальной формы жизнедеятельности человека.

Отношение к деятельности мы рассматриваем как сущностную характеристику личности, формируемую и реализуемую в деятельности – особом виде активности человека. Именно в деятельности и особенно в учебно-познавательной деятельности, которая наполняет и совершенствует гностически-интеллектуальный, поведенческо-волевой и эмоциональный потенциалы человека, формируются и получают развитие мотивация, самооценка, а также качества/черты учащегося, определяющие эффективность деятельности: дисциплинированность, организованность, сознательность, ответственность, творчество, саморегуляция и другие.

Деятельность порождает личность как Я-отношение. Личность, как Я-отношение, определяет форму и содержание отношения к объекту, природе, субъекту, социальной группе, обществу, реализуя тем самым отношение к различным сторонам действительности как Я-отношение к отношению. Таким образом, реализуя триаду деятельность/личность/отношение, мы формируем Я-отношение к отношению. Содержательные характеристики Я-отношения можно диагностировать, корректировать. От них (содержательных характеристик) зависит характер взаимоотношений

человека с социальной действительностью, в которой имеет место отношение к деятельности, к другим людям, к самому себе.

Говоря о личности, мы утверждаем, что личность/отношение – это мотивационно-самооценочное прижизненное образование, определяющее структуру и содержание качеств/черт личности, а также стиль действий, взаимодействий, деятельности, общения [3].

При таком понимании личности/отношения, вероятно, можно рассматривать её не только на внутриличностном уровне, но и на межличностном, межгрупповом.

Психологическая сущность личности – это её потенциал. Мы считаем, что сензитивным периодом по формированию психологической сущности человека выступает период школьно-студенческого обучения (от 6–7 лет до 21–22 лет).

Человек становится субъектом деятельности тогда, когда активно реализует свой личностный потенциал в деятельности, что и определяет меру включённости его в деятельность. Устойчивые психологические особенности человека проявляются и реализуются в предметных, практических контактах с внешним миром, они проявляются при этом как субъект-объектное взаимодействие, как субъект-субъектная, субъект-объект-субъектная взаимосвязь и взаимообусловленность.

Осознать себя как субъекта на этапе профессиональной деятельности можно только через обращение к категории отношения человека к другим людям, где имеют место такие проявления человека как совесть, честь, справедливость, честность, доброжелательность, переживание, сочувствие и т.п. Отношение к людям в триаде отношений человека к жизнедеятельности, на наш взгляд, занимает доминирующую позицию, начиная с вступления человека-деятеля в процесс выполнения профессионально-трудовых обязанностей (начиная с 21–22 лет) до выхода человека на пенсию, до окончания трудовой деятельности.

Отношение человека к другому человеку, к другим людям не существует вне отношения к обществу и к человечеству, к истории, культуре, оно находится в центре культурно-исторической парадигмы. Вероятно, именно поэтому Б.Ф. Ломов (1984) считал отношение к людям ведущим отношением. Однако отметим, что отношение к людям становится доминирующим отношением в триаде отношений человека к жизнедеятельности только на этапе профессионально-трудовой деятельности. Нарушения во взаимоотношениях с другими людьми, также как и нарушения в отношении к деятельности, к себе, приводят к негативным проявлениям, отрицательно влияя на жизнедеятельность в целом. Можно говорить о том, что нарушение в сфере отношения человека к другим людям (в группе, семье, в трудовом коллективе),

в сфере взаимоотношений отрицательно действует на насущное эмоциональное состояние, на психику человека, в целом, более жёстко, переживается болезненно и длительнее, влияя непосредственно на отношение к себе, на отношение к деятельности. Различного рода неврозы, психические нарушения являются часто итогом нарушений человека во взаимоотношениях с другими людьми [6], что необходимо учитывать при работе психолога с таким контингентом людей.

Период возрастного и личностного развития от 21–22 лет и далее мы связываем с доминированием в системе триединства отношений человека к жизнедеятельности отношения к другим людям, к коллективу, когда ярко проявляется система субъект-объект-субъектных взаимоотношений. Субъект-объект-субъектные взаимоотношения – это взаимодействия субъектов общения по поводу чего-то, что выступает в качестве объекта. В данном случае субъект-объект-субъектные взаимоотношения характеризуют человека как субъекта профессиональной деятельности.

Система субъект-объект-субъектных взаимоотношений, по нашему мнению, является базовой характеристикой педагогического, производственного и, по всей вероятности, основа любого взаимодействия, взаимообщения. Поскольку субъект-объект-субъектные отношения основываются, прежде всего, на принятии друг друга как ценностей самих по себе [1] и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов общения и деятельности.

Человек как субъект общественных отношений, субъект жизнедеятельности обладает не только приспособительной, но, главным образом, функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических и психофизических качеств и особенностей

Субъект жизнедеятельности – это человек, активно созидаящий себя как нравственную личность, находящуюся в бесконечном познании, творчески реализующую свой личностный потенциал в деятельности, активно участвующий в коллективном обсуждении дел. Постоянно изменяя себя, творя себя, создавая значимое для себя, субъект жизнедеятельности побуждает себя создавать в деятельности нечто значимое для себя и других, находясь в позитивном общении и обмене достигнутым опытом с другими.

Таким образом, человек становится субъектом жизнедеятельности благодаря самосознанию, позволяющему ему находиться в бесконечном познании, в накоплении и реализации личностных и социально-значимых смыслов.

«Жизнь – бесконечное познание.

Возьми свой посох и иди...

И я иду... (М. Волошин).

Содержательная сторона отношения человека к жизнедеятельности обязательно включает процессы, связанные с прошлым, настоящим и будущим, что позволяет говорить не только о процессуальном, но и потенциальном характере развития отношений, о динамике становления человека как субъекта жизнедеятельности, о характере его результатов в жизнедеятельности. Мы предполагаем, что субъектом жизнедеятельности человек становится лишь тогда, когда у него наблюдается гармония в отношении к себе, к деятельности, к другим людям. Конечно, под влиянием внешних воздействий и часто не зависящих от конкретного человека, сохранить гармонию отношений в триаде отношения к жизнедеятельности трудно, а порой и невозможно, однако, несмотря на это, следует находить в себе силы и возможности и стремиться преодолевать негативные воздействия внешней и внутренней среды. Боль, страдание, возникшие в результате нарушений отношения, постепенно утихнут и на место их придёт опыт, мудрость.

Таким образом, отношение человека к жизнедеятельности, как триединство отношения к себе, к деятельности, к другим людям, мы рассматриваем как универсальное психологическое образование, обеспечивающее самоорганизацию и саморегуляцию активности человека в процессе жизнедеятельности. Особое внимание на формирование способности человека к самоорганизации и саморегуляции поведения и деятельности следует обращать на этапе подростково-юношеского возрастного развития человека. Желательно формировать у учащихся в школьные и студенческие годы те черты, качества, свойства личности, которые оказывают существенное влияние на процесс самоорганизации и саморегуляции поведения и деятельности на конкретном этапе возрастного развития, что наглядно показано на теоретико-экспериментальном уровне А.В. Зобковым [2]. Разработанные автором исследования оригинальные

психодиагностические методики по выявлению качеств и черт личности, участвующих в самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи, позволяющие определить «дистанцию» личностного и профессионального развития, помогут в определённой мере практическим психологам, а также преподавателям школ и вузов решить довольно-таки сложную задачу по формированию субъекта жизнедеятельности. Конечно, мы понимаем, что выявить необходимые качества и черты личности учащегося, участвующие в саморегуляции учебной деятельности, важно, однако, вероятно, более существенно, какими средствами, технологиями и как обеспечить процесс формирования этих качеств и черт личности учащегося. Хотя в работе А.В. Зобкова и предлагаются коллективные технологии по формированию саморегуляционного механизма у школьников и студентов, однако мы считаем, что не менее важное место в формировании самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи занимают индивидуальные технологии.

Библиографический список

1. *Журавлёва Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
2. *Зобков А.В.* Акмеология саморегуляции учебной деятельности. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 320 с.
3. *Зобков В.А.* Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир: Калейдоскоп, 2011. – 264 с.
4. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. *Мазилев В.А.* Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2003. – 198 с.
6. *Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В.* Детско-молодёжная девиантология. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – 379 с.

СВЯЩЕННОЕ ПИСАНИЕ О ПРИРОДЕ И «ДЕЛАХ» ЛЮБВИ

В статье рассматривается феномен любви, ее природа, сущностные характеристики и проявления. Исследование проведено на основе изучения текстов синодального канонического перевода Библии с помощью феноменологического и герменевтического методов, а также контент-анализа. В работе были выделены основные разновидности любви: Бога к человеку, человека к Богу, человека к другому человеку. Любовь есть сущностная характеристика Бога и одновременно главная заповедь человеку в его взаимоотношениях с Ним и окружающими людьми. В Библии феномен любви раскрывается всесторонне – и как духовное состояние, и как действие. Основными проявлениями деятельного характера любви являются самоотдача, служение ближним, жертвенность, терпение, забота, ответственность и милосердие. Любовь несовместима с нарушением божественных заповедей, завистью, эгоизмом, гордостью, раздражением, осуждением, злобой, обманом и клеветой. Представления о любви в Библии обретают конкретный характер и могут стать основой поведения современного человека в трудных и критических жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *агапе, Бог, божественные заповеди, духовные дары, любовь, сторге, филия.*

О тличительной чертой современной эпохи является рост насилия, агрессии, жестокости, экстремизма, фанатизма и терроризма во всех сферах жизнедеятельности человека, что неизбежно ставит под угрозу само существование жизни на Земле. Глобальное неблагополучие человека отражает, прежде всего, девальвацию духовно-нравственных ценностей и утрату высших смыслов жизни. Искажение содержания традиционных христианских представлений о нравственности, семье, или их подмена либеральными нетрадиционными ценностями, размывает социокультурную идентичность личности, саму природу человека. Такие важные для человеческого существования духовно-нравственные ценности как любовь, надежда, вера утрачивают свой первоначальный смысл.

В обыденном сознании любовь сводится к влечению и страсти, а ее глубокие духовные корни совершенно не принимаются во внимание. Забвение первоначального смысла любви как духовного закона бытия приводит к серьезным негативным последствиям – нарушениям духовно-психологического здоровья человека, возникновению у него аддикций и девиантных форм поведения, агрессивности и жестокости как способов разрешения политических, социальных и межличностных конфликтов.

В психологии феномен любви исследован достаточно глубоко. Существуют самые разнообразные теории и концепции любви, объясняющие этот феномен с физиологических, психологических, философских, этико-религиозных и художественных поэтико-прозаических позиций [4; 6; 10; 13]. Современные исследования любви показывают, что она содержит в себе всю полноту существования и творчества, представляет собой незаменимую ценность для человека, является условием его выживания в стрессовых и критических ситуациях [5; 6; 7; 8; 9; 15; 16]. Вместе с тем, вопрос о духовных основаниях любви изучен в меньшей степени.

Целью данной работы является исследование феномена любви, ее духовной сущности и проявлений, как фундаментального основания человеческой жизни.

Реконструкция феномена любви осуществлялась на основе изучения текстов синодального канонического перевода Библии (греч. Βίβλος – книга). Перевод книг Ветхого Завета на русский язык осуществлялся с иврита, в то время как перевод Нового Завета – был выполнен с греческого оригинала. Во все времена для миллионов людей эти священные тексты выступали и выступают первоосновой понимания духовного смысла поступков, мыслей и переживаний. В них содержится вечная Истина, явлены духовные законы человеческого бытия и непреходящие ценности [3; 15]. В работе применялись герменевтический и феноменологический методы, а также контент-анализ.

Слово «любовь» имеет разные значения и смыслы в текстах Библии. Это связано, прежде всего, с особенностями перевода с древнееврейского и греческого языка на русский. Р.Г. Апресян в своей работе показал, что словом любовь переводятся такие древнееврейские слова в книгах Ветхого Завета как: «châshaq» (цепляться, привязываться, льнуть, быть верным), «gâcham» (милосердие, сочувствие), «dôd» (чувственная, страстная любовь), «ga'yâh» (любовь, в смысле «любовь моя», т.е. возлюбленная) [2, с. 33-34]. В греческом же тексте для отражения различных сторон любви употребляются четыре глагола: эрос (ἔρως / eros – чувственная любовь, любовь-страсть), филия (φιλία / philia – дружба, дружелюбие), сторгэ (στοργή / storge – любовь-привязанность в семье, между родственниками), агапэ (ἀγάπη / agape – милосердная, преданная, жертвенная любовь к ближнему [12, с. 396–397]. В текстах Нового Завета слово «агапе» приобретает доминирующее значение, эгос не употребляется совсем, в редких случаях встречаются филия и сторгэ [2]. В русском же

переводе везде используется одно слово любовь, которое обозначает разные оттенки любви, отражающие конкретный практический опыт духовных состояний и действий человека.

Контент-анализ текстов Библии позволил выявить абсолютную частоту употребления слов, относящихся к феномену любви, и тем самым определить его значимость для человеческого бытия. В качестве смысловой единицы количественного анализа выступили сочетания «люб» и «любов», а также слова «любовь» и «любит». Так, слова, корнем которых является буквосочетание «люб», встречаются в 971 случаях: 518 раз в Книгах Ветхого Завета и 453 – в книгах Нового Завета. Само слово «любовь», его сокращенный вариант «любов», глагол «любит» упоминаются значительно реже – всего 328 раз, в том числе в книгах Ветхого Завета – 140 раз и 188 – в книгах Нового Завета. В ветхозаветных текстах наиболее часто о любви говорится во Второзаконии, Книге Премудрости Иисуса, сына Сирахова, Книге Премудрости Соломона, Песнях песней Соломона, Притчах Соломона, Псалтыре и реже – в книгах Бытия, Екклесиаста, Иисуса Навина, пророка Иеремии и Руфи. Тема любви занимает важное место и в книгах Нового Завета. Слово любовь употребляется в четырех Евангелиях 40 раз, в апостольских посланиях – 148 раз. Чаще всех о сущности христианской любви пишут «апостол язычников» Павел и «апостол любви» Иоанн Богослов (соответственно, 87 и 58 раз).

Причем в книгах Ветхого Завета понятие любви чаще передается глагольными формами, чем именем существительным (85 и 55 раз), в то время как в Книгах Нового Завета содержание чаще обозначается существительными, нежели глаголами (127 и 61 раз). Для сравнения приведем абсолютную частоту упоминания других слов: гнев встречается 552 раза, вера (ы) – 96, надежда – 60, кротость – 24, смирен(ие) – 54, терпен(ие) – 52, добр(ота) – 563, милосерд(ие) – 108, покаян(ие) – 32, горд(ость) – 139, грех – 742.

Контент-анализ показывает, что семантическое поле, объединенное этим корнем, достаточно разнообразно и отражает как оттенки и проявления любви, ее направленность, так и прямо противоположные смыслы (например, любимый – нелюбимый, человеколюбивый – сребролюбивый и др.). С одной стороны, любовь есть некоторое действие, активность по отношению к другим, которые воплощаются в конкретных делах и плодах любви. С другой стороны, любовь представляет собой духовное состояние, имеющее характерные признаки. Сущность любви проявляется в особых идеальных отношениях между Господом и Его творением, а также между людьми во всех сферах их бытия. Она имеет разный масштаб, глубину, проявления и последствия.

Сущность и качества любви. Сущность феномена любви, ее духовные основания и качества, раскрывается в следующих положениях. Во-первых, *Бог есть любовь* [3, 1 Ин. 4: 8]. В книгах Ветхого Завета любовь Господа к человеку и к Израилю наделяется такими качествами как вечная [3, 3 Цар. 10:9; Иер. 31: 3], беспредельная [3, 3 Езд. 5: 40], милующая [3, Мих. 7: 18; Соф 3: 17], наказующая и благоволящая [3, Притч. 3: 12]. Но и в книгах Нового Завета Любовь Христа к человеку обладает похожими качествами – она великая, превосходящая разумение [3, Еф. 13: 19], вечная, так как ничто не может отлучить человека от Его любви: *ни смерть, ни жизнь, ни Ангелы, ни Начала, ни Силы, ни настоящее, ни будущее, ни высота, ни глубина, ни другая какая тварь не может отлучить нас от любви Божией во Христе Иисусе, Господе нашем* [3, Рим. 8: 35–39].

Во-вторых, источник любви в Боге: *Возлюбленные! будем любить друг друга, потому что любовь от Бога, и всякий любящий рожден от Бога и знает Бога* [3, 1 Ин. 4: 7].

В-третьих, любовь является духовным даром: *Плод же духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание* [3, Гал. 5: 22]. И этот дар представляет собой совокупность совершенства [3, Флп. 4: 14] и высшую христианскую добродетель [3, 1 Кор. 13: 13].

В-четвертых, любовь является законом бытия человека, основой его отношения к Богу и ближнему. Тот, кто любит – исполняет закон: *Не оставайтесь должными никому ничем, кроме взаимной любви; ибо любящий другого исполнил закон; так, любовь есть исполнение закона* [3, Рим. 13: 8, 10].

Значение любви для человека и его жизни велико. Она выше не только веры и надежды, но и выше *всех всесожжений и жертв* [3, Мк. 12: 33]. Любовь покрывает множество грехов человека и если он много любит, то прощаются ему его грехи [3, 1 Пет. 4: 8; Лк. 7: 47]. Более того, наличие любви между людьми означает, что они Христовы и в них пребывает Бог: *Если мы любим друг друга, то Бог в нас пребывает, и любовь Его совершенна есть в нас* [3, 1 Ин. 4: 12]. Утрата любви обесценивает само существование человека и все другие его дарования. По словам ап. Павла: *Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви, - то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы* [3, 1 Кор. 13: 1–3].

Текстологический анализ Библии показывает, что духовные основания любви коренятся в Боге, она является даром, представляет собой высшее совершенное состояние человеческого духа, отра-

жает норму взаимоотношений между Богом и человеком, между людьми. Ее ценность непреходяща. И если человек строит свои взаимоотношения, попирая закон любви, то он утрачивает в своей жизни самое главное – то, что делает человека человеком и то, что приближает его к Богу. Хотя любовь и духовный дар, это не означает отсутствие со стороны человека усилий, направленных на ее обретение и совершенствование себя в ней. И в тех случаях, когда нет любви, святые отцы писали, нужно совершать «дела любви» вначале без любви. И сознательное желание человека строить свои отношения с людьми на основе этой безусловной ценности поможет ему преодолеть внутренние психологические стереотипы поведения, мешающие духовному совершенствованию, и приобрести новый опыт личных взаимоотношений, не разрушающих его личность [7; 15; 16].

Само понимание любви в текстах Библии, ее основных качеств и признаков, указывает вектор духовного развития человека и обозначает те проблемные духовно-нравственные состояния, которые нуждаются в глубоком осмыслении и проработке. Так, ап. Павел выделяет семь качеств, которые присущи любви и восемь, которые ей не свойственны. Ее сущность проявляется в том, что: *Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится* [3, 1 Кор. 13: 3–8].

Выделенные качества сформулированы как конкретные активные действия. Именно поэтому можно утверждать, что самой главной особенностью любви является ее деятельный характер. Любовь представляет собой не только состояние, но дела и труд [3, 1 Ин. 3: 18; 1 Фес. (Сол.) 1: 3]. Любовь – это служение ближним [3, Гал. 5: 13]. Совершенная любовь несовместима со страхом [3, 1 Ин. 4: 18]. Любовь назидает [3, 1 Кор. 8: 1], не делает ближнему зла [3, Рим. 13: 10], утешает [3, Флм. 1: 7]. Рассмотрим подробнее феномен любви как определенную форму активности и деятельности.

«Дела» любви. О наличии у человека любви можно судить по его конкретным делам и поступкам, совершаемым по отношению к Богу, ближним и к самому себе. В Библии описаны архетипы отношений Бога и человека, а также межличностных отношений в семье, среди близких. В ряде сюжетов можно проследить их конкретное наполнение духовно-психологическим содержанием и выделить основные стороны и действия любви – «дела» любви.

Любовь Бога к человеку. Первое проявление Его Любви состояло в том, что человек был создан по Образу и Подобию Божьему, наделен такими ка-

чествами как бессмертная душа, разум, свободная воля, творческие способности. Бог поместил человека в идеальные условия существования в Раю; у первых людей была возможность реального общения с Ним. Любовь Бога к человеку пронизывает все Его деяния на протяжении всей ветхозаветной и новозаветной человеческой истории [3, Быт.; Исх. 20; Втор. 7: 8, 13]. Любовь проявлялась через милосердие, прощение, жертвенность по отношению к человеку. И как не покажется странным – через наказание, вразумление через скорбь и страдание. Бог наказывает тех, кого любит, чтобы их спасти.

Апофеозом Любви стало чудесное явление в этот мир Иисуса Христа – *Ибо так возлюбил Бог мир, что отдал Сына Своего единородного, дабы всякий, верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную* [3, Ин. 3: 16]. Высшим проявлением Любви является жертва. Любить – значит отдать жизнь свою: *потому любит Меня Отец, что Я отдаю жизнь Мою, чтобы опять принять ее* [3, Ин. 10: 17], *Бог послал в мир Единородного Сына Своего, чтобы мы получили жизнь через Него* [3, 1 Ин. 4: 9], *Но Бог Свою любовь к нам доказывает тем, что Христос умер за нас, когда мы были еще грешниками* [3, Рим. 5: 8]. Духовной любви свойственен кенозис (греч. κένωσις – опустошение, истощение) – христианский богословский термин, означающий Божественное самоуничужение Христа через вочеловечение вплоть до вольного принятия Им крестного страдания и смерти. *Уничужил Себя Самого, приняв образ раба* [3, Флп. 2:7]. Логическим завершением любви является Крест, т. е. полная жертва собой ради других. Такая любовь была проявлена Христом в Его отношении к людям. Ни одна другая религия не демонстрирует нам этой высокой любви Бога к людям.

Любовь человека к Богу. Содержание любви человека к Богу и другому человеку определены Творцом. Главное в этой любви – слушать и соблюдать заповеди Бога: *Если любите Меня, соблюдайте Мои заповеди* [3, Ин. 14: 15, 21; 2 Ин. 1: 6], а также соблюдать законы [3, Втор. 11: 13, 22; 19:9; 30: 16; Нав. 22: 5; Прем. 6: 18]. В книгах Ветхого Завета впервые раскрывается содержание заповедей – духовно-нравственных норм, регулирующих поведение человека по отношению к Богу и к другому человеку. Десять заповедей – Декалог, или Закон Божий – содержатся в Пятикнижии Моисея [3, Исх. 20: 2–17; Втор. 5: 6–21]. Они не являются относительным знанием, обобщением житейской мудрости поколений, а представляют собой Божественную абсолютную истину.

В ветхозаветной и христианской заповеди *люби ближнего твоего, как самого себя* [3, Лев. 19: 18; Мф. 19: 19; 22: 39; Мк. 12: 31] подразумевается, что уважение к собственной цельности и неповторимости, любовь и понимание самого себя неотделимы от уважения, любви, понимания дру-

гого человека. Любовь к себе неразрывно связана с любовью ко всякому другому существу. Однако в книгах Нового Завета появляется новая заповедь для человека, которая показывает, как нужно любить своих ближних и даже врагов. Человек должен научиться любить ближнего так, как любит его Господь: *Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы да любите друг друга* [3, Ин. 13: 34]. Причем любить ближнего нужно от чистого сердца, без всякого лукавства и коварства: *постоянно любите друг друга от чистого сердца* [3, 1 Пет. 1: 22]. Самая высокая любовь человека к человеку – жертвенная: *Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих* [3, Ин. 15: 13]. Более того, недостаточно любить любящих вас, на это способен каждый человек, даже мытарь, важно любить врагов. Последнее становится условием любви Бога к человеку: *А Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас, да будете сынами Отца вашего Небесного, ибо Он повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных* [3, Мф. 5: 44 – 45; Лк. 6: 27, 35].

Любовь человека к Богу и к человеку составляют неразрывное единство. Нельзя любить Бога и ненавидеть человека одновременно: *Кто говорит: «я люблю Бога», а брата своего ненавидит, тот лжец: ибо не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит? И мы имеем от Него такую заповедь, чтобы любящий Бога любил и брата своего.... Что мы любим детей Божиих, узнаем из того, когда любим Бога и соблюдаем заповеди Его* [3, 1 Ин. 4: 20, 21; 5: 2]. Утрата любви или к Богу, или к человеку, приводит к гибели любви как таковой. В духовной любви люди соединяются в Боге. Без Него любовь теряет свою полноту и глубину.

Подвижник VI-VII вв. преп. Авва Дорофей иллюстрирует эту заповедь посредством следующих образов. Круг символизирует мир, его середина – Бога, радиусы, идущие от центра круга к его окружности или от неё к центру, изображают жизненные пути людей. Чем ближе человек приближается к Богу, тем ближе он к другим людям. Когда он удаляется от Бога – центра круга – тогда и другой человек становится для него более далеким. Чем сильнее человек любит Бога, тем сильнее он испытывает это чувство и к другому человеку [13, с. 26]. Вершиной любви к Богу является соработничество со Христом во Святом Духе [3, Ин. 15: 15]. Задача человека состоит в том, чтобы ревностно стремиться к совершенной любви, к ее познанию, возрастанию и преуспеванию [3, 1 Кор. 14: 1; Лк. 2: 52; Флп. 1: 9; 1 Тим. 6: 11], а также к совершенствованию себя самого в любви [3, Ефс. 4: 16].

Заповеди содержат в себе абсолютные критерии в оценке глубины любви. Бога нужно любить *всем сердцем и всем умом, и всею душою, и всею крепостью* [3, Мк. 12: 33]. Подобная любовь подразумевает полную отдачу тому, кого любишь: *Никто не может служить двум господам: ибо или одного будет ненавидеть, а другого любить; или одному станет усердствовать, а о другом нерадеть. Не можете служить Богу и маммоне* [3, Мф. 6: 24; Лк. 16: 13]. Любовь человека к Богу должна быть сильнее, чем любовь человека к родителям и детям. Иначе человек становится недостойн Господа [3, Мф. 10: 37]. Такую любовь к Богу, пронизанной доверием к Нему и верой в Его Слова, показал Авраам, принося в жертву своего долгожданного сына, которого он любил больше, чем самого себя. Наиболее ярко проявления любви человека к Церкви наблюдаются в Песнях песней Соломона при описании чувств Суламиты и ее возлюбленного [3, Песн. 8: 6]. По учению отцов церкви, прежде всего святителя Григория Нисского, эта любовь символизирует любовь души к Церкви [11].

Именно поэтому нарушение и соблюдение заповедей имеет свои последствия для человека. Господь ценит праведных [3, Пс. 145:8], тех, кто сохраняет Ему верность, живет с премудростью [3, Прем. 7: 28]. Судьба таких людей отличается от судьбы нечестивых: Господь творит *милость до тысячи родов любящих Его и соблюдающих Его заповеди* [3, Втор. 5: 10], наказывает *детей ненавидящих Его до третьего и четвертого рода, ненавидящих Его* [3, Втор. 5: 9], Господь хранит *верных и поступающим надменно воздает с избытком. Господь не оставляет святых Своих; вовек сохраняются они; [а беззаконные будут извержены] и потомство нечестивых истребится* [3, Пс. 30: 24; 36: 28]. Исходя из заповедей, касающихся межличностных отношений, любовь человека к человеку исключает убийство, прелюбодеяние, воровство, лжесвидетельство, зависть. Проявление этих действий и качеств у человека не только препятствует возрастанию любви, но и имеет для него судьбоносное значение. Верно и обратное.

В Ветхом и Новом Заветах содержится много сюжетов, иллюстрирующих проявления любви Бога к человеку, человека к Богу, мужа к жене, отца к сыну и др. Рассмотрим некоторые из них.

Семейная любовь. В Ветхом Завете раскрывается сущность семейной любви – любви мужа и жены, любви родителей к детям, детей к родителям, к братьям и сестрам. Основные проявления данной разновидности любви прослеживаются как при описании истории семьи, так и в отдельных судьбоносных для человека жизненных ситуациях. Это и история взаимоотношений Адама и Евы, и жертва Авраама, и женитьба Авраамом Исаака, и история любви Иакова и Рахили, и примеры из жизни апостолов Павла, Петра и Стефана, которые

за любовь к Богу претерпели до крови и множество других сюжетов.

История взаимоотношений Адама и Евы. Человек – венец творения, любимое и благословенное творение, созданное по Образу и Подобию Божьему. Бог есть любовь, но и в основе человеческого существования лежит Его любовь [3, 1 Ин. 4: 8]. До грехопадения межличностные отношения первых людей, Адама и Евы, их действия по отношению друг к другу отмечены проявлением божественной любви, той любви, которая непреложна, дана людям как дар и основа бытия. Синонимами слова любовь, несомненно, являются те слова, которые характеризуют состояния и действия человека в Раю – блаженство, бесконечная радость, богопознание, богообщение, познание себя и окружающего мира.

В любви заложены основные архетипы взаимоотношений. В книге Бытия об этой любви сказано очень кратко, но вместе с тем и глубоко. Самое первое признание в любви на заре человеческой истории звучало так: *И сказал человек: вот, это кость от костей моих и плоть от плоти моей; она будет называться женою, ибо взята от мужа [своего]* [3, Быт. 2: 23]. Адам любит Еву как самого себя – и это главная заповедь и абсолютная норма человеческих отношений, которая благословлена Богом. Е.А. Авдеенко выделил три рода любви Адама к Еве, каждый из которых связан с познанием ее сущности – любовь совершенная, любовь примирения и прощения, любовь плотная [1, с. 44].

Совершенная любовь означает, что человек видит другого человека как индивидуальность, но при этом находит в нем и отражение самого себя. Адам наделен духовной способностью прозревать главное в окружающем его мире. Об этом свидетельствует то, что он давал имена всем, имеющим живую душу – скотам, полевым животным и небесным птицам [3, Быт. 2: 20]. А имя выявляет истинную суть обозначаемого явления. Любовь Адама проявлялась в том, что он постоянно открывал в жене новые и главные грани ее человеческой натуры. Первый раз он назвал женщину, извлеченную Богом из его ребра, женой, второй раз – Евой, что означало её предназначение стать *матерью всех живущих* [3, Быт. 2: 23; 3: 20]. То есть любовь – это глубокое знание того, кого любишь, умение увидеть то общее, что объединяет мужа и жену.

Любовь примирения и прощения появляется после грехопадения. Адаму нужно было простить свою жену, по вине которой произошли кардинальные изменения в их судьбе – изгнание из Рая – и научиться жить в новых условиях после нарушения божественной заповеди *не вкушать плодов с дерева познания добра и зла* [3, Быт. 2: 16, 17].

Любовь плотная, детородная связана с рождением детей [1, с. 45]. Адам познал Еву, и она зачала и родила. К этим проявлениям любви можно добавить и такое действие любви как совместное

терпение скорбей и страданий, которых почти в тысячелетнюю жизнь, было чрезвычайно много, включая болезни, убийство Каином Авеля (детей Адама и Евы) и др. Семейная любовь как архетип взаимоотношений между членами семьи включает в себя и такие компоненты как почитание детьми своих родителей, влечение жены к мужу и его любовь к ней [3, Исх. 20:12; Быт. 3: 16; Втор. 5: 16].

В описании жизни первых людей, их поведения явно проявляется еще одна грань любви – ее свободный характер. Она определяется свободным движением духа человека, насилие по отношению к ней невозможно. От человека исходит желание, импульс, любить или не любить, даже по отношению к своему Творцу. Человек сам, без принуждения, нарушил божественную заповедь *не вкушать плодов с дерева добра и зла* [3, Быт. 2: 16, 17] и тем самым проявил свое отношение к Богу.

Еще одним проявлением семейной любви – любви отца к сыну – является забота и ответственность за его судьбу, будущее всего рода. Эти действия любви наиболее ярко описаны в сюжете о поиске невесты Авраамом для любимого и долгожданного сына Исаака. Эта история может стать образцом для современных молодых людей, вступающих в брак, так как в ней описан «сценарий» испытания невесты, достойной для замужества. А к таким качествам, которые характеризуют девушку – будущую любящую жену, относятся терпение и одинаковый с родственниками мужа нрав. Подробный анализ этого сюжета содержится в книге Е.А. Авдеенко [1]. Любовь приходит к Исааку к Ревекке уже после женитьбы и становится для него утешением в печали и скорби после кончины матери [3, Быт. 24: 67].

Сюжет о Иакове и Рахили еще одна история любви, в которой проявились многие ее грани, – долготерпение и готовность жертвовать своими душевными и физическими силами. Ради женитьбы на Рахили Иаков согласился на кабальные условия службы у своего дяди Лавана, снес ужасное оскорбление, когда после первой брачной ночи обнаружил, что вместо младшей дочери Лаван подложил зятю старшую, Лию. Четырнадцать лет тяжелого труда – цена будущего семейного счастья [3, Быт. 29–33]. Есть и другие примеры. Любовь Иосифа к братьям окрашена прощением, заботой и помощью [3, Быт. 37–50]. Верность и терпение были главными качествами любви Иова к жене [3, Иов.].

Итак, основными проявлениями *семейной любви* являются: свободное действие; принятие другого человека как индивидуальности и признание его ценности; видение в другом самого себя, своих глубинных оснований; познание человека, открытие в нем сущностных качеств и новых граней; прощение и примирение; терпение скорбей; забота и ответственность за любимого; утешение в скорби и печали.

Любовь как состояние. В текстах Ветхого Завета любовь обозначает и духовно-психологическое состояние человека по отношению к другому человеку – отцу, жене, брату, детям, женщинам. Так, Исаак взял в жены *Ревекку и возлюбил ее* [3, Быт. 24:67], братья возненавидели своего отца за его любовь к Иосифу, у Иосифа *воскипела любовь к брату* [3, Быт. 37: 4; 43: 30]. Любовь как чувство, привязанность и страсть оказывает сильное воздействие на человека, и имеет большую для него ценность: делает лицо человека радостным [3, Есф. 5: 1], вызывает наслаждение, от нее изнемогают [3, Притч. 7: 18; Песн. 2: 5]. *Большие воды не могут потушить любви, и реки не зальют ее. Если бы кто давал все богатство дома своего за любовь, то он был бы отвергнут с презрением* [3, Песн. 8: 7]. В своих высших проявлениях любовь является украшением человека [3, Сир. 48: 11], она покрывает все грехи [3, Притч. 10: 12]. Любовь как духовно-эмоциональное состояние проявляется не только к человеку, но и по отношению к конкретным его качествам и ценностям, среди которых особо почитаются душа, чистота сердца, милосердие, добро [3, Притч. 19: 8; 22: 11; Мих. 6:8; Ам. 5: 15], знания, мудрость [3, Притч. 12: 1; Сир. 20: 40], справедливость, праведность [3, Прем. 1: 1; 8: 7].

С другой стороны, словом любовь обозначается и порочная страсть, низменное чувство: *Сестра ее, Оголива, видела это, и еще развращеннее была в любви своей, и блуждение ее превзошло блуждение сестры ее* [3, Иез. 23: 11]. Словом любовь называются и другие негативные качества человека – привязанность, пристрастие, склонность к суеверию, [3, Пс. 4: 3], к невежеству, к ссорам, греху, вину, веселью [3, Притч. 1: 22; 17: 19; 21: 17], к богатству и серебру [3, Еккл. 5: 9]. Любовь как состояние и склонность может иметь разные полюсы – добро и зло. И в текстах Ветхого Завета любовь ко всему доброму рассматривается как добродетель, а склонность ко злу как порок.

Таким образом, в книгах Ветхого и Нового Завета теме любви придается судьбоносное значение для всего мира, в том числе и для человеческого бытия. В текстах Библии содержится понимание сущности феномена любви в ее трех ипостасях: Любовь Бога к человеку, любовь человека к Богу и любовь человека к другому человеку. Любовь предстает и как высшее состояние человеческого духа, которое придает жизни смысл и ценность, и как активное отношение и деятельность человека. Любовь есть сущностная характеристика Бога и одновременно главная заповедь человеку, идеальная норма, в его взаимоотношениях с Богом и окружающими людьми. При этом речь идет о жертвенной, «все покрывающей» любви (агапе) к ближнему, к тому, кто случайно окажется близко и в особенности к врагу и обидчику. Любовь является способом самоосуществления человека, его

самореализации, а также сердцевиной его духовности и главным мерилом человечности.

Любовь оказывается в одном семантическом пространстве с такими словами как жертвенность, дар, добродетель, долготерпение, милосердие, истина, вера, надежда, служение ближним, самоотдача, утешение, свободное действие, познание человека, прощение и примирение, терпение скорбей, забота и ответственность за любимого и др. Любовь несовместима с преступлением божественных заповедей, непослушанием, завистью, эгоизмом, превозношением, гордостью, раздражением, осуждением, злобой, обманом, лжесвидетельством, клеветой и недружелюбием. Любовь, хотя и является духовным даром, но от человека зависит, получит ли он этот дар. Его главная задача – стремиться к идеальной любви, быть ответственным за свои поступки и действия.

Библиографический список

1. *Авдеенко Е.А.* Как правильно выйти замуж. – СПб.: Издание храма Воскресения Христова, 2010. – 112 с.
2. *Апресян Р.Г.* Слова любви: eros, philia, agape // *Философия и культура.* – 2012. – № 8 (56). – С. 27–40.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. – 1372 с.
4. *Братусь Б.С.* Любовь как психологическая презентация человеческой сущности // *Вопросы философии.* – 2009. – № 12. – С. 30–43.
5. *Березина Т.Н.* Воспитание добра. – М.: Издво «Спутник +», 2015. – 99 с.
6. *Котенева А.В.* Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 38–44.
7. *Котенева А.В.* Психологическая защита личности. – М.: МГГУ, 2013. – 562 с.
8. *Котенева А.В.* Феномен веры как основа жизнестойкости личности // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Р.В. Кадырова.* – Владивосток: Морской гос. ун-т, 2014. – С. 32–35.
9. *Котенева А.В.* Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 43–47.
10. *Петрушин С.В.* Любовь и другие человеческие отношения. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
11. *Святитель Григорий Нисский.* Точное изъяснение Песни Песней Соломона. – Творения, Часть 3 // Творения святых отцов в русском переводе

де, издаваемые при Московской Духовной Академии. – Т. 39. – М.: Типография В. Готье, 1862. – 409 с.

12. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 490 с.

13. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

14. Христианская жизнь по Добротолубию: Избранные места из творений святых Отцов и Учителей Церкви. – М.: Московский Свято-Данилов

монастырь, 1991. – 224 с.

15. *Чельшиев П.В., Чельшева П.В., Котенева А.В.* Очерки по социальной философии: утопическая мысль от древности до наших дней. – М.: МГГУ, 2012. – 352 с.

16. *Чельшиев П.В.* Преподобный Симеон Новый Богослов о духовном преображении человека. Акафист. – М.: Храм св. вмч. Димитрия Солунского, 2004. – 256 с.

УДК 159.99

Паутова Людмила Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент
Государственный социально-гуманитарный университет
mgosgi-ec@mail.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приведены результаты исследования, нацеленного на психолого-акмеологический анализ проблем качества профессиональной деятельности специалиста, разработку акмеологической концепции качества и опытное ее внедрение в систему профессиональной подготовки специалиста. Теоретически обосновано и определено положение о том, что изучение особенностей интеграции акмеологического знания и системы менеджмента качества способствует определению основных концептуальных положений эффективной интеграции в системе профессиональной деятельности специалиста. В ходе теоретического анализа определены сущностные характеристики понятий «качество», «управление качеством», «акме-стратегия» достижения заданного уровня качества (активность субъекта деятельности, целеполагание, продуктивная компетентность). В результате определены концептуальные направления разработки акмеологической концепции качества профессиональной деятельности специалиста, отражающие требования к заданному уровню качества, акмеологические критерии, показатели и оценки эффективности.

Ключевые слова: качество, акме-стратегия, система менеджмента качества, акмеологическая концепция качества профессиональной деятельности, продуктивная компетентность, акмеологический подход.

Актуальность проблемы обеспечения качества профессиональной деятельности определяется тем, что требует разработки и реализации на системном уровне. Начальным этапом этого процесса является первичное профессиональное образование личности как субъекта деятельности, создающего духовные продукты к качеству психических, акмеологических, социально-профессиональных новообразований личности на всех уровнях развития общества (мега-, макро- и микро-уровень).

В связи с этим, мероприятия по модернизации системы образования являются стратегическим ресурсом повышения качества человеческого потенциала страны и направлены на обеспечение подготовки конкурентоспособных кадров. Такого рода мероприятия, согласно А.А. Деркачу, являются основным условием опережающего социально-экономического развития страны [3]. Современное состояние проблемы по развитию качества отечественного образования связано с открытой и единой государственно-общественной системой с учетом обеспечения качества профессиональной подготовки на всех его уровнях: бакалавр, магистр, специалист.

В современной системе Российского образования, в связи с внедрением в образование принципов Болонского процесса, происходят изменения

в понимании сущности «качества образования». В соответствии с Болонским процессом и акмеологической теорией фундаментального образования Н.В. Кузьминой [7], *искомый результат* высшего образования – *продуктивная компетентность* выпускников (бакалавров, магистров, специалистов), включающая умелость и мастерство в *формулировании и решении предстоящих специальных и профессиональных задач (акме-стратегий)*.

С учетом указанных тенденций, целесообразно профессиональную деятельность специалиста рассматривать и изучать с точки зрения ее субъективности [4], повышения продуктивности, формирования продуктивной компетентности, выявления закономерностей и факторов совершенствования, достижения вершин («акме») профессионального мастерства и заданного уровня качества в различных сферах профессиональной деятельности, что является объектом акмеологии. А.А. Деркач определяет, что условием эффективной творческой деятельности, непрерывного самосовершенствования в ней и поступательного личностно-профессионального развития является формирование психолого-акмеологического феномена «субъективность позиции», что обеспечивает продуктивную самореализацию специалиста в профессии» [4]. Эти показатели продуктивности субъекта являются обеспечивающими высокий уровень качества деятельности и продук-

тивной компетентности специалиста, что способствует выявлению условий достижения «акме» или «кате» в профессиональной деятельности.

Качество представляет собой одну из наиболее сложных и многоаспектных категорий. Оно охватывает практически все сферы нашей жизни. Неоднозначность этого термина определяется тем, что он может быть воспринят и как абсолютом, и как относительное понятие. Под качеством в абсолютном смысле подразумевается некая категория, близкая к совершенству; эталон. Качество в относительном понимании рассматривается как нечто соответствующее определенным критериям, требованиям. В этом плане качеству нельзя поставить в соответствие конечный набор характеристик, поскольку мы имеем дело с многообразием человеческих потребностей – у каждого имеются особенности в системе доминанты поведения, свои приоритеты и, соответственно, свой набор требований, предъявляемых к понятию «качество».

Качество – это «философская категория», выражающая неотделимую от бытия объекта его сущностную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом.

Н.А. Селезнева и А.И. Субетто определяют качество «как сложную философскую, системную, экономическую и социальную категорию, раскрываемую через систему определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов» [13].

По мнению А.В. Квитко, качество – это степень соответствия системы требованиям, спецификациям и ожиданиям.

Понятие качества и системы менеджмента качества разрабатывалось представителями разных направлений мирового менеджмента – американского (Ф.У. Тейлор, А. Фейгенбаум, У.Э. Деминг, Ф. Кросби), японского (Г. Тагути, К. Исикавы, Е. Кондо и др.) и российского (А.В. Занина, Д.Ю. Грибашов, С.Д. Ильенкова, А.И. Ковалев, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

Арманд Фейгенбаум, определяет качество как общую совокупность характеристик изделия или услуги, посредством которых изделие или услуга будут отвечать требованиям потребителя при их эксплуатации, т.е. делает акцент на восприятии качества с позиции потребителя, указывая, что это – главный фактор, определяющий качество. Концепция качества Г. Тагути отличается тем, что достижение заданного качества должно предполагать минимальные отклонения фактических параметров изделий от заданных, при которых не происходит роста затрат, обусловленных качеством. С позиции акмеологии, в этом определении развивается принцип вершинности, т.е. достижения высшего результата с учетом заданных требований. Это определяет необходимость понимания многовершинности и «Кате» при достижении качества.

Доктор Уильям Эдвардс Деминг трактовал качество как удовлетворение требований потребителя не только для соответствия его ожиданиям, но и для предвидения направления их будущих изменений. В данной позиции прослеживается акмеологичность, поскольку потребитель, образует результат разного уровня качества товаров или услуг, что определяет направления разработки акме-стратегий специалиста.

По мнению Каору Исикавы, качество в узком смысле означает качество продукции; в широком смысле качество – это качество работы, услуги, информации, процесса, целей и т.д. Мы считаем, что в этом понятии четко прослеживаются предпосылки формирования акмеологической концепции качества профессиональной деятельности на мезо-, макро-, микро-уровнях системы менеджмента качества. Это способствует пониманию многовершинности и прогнозу возможных «кате» (рисков) на всех уровнях системы.

Процесс управления на системном уровне, согласно А.А. Анцупову, – это функция организационных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима их деятельности, реализующую их программу целей [1]. Это предполагает изучение сущности основных понятий в области качества таких как «управление качеством», «обеспечение качества», «эффективность в обеспечении качества», разработку авторской системы деятельности (АСД) и другие. Рассмотрим некоторые из них.

На основе акмеологического подхода мы определяем, что процесс обеспечения качества включает такие этапы как: оценка уровня качества (от «акме» до «кате») имеющейся на рынке продукции; исследование акме-потребностей потребителей; разработка акме-стратегий и долгосрочное прогнозирование (разработка АСД); планирование уровня качества; разработка стандартов; акме-проектирование показателей качества в процессе его конструирования и разработки; контроль качества исходных («на входе») показателей; пооперационный контроль в деятельности; контроль при приеме; контроль качества на «выходе»; многоуровневый циклический мониторинг и анализ отзывов, рекламаций потребителей.

На основе теоретического анализа понятий в области качества и его обеспечения можно определить, что стремление современных организаций к повышению качества не могут быть реализованы, если руководители различных уровней не станут относиться к качеству как к образу жизни. С акмеологической позиции это объясняется тем, что между заданным уровнем качества (искомого результата акме-стратегий) и эффективностью производства наблюдается непосредственная связь по показателям продуктивности (достижение «акме» или получение «кате»). Это позволит пере-

вести специалиста из режима «дежурного» функционирования к созиданию и профессиональному развитию. Такое переосмысление предполагает изменение системы жизненных ценностей, стратегий жизнедеятельности [12], миссии субъекта деятельности как личности, что становится ведущим фактором моделирования процесса целеполагания, построения жизненного пути [11] и интегративных связей в нем.

Разработка методологических оснований проблемы интеграции всеобщей концепции качества и акмеологической теории обосновано тем, что это является ответом на потребности развития общества, которое требует от любого специалиста: 1) адекватного и самостоятельного принятия решений, согласно ситуации; 2) стремление к всеобщему и личному успеху; 3) саморазвития в деятельности. Это, в свою очередь, позволяет определить целесообразность, актуальность и практическую значимость акмеологической концепции качества профессиональной деятельности специалиста в процессе разработки и реализации системы профессионального обучения, т.к. это способствует развитию, согласно Н.Д. Джига, интегративно-рефлексивных технологий саморазвития студента как будущего специалиста [6].

Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха. Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов, влияющих на качество деятельности специалиста, в последние годы только расширяется [10]. На основе этого, мы определяем, что акмеологический подход позволяет перевести процесс профессиональной подготовки на более качественный уровень целеполагания и структурно-содержательного наполнения системы высшего образования.

Таким образом, акмеологический подход позволяет решить проблему обеспечения качества не только эффективно, но и достаточно оперативно. Качество как универсальную категорию комплексной оценки деятельности необходимо изучать, разрабатывать и реализовывать в контексте акмеологии. Это обосновано тем, что акмеология существенно меняет акценты в сфере профессиональной подготовки специалистов, создания и управления образовательным процессом в образовательных учреждениях с учетом принципов фундаментального образования. Фундаментальное образование, согласно актеории Н.В. Кузьминой, – «это продуктивное образование, осуществляемое специалистами, обладающими *продуктивной компетентностью*, т.е. способными» [7, с. 64–74]: *отбирать* информацию и средства коммуникации; *обеспечивать* созидание духовных продуктов, или акме-результатов в свойствах учащихся; *согласовывать* ее с государственными образовательными стандартами и требованиями к выпускникам по-

следующих систем; *исследовать* меру эффективности развития по признакам *готовности* выпускников к *продуктивному решению* предстоящих задач в новой учебно-познавательной или профессиональной среде; *перестраивать* деятельность под влиянием новых требований.

Критерии качества научной теории фундаментальных законов: *продуктивная компетентность* специалистов региона, выполняющих в нем разные ролевые функции; *конкурентоспособность* создаваемой продукции специалистами образования; *новые технологии в реализации* фундаментальных законов.

В соответствии с акмеологической теорией фундаментального образования, продуктивная компетентность специалиста *развивается* в процессе: *применения* ранее усвоенных знаний на практике (связанной с принятием решений); *извлечения* из объекта, процесса, результатов деятельности новых знаний; *интеграции* их с ранее полученными акме-результатами, «пригодными» в будущем; *исключением* одних знаний; *антиципацией*, обобщением, переносом, или предвосхищением результатов.

При акмеологическом подходе к решению вопросов качества деятельности, управления ею доминирует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих реализации индивидуальных качеств (акме-целевых стратегий) каждого человека как субъекта деятельности. В соответствии с акмеологической концепцией обеспечения качества, с целью определения и внедрения концепции качества в профессиональную деятельность специалиста и организации в целом необходимо определить требования личности специалиста как активному субъекту деятельности. Согласно этому, Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский и Л.Е. Паутова определили, что качество человека – это не только итог образования, постоянный процесс развития человека, но и системный программатор по отношению к качеству деятельности.

Эффективное управление качеством предполагает определение и учет взаимосвязи между факторами научно-образовательного процесса: развитие образовательных технологий; разработка авторских систем деятельности научно-педагогических работников (НПР); интеграция научно-практических подходов – готовность студентов к профессиональной деятельности. Таким образом, необходимо изменять методологический подход к образовательному процессу в вузе.

С учетом актуальности разработки и внедрения акмеологической концепции качества профессиональной деятельности целесообразным представляется выявление и определение системы менеджмента качества. Система менеджмента качества (СМК) – это «система менеджмента для руковод-

ства и управления организацией применительно к качеству» [2].

Согласно И.Г. Окрепиловой система менеджмента определяется как «совокупность взаимосвязанных требований, используемых для разработки политики, целей и для достижения этих целей» [8, с. 4]. На основе подхода акме-ресурсного обеспечения, мы определяем, что система менеджмента – это система управления ресурсами организации для достижения определенных акме-стратегий на соответствующем рынке, обеспечивая конкурентные преимущества организации в целом и отдельного специалиста с позиций самодоменирования менеджмента.

Акмеологический подход к изучению и решению проблем обеспечения и менеджмента качества современной организации предполагает, что первичным элементом СМК являются потребности и ожидания потребителей (внутренних и внешних). Политика и цели организации являются ответом на потребности и ожидания заинтересованных сторон (определение и удовлетворение акме-потребностей субъекта деятельности). Согласно акмеологии качества деятельности, компетентность и менталитет персонала должны быть такими, чтобы культура качества стала внутренней осознанной потребностью каждого сотрудника.

Эффективность в обеспечении качества в системе менеджмента организации, согласно В.Л. Джуняну и Т.Г. Никольской, возможно достигнуть с помощью скоординированной деятельности по руководству (направлению) и оперативному управлению организацией (предприятием) применительно к качеству. В соответствии с акмеологическим подходом в деятельности специалиста и организации, учитывая концепцию СМК, необходимым является процесс акме-моделирования всех элементов АСД и акме-стратегий организации.

Таким образом, акмеологический подход к процессу обеспечения, управления и достижения за-

данного уровня качества предполагает участие высокоэффективных специалистов в определенной профессиональной области, тем самым, определяя необходимость в формировании системной модели качественного человека и специалиста (основного субъекта деятельности), который обладает определенным набором личностно-профессиональных характеристик в области решения профессиональных задач (акме-стратегий) с учетом требований СМК.

Для выявления и определения акмеологических показателей, достигнутого уровня качества необходимо осуществлять конкретные измерения полученных параметров и результатов в области качества. Такие измерения являются предметом изучения специальной научной области знаний – квалиметрии. Квалиметрия – наука об измерении и оценке качества продукции и услуг. Квалиметрия предоставляет возможность определять количественные оценки качественным показателям объекта. Квалиметрия исходит из того, что качество зависит от значительного числа свойств исследуемого объекта, а в нашем случае субъекта деятельности. Основной целью квалиметрии является разработка и совершенствование методик измерения качества конкретного объекта (субъекта) в количественных показателях, характеризующих степень удовлетворения объектом общественной, личной акме-потребностей.

На основе результатов научно-практического анализа определено, что качества конечного продукта можно достичь средствами системы акме-стратегий в процессе управления деятельностью специалиста (организации). Это определяет необходимость разработки акмеологической концепции качества профессиональной деятельности специалиста на основе интегративных связей. Схема интегративных связей представлена на рисунке 1.

Результаты интеграции и разработка акмеологической концепции качества определяют то, что акмеологический подход позволяет на научно-

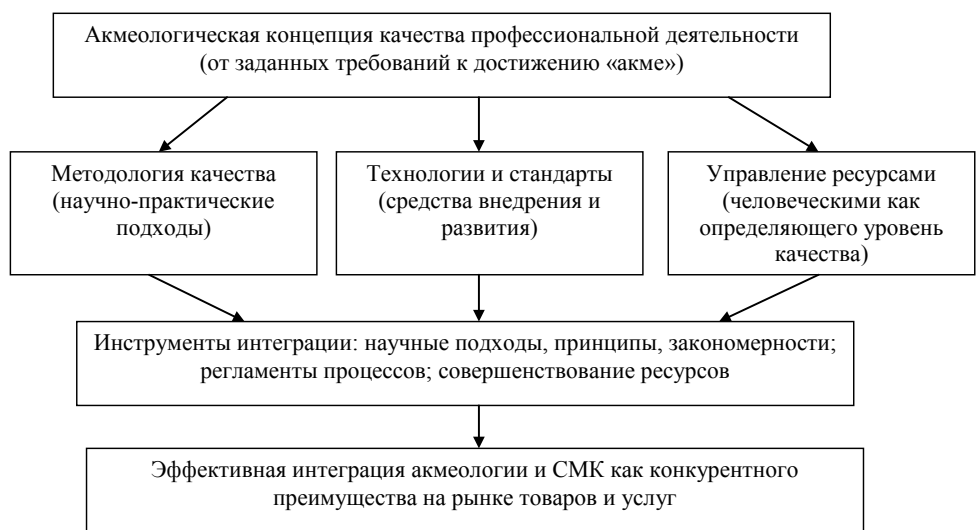


Рисунок 1. Интегративные связи акмеологического знания и СМК

практическом уровне продуктивно и органично внедрять требования стандарта качества в деятельность каждого сотрудника и руководителя. Это обосновано тем, что наука «акмеология» и СМК имеют достаточно общих концептуальных показателей при достижении заданных требований качества в деятельности и конечном результате:

1. Методология качества (научно-практические подходы).

2. Технологии и стандарты (средства внедрения и развития).

3. Управление ресурсами (человеческими как определяющего уровень качества).

Эффективная интеграция акмеологии и СМК организации как конкурентного преимущества на рынке будет способствовать развитию в профессиональной деятельности специалиста (сотрудника, руководителя) следующих показателей: 1) Понимать качество как образ жизни на все уровни. 2) Разработать информационное обеспечение процессов интеграции акмеологии и СМК организации. 3) Определить модели и карты результативности и эффективности сотрудников в процессах, методики оценки достижения показателей СМК в их деятельности.

Библиографический список

1. *Анциупов А.А.* Роль стратегического управления и его состояния в России // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 94–100.

2. *Борисова И.С.* Проблемы совершенствования системы менеджмента качества на промышленных предприятиях // Экономические науки. – 2010. – № 10. – С. 173–176.

3. *Деркач А.А.* Модернизация образования как условие опережающего социально-экономического развития страны // Акмеология. – 2011. – № 4 (40). – С. 8–22.

4. *Деркач А.А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 8–23.

5. *Деркач А.А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2016. – № 1. – С. 8–14.

6. *Джиги Н.Д.* Интегративно-рефлексивный подход к развитию и саморазвитию студента // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 39–47.

7. *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). – СПб.: НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

8. *Окрепилова И.Г.* Организация менеджмента качества в отраслях экономики. – СПб., 2010. – 76 с.

9. *Паутова Л.Е.* Система менеджмента качества и сбалансированных показателей вуза как факторы обеспечения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг // Акмеология 2015: Методологические и методические проблемы. Выпуск двадцать пятый / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: НУ «Центр стратегических исследований», 2015. – 106 с.

10. *Петрухин В.В.* Акмеология как условие повышения качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.org>.

11. *Селезнева Е.В.* Целеполагание и жизненный путь: акмеологические стратегии // Акмеология. – 2009. – № 3. – С. 45–49.

12. *Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю., Яковлева Ю.А., Полякова А.В.* Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 119–127.

13. *Субетто А.И.* Новое качество высшего образования в современной России. – М., 2008. – 128 с.

14. Управление качеством / ред. А.В. Квитко. – М.: МЭСИ, 2009. – 183 с.

Зобнина Татьяна Венеровна*доктор психологических наук, доцент***Плешакова Дарья Романовна***Шуйский филиал Ивановского государственного университета**zobnina-tatjana@rambler.ru, Daria.study@gmail.com*

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (на примере студентов – будущих врачей)

В статье представлены результаты факторного анализа предложенной авторами психологической структуры коммуникативной толерантности студентов-будущих врачей, установлены основные факторы, образующие ядро структуры коммуникативной толерантности, объединяющие исследуемые переменные и обеспечивающие толерантное общение с другими людьми.

Ключевые слова: *общение, коммуникативная толерантность, факторный анализ.*

Основываясь на понятии «толерантность» в наиболее широком его понимании и являясь одним из его проявлений, категория «коммуникативная толерантность» (КТ) наиболее часто в научных работах понимается как характеристика личности, находящая свое выражение в принятии и признании ценности другого, а также уважительном отношении собеседника к неприемлемым, с его точки зрения, особенностям партнера по общению.

Разделяя взгляды большинства авторов на сущность и природу изучаемого явления, мы определяем феномен КТ как интегральную психосоциальную характеристику, включающую особенности мотивационной, духовно-нравственной, эмоционально-волевой, когнитивной сфер личности, а также особенности личностной рефлексии.

Мотивационный компонент, как неотъемлемый элемент процесса общения, представляет основные коммуникативные интенции личности. Особенности мотивации в структуре КТ определяют потенциал развития рассматриваемой характеристики, стремления личности в совершенствовании коммуникативных умений и навыков.

Духовно-нравственный компонент структуры КТ характеризует нравственную направленность процессов общения, а также отражающиеся в ней общечеловеческие моральные нормативы.

Высокий уровень эмоциональной устойчивости и коммуникативного контроля, выдержка и самообладание, а также отдельные характеристики эмоционального интеллекта (например, способность к пониманию чужих эмоций) обеспечивающие, в своей совокупности, умение управлять собственными эмоциями в общении, составляют эмоционально-волевой компонент КТ.

Механизм самопознания и оценки собственных действий в процессе межличностного взаимодействия образует рефлексивный компонент КТ.

Развитие коммуникативной толерантности невозможно также без наличия системы знаний и представлений о толерантности, о преимуществах толерантного взаимодействия, включаемых

нами в когнитивный компонент психологической структуры КТ.

Взаимосвязь выделяемых нами компонентов выражается в конкретных коммуникативных умениях и навыках, способствующих организации толерантного общения и составляющих поведенческий компонент структуры КТ.

С целью выявления взаимосвязей между компонентами предложенной психологической структуры КТ, а также для выделения интегрирующих факторов данной структуры нами был применен факторный анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования. В исследовании приняли участие 85 студентов Ивановской государственной медицинской академии, обучающихся по специальности Лечебное дело (060101), в том числе 27 юношей и 58 девушек.

В качестве отобранных для проведения факторного анализа исходных переменных мы использовали данные, полученные нами с помощью психодиагностических методик, способствующих выявлению уровня развития вышеназванных компонентов КТ личности.

Диагностика основных мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях осуществлялась с помощью методики И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой. В соответствии с предложенным нами пониманием феномена КТ в число переменных для проведения анализа мы включили степень выраженности у студентов ориентации на принятие партнера в процессе формального общения.

Изучению духовно-нравственного компонента КТ, отражающего нравственную направленность процессов коммуникации, содействовало применение методики диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова), а также методики диагностики направленности личности в общении («НЛО») С.Л. Братченко. В число исходных переменных были включены степень выраженности у будущих врачей ценностной ориентации «Милосердие», а также показатель альтероцентристской направленности их личности, отражающей ориентацию на добровольный

отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим, стремление способствовать развитию собеседника.

Исследование рефлексивного компонента структуры коммуникативной толерантности, характеризующего процессы самопознания и оценки собственных действий в ходе общения и межличностного взаимодействия, осуществлялось нами с помощью методики А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.

Для изучения эмоционально-волевого компонента КТ, отражающего уровень коммуникативного контроля и эмоциональной устойчивости личности, мы использовали методику диагностики коммуникативного контроля (М. Шнайдер), методику «Способность к самоуправлению в общении» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), методику диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл), методику диагностики уровня невротизации (Л.И. Вассерман).

Развитие коммуникативной толерантности личности предполагает развитие способности к познанию поведения других людей, лежащей в основе толерантного взаимодействия. Выделяемый нами в связи с этим когнитивный компонент КТ изучался в рамках нашего исследования с помощью методики «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд и М. Салливан, субтест № 3 «Вербальная экспрессия»).

При изучении поведенческого компонента структуры КТ личности в число исходных переменных мы включили характеристики общения, изученные посредством применения методики Н.Д. Твороговой (шкалы «вербальные средства общения», «экспрессивные средства общения», «поведенческие навыки»), а также показатели уровня развития умения слушать, выявленные с помощью теста оценки коммуникативных умений.

Факторный анализ (ФА) был осуществлен с помощью статистической программы SPSS Statistics 17.0. Анализ данных проводился в 4 этапа, что соответствует общему алгоритму проведения факторного анализа.

На первом этапе мы установили набор переменных (качеств), которые лягут в основу будущей факторной модели и удостоверились в том, что отобранные данные соответствуют базовым критериям, без которых проведение факторного анализа не имеет смысла. При составлении набора переменных мы опирались на предложенную нами модель психологической структуры КТ. В связи с этим в число исходных переменных нами были включены следующие: «Ориентация на принятие партнера в общении», «Альтероцентристская направленность личности», «Уровень рефлексивности», «Ценностная ориентация «Милосердие», «Эмоциональная осведомленность», «Управление эмоциями», «Распознавание эмоций других людей», «Уровень невротизации», «Коммуникативный кон-

троль», «Самоуправление в общении», «Вербальные умения», «Экспрессивные умения», «Поведенческие навыки», «Коммуникативные умения», «Умение слушать», «Социальный интеллект».

Проверка целесообразности использования ФА по критерию выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) и критерию сферичности Бартлетта позволила говорить о пригодности выбранных нами переменных для проведения ФА. Статистика КМО составила 0,613, что свидетельствовало об удовлетворительной степени приемлемости ФА для данной выборки. С помощью теста сферичности Бартлетта была отклонена нулевая гипотеза об отсутствии корреляций между параметрами.

С учетом введенных значений мы сформировали корреляционную матрицу для всех переменных, участвующих в анализе. В исходной корреляционной матрице встречаются несколько значений коэффициента линейной корреляции Пирсона, по модулю превышающих 0,3. Это свидетельствует о соблюдении соответствующего условия применения ФА, позволяющего извлечь из матрицы те или иные факторы. Корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи между большинством качеств, включенных нами в психологическую структуру КТ, что подтвердило предложенную нами модель КТ в структурном плане.

Наиболее тесные взаимосвязности обнаружены между уровнем коммуникативного контроля и способностью к самоуправлению в общении ($p < 0,001$), между способностью к распознаванию эмоций других людей и ориентацией на партнера в общении ($p < 0,01$), между альтероцентристской направленностью личности и уровнем коммуникативного контроля ($p < 0,01$), между ориентацией на партнера в общении и способностью к самоуправлению в общении ($p < 0,01$).

На втором этапе проведения ФА (факторизация корреляционной матрицы) нами было осуществлено извлечение компонент (факторов), объясняющих полученные корреляционные зависимости (метод выделения: анализ главных компонент). Анализируя информацию таблицы полной объясненной дисперсии, полученную с помощью данного метода, мы выделили пять факторов, собственные значения которых превосходили единицу. Фактор 1 объясняет 19,63% исходной информации, фактор 2 – 11,98% информации, фактор 3 объясняет 10,36% суммарной дисперсии, фактор 4 – 10,17% полученной информации, фактор 5 – 7,61% информации.

Известно, что в процессе проведения ФА полное описание дисперсии возможно лишь в том случае, когда количество выделенных факторов будет полностью соответствовать количеству изначальных переменных. При сокращении числа

Матрица повернутых компонент

Переменные	Компонента				
	1	2	3	4	5
1. Коммуникативный контроль	0,837				
2. Самоуправление в общении	0,695				
3. Альтероцентрист. Направленность	00,574				
4. Эмоциональная осведомленность		0,853			
5. Распознавание эмоций др. людей		0,822			
6. ЦО «Милосердие»			0,620		
7. Коммуникативные умения			0,609		
8. Ориентация на партнера в общении			0,551		
9. Экспрессивные умения			0,543	0,473	
10. Социальный интеллект				0,651	
11. Навыки общения				0,611	
12. Вербальные умения	0,437			0,546	
13. Уровень рефлексивности					0,733
14. Управление эмоциями		0,516			-0,583
15. Уровень невротизации				-0,478	0,555

переменных утрачивается возможность объяснить исходную информацию на 100%. Наиболее часто в гуманитарных науках встречаются факторные модели, объясняющие порядка 60–75% процентов имеющегося массива данных, однако встречаются варианты и с большими, и с меньшими значениями.

Извлеченные нами в результате факторизации корреляционной матрицы факторы в своей совокупности объясняют приблизительно 60% общей дисперсии; эти латентные факторы были положены нами в основу результирующей модели.

На третьем этапе ФА был осуществлен анализ матрицы факторных нагрузок, позволяющий определить взаимосвязь исходных переменных с полученными в ходе анализа факторами. Как известно, более удобную для интерпретации матрицу факторных нагрузок дают методы вращения факторов, позволяющие упростить структуру и минимизировать количество переменных с высокой факторной нагрузкой. В нашем случае был использован метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера, вращение сошло за 7 итераций. Факторные нагрузки матрицы повернутых компонент рассматривались как результат выполнения ФА.

На последнем этапе ФА (наиболее творческом) осуществлялись интерпретация выделенных пяти относительно независимых факторов и присвоение им названий. Их факторные нагрузки, отсортированные по величине, расположены по диагонали матрицы повернутых компонент, представленной в таблице 1.

Как следует из данных таблицы 1, первый фактор включил в себя такие переменные, как «Коммуникативный контроль», «Самоуправление в общении», «Альтероцентристская направленность личности», «Вербальные умения». Эти перемен-

ные образуют одну смысловую линию, поэтому данный фактор был интерпретирован нами как «Самоконтроль в общении с целью способствовать эмоциональному благополучию собеседника».

Если свести вместе переменные, присутствующие во втором факторе, становится ясно, что этот фактор характеризует эмоциональный интеллект личности.

Третий фактор объединил коммуникативные и экспрессивные умения, а также степень выраженности ценностной ориентации «Милосердие» и ориентацию на принятие партнера в общении, поэтому данный фактор мы интерпретировали как «Техника толерантного общения».

Четвертый фактор имеет высокие корреляции с переменными, связанными с техникой общения, социальным интеллектом (способностью к познанию поведения других людей), при этом обнаружена отрицательная взаимосвязь данного фактора с показателями уровня невротизации личности. Для характеристики данного фактора можно выбрать выражение «Сдержанность в общении с учетом поведения собеседника».

В пятом факторе присутствуют переменные «уровень рефлексивности», «уровень невротизации», также выявлена отрицательная связь данного фактора с переменной «управление эмоциями». Этому фактору мы присвоили название «Трудность сохранения эмоциональной устойчивости при понимании необходимости этого».

Тем самым из 15-ти исходных переменных мы получили 5 сгруппированных комплексов данных, объясняющих взаимосвязи между исследуемыми переменными. Распределение факторных нагрузок показало, какие компоненты являются ядром предложенной нами психологической структуры

коммуникативной толерантности, объединяющим исследуемые переменные и обеспечивающим толерантное общение с другими людьми.

Библиографический список

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
2. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.
3. *Кожухарь Г.С.* Проблема толерантности

в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–12.

4. *Митина О.В., Михайловская И.Б.* Факторный анализ для психологов. – М.: Уч.-методич. коллектор Психология, 2001. – 189 с.

5. *Плешакова Д.Р.* Психологическая модель процесса развития коммуникативной толерантности студентов – будущих медицинских работников // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 12. – Режим доступа: ОI: 10.12731/2218-7405-2015-12-7.

УДК 159.9.07 ; 159.9:316.36

Пилишвили Татьяна Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Петрухина Екатерина Сергеевна

*Российский университет дружбы народов, г. Москва
pilishvili_ts@pfur.ru, ekaterina-petrukhina1108@yandex.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН К ПРОБЛЕМЕ УСЫНОВЛЕНИЯ РЕБЕНКА (на примере студенток РУДН)*

В статье приведены результаты эмпирического исследования, направленного на психологический анализ связи толерантности и отношения к проблеме усыновления ребенка российскими и латиноамериканскими студентками РУДН. Авторами теоретически обосновано и эмпирически подтверждено положение о том, что имеется положительная связь между толерантностью и психологически здоровым отношением к проблеме усыновления. Используются методы: а) контент-анализа интернет-форумов молодых женщин, находящихся на этапе усыновления ребенка; б) психодиагностической оценки толерантности и отношения к усыновлению; в) сравнительного, корреляционного, факторного анализа. Выявлены факторы, указывающие на средний уровень личностной и низкой уровень социальной толерантности российских студенток при активной помощи детским домам и скорее положительному отношению к проблеме усыновления с их стороны. Отмечается более высокий уровень толерантности и позитивного отношения к проблеме усыновления у латиноамериканских студенток при наличии эгоцентризма и нежелания чувствовать дискомфорт со стороны другого.

Ключевые слова: отношение как психологическая категория, толерантность личности, проблема усыновления ребенка, этнокультурные особенности, латиноамериканские и российские студентки.

В России практика усыновления применяется ещё с древних, дохристианских времён [5]. Но не смотря на это, в настоящее время психологическая культура усыновления в России находится на стадии формирования. Современное общество по-прежнему ощущает последствия массового усыновления российских детей гражданами других государств в 1990-е годы. Из-за незнания российских традиций, а также низкой культуры в области усыновления стали возникать серьезные затруднения [1]. Постепенно отношение к усыновлению в нашем обществе все же меняется, формируются различные социальные проекты, призванные помочь детям-сиротам обрести семьи («Поезд надежды»; «День ангела» и т.д.). Несмотря на то, что количество случаев усыновления в России в последние годы растёт, процент повторных отказов от детей остается достаточно настораживающим. В связи с этим требуются дополнительные усилия со стороны участников изучаемого процесса (приемной семьи, специалистов, органов опеки,

общественности), направленные на формирование психологически здорового отношения к проблеме усыновления в российском обществе.

Как указывают А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, мотивы усыновления можно разделить на деструктивные и конструктивные [4, с. 17]. К последним авторы относят желание иметь больше детей, реализовать родительский потенциал, желание помочь ребёнку. Деструктивными мотивами усыновления считаются материальная выгода, налаживание супружеских отношений с помощью ребенка, патологические мотивы и т.д. Исследование отношения молодых женщин различных культур к проблеме усыновления в дальнейшем позволило бы выявить характер этнокультурных ожиданий по поводу приемной семьи и ребенка в ней. Так, в странах Латинской Америки, хотя и в меньшей степени, чем в России на принятие решения об усыновлении оказывает влияние роль «культуры кровных уз» [7]. Это понятие основывается на наследии патриархальной семьи в культу-

* Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект № 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза».

ре Латинской Америки, состоящей из отца, матери и ребёнка. Отсутствие генетического наследия в приёмном ребёнке является довольно значимым фактором в отказе от усыновления. Потенциальные родители, ничего не знающие о наследственности ребенка, боятся столкнуться с неприятными последствиями в его поведении.

Учитывая этнокультурное разнообразие Российского университета дружбы народов, в котором обучаются представители 152 стран мира, в программе подготовки психологов-консультантов особое внимание уделяется: а) этнопсихологической специфике семьи как малой группы; б) этнокультурным различиям, существующим в вопросе усыновления детей в различных регионах мира; в) межкультурному внутрисемейному диалогу при наличии в приемной семье детей из другой этнокультурной группы; г) необходимости супервизии для специалиста, занимающегося сопровождением поликультурного процесса усыновления, со стороны более опытных коллег. Подчеркивается значимость культурных особенностей, вербального и невербального общения приемных детей и усыновителей. Попадая в приемную семью, ребенок неизбежно сталкивается с трудностями адаптации. В этот сложный период требуется понимание и принятие его со стороны новой семьи. В ситуации, когда приемные родители и ребенок относятся к неодинаковым этнокультурным группам, трудности адаптации могут усугубляться различиями в культурных ожиданиях, правилах, семейных ролях, отношении к тайне / открытости процесса усыновления и т.п. В представленном ниже эмпирическом исследовании мы предположили, что существуют этнокультурные особенности отношения к проблеме усыновления у молодых женщин в России и Латинской Америке при наличии (вне зависимости от культуры) толерантности к другому как ценности, способной стать ключевой для формирования психологически здорового отношения к исследуемой проблеме.

Методы и выборка исследования

Для первичной оценки отношения личности к проблеме усыновления с целью дальнейшего контент-анализа информации и составления анкеты «Отношение к усыновлению» нами при обработке интернет-форумов «7ya.ru»; «v7u.org»; «mynfamily.ru»; «ufamama.ru»; «rastem.ru»; «baby.ru», посвященных общению женщин по вопросу усыновления, первоначально было выделено более тридцати единиц по ряду показателей: а) общий характер отношения женщины к обсуждаемой проблеме; б) наличие страхов (врождённое заболевание ребёнка; плохая наследственность; боязнь не принять ребёнка и быть им непринятым; финансовая нестабильность семьи, материальные трудности; затянутость процесса усыновления,

бюрократические сложности); в) готовность к принятию ответственности за ребёнка; г) психологическая зрелость пары усыновителей; д) отношение к возможному возвращению биологической матери; е) отношение к психологическому тестированию, проверке со стороны специалистов и т.д. В данном исследовании речь шла об усыновителях только как о разнополой семье с обоими родителями. В дальнейшем для исследования особенностей толерантности и отношения к проблеме усыновления использовались: «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко), «Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Опросник для диагностики способности к эмпатии» (А. Мехрабиан), а также анкета «Отношение к усыновлению», составленная авторами на основании выделенных ранее единиц контент-анализа и аналогичного опросника, разработанного D. Thomas из фонда по усыновлению детей и E.B. Donaldson из Института усыновления (Нью-Йорк, США) [6], демонстрирующая выраженность различных страхов, сопровождающих потенциальных усыновителей на этапе принятия решения об усыновлении. Выборку составили 80 студенток Российского университета дружбы народов из России и Латинской Америки 20–28 лет. Для обработки полученных данных были использованы сравнительный, корреляционный, факторный анализ.

Обсуждение результатов

На этапе описательной статистики была выявлена общая специфика толерантности и отношения студенток РУДН из России и Латинской Америки к проблеме усыновления ребенка. Она соотносится с базовой тенденцией юношеского возраста (т.н. поколения Y в теории поколений Н. Хоува, В. Штрауса [2]) и свидетельствует об общей склонности участниц исследования при создании семьи руководствоваться внутренними мотивами, чувствами, а не принятыми в обществе представлениями и ожиданиями.

Результаты сравнительного анализа, проведенного посредством χ^2 Пирсона, демонстрируют значимые различия внутри этнокультурных групп у студенток, состоящих в браке, в неофициальных отношениях и не состоящих в отношениях по следующим признакам. У российских девушек, состоящих в браке и неофициальных отношениях, по сравнению с женщинами, не имеющими партнера, менее выражен страх нежелания партнёра усыновлять ребёнка ($\chi^2 = 7,668$, $p < 0,05$); страх дать неправильный ответ на психологическое тестирование ($\chi^2 = 9,013$, $p < 0,05$); страх лишения родительских прав органами опеки ($\chi^2 = 3,756$, $p < 0,05$); негативное отношение к проблеме усыновления ($\chi^2 = 8,838$, $p < 0,05$); уровень способности к эм-

патии ($X^2 = 4,870$, $p < 0,05$). У латиноамериканских студенток, в отличие от российских, не было выявлено статистически значимых различий в связи с неодинаковым статусом отношений. Однако при разделении всей подгруппы на две возрастные выборки по Э. Эриксону [3] были получены значимые различия по следующим признакам у девушек юношеского и раннего зрелого возраста. Девушки более младшего возраста продемонстрировали большее неумение приспосабливаться к характеру другого ($X^2 = 4,838$, $p < 0,05$); неумение прощать другим их ошибки ($X^2 = 5,294$, $p < 0,05$). В связи с этим можно говорить о большей связи отношения к проблеме усыновления ребенка со статусом и чувством защищенности благодаря партнеру у российских студенток и большей гибкостью поведения латиноамериканских студенток более старшего возраста в связи с развитием их «Я» вне зависимости от наличия или отсутствия партнера.

Результаты корреляционного анализа, проведенного посредством критерия Спирмена, позволили выявить следующие связи между толерантностью и отношением к проблеме усыновления у российских студенток. Девушки, отмечавшие близость проблемы усыновления в собственном окружении, являются менее лояльными по отношению к собственному усыновлению ($R_s = 0,732$, $p = 0,000$), им свойственно стремление подогнать партнёра под себя ($R_s = 0,272$, $p = 0,035$); неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причинённые неприятности ($R_s = 0,274$, $p = 0,034$). Российские студентки с высоким уровнем эмпатии более лояльны по отношению к собственному усыновлению ($R_s = 0,320$, $p = 0,013$), им в большей мере близок позитивный опыт ($R_s = 0,266$, $p = 0,040$) и сама проблема усыновления ($R_s = 0,312$, $p = 0,015$). Российские студентки, испытывающие страх перед плохой наследственностью ребёнка, также испытывают страх затянутости процесса усыновления ($R_s = 0,280$, $p = 0,031$), боятся неправильных ответов на психологическое тестирование на начальном этапе усыновления ($R_s = 0,267$, $p = 0,039$), но, в тоже время, они не боятся трудностей при адаптации ребёнка в новой семье ($R_s = 0,328$, $p = 0,010$). У российских девушек, которые оказывают помощь детским домам, тем не менее, в большей мере выражен признак неприятия или не понимания индивидуальности другого ($R_s = 0,276$, $p = 0,033$).

По поводу связи между толерантностью и отношением к проблеме усыновления у латиноамериканских студенток можно видеть, что девушки с высоким уровнем способности к эмпатии не используют себя в качестве эталона при оценке образа мысли и поведения другого ($R_s = 0,502$, $p = 0,001$), они умеют прощать другим их ошибки и неловкость ($R_s = 0,412$, $p = 0,008$). Девушки с выраженным признаком индекса толерантности не

категоричны и не консервативны в оценках других ($R_s = 0,396$, при $p = 0,011$). Латиноамериканские студентки, испытывающие страх перед плохой наследственностью ребёнка, не боятся нестабильности финансового положения семьи, материальных трудностей ($R_s = 0,352$, $p = 0,026$), не переживают страх перед затянутостью процесса усыновления и бюрократическими сложностями ($R_s = 0,361$, $p = 0,022$). Латиноамериканские студентки, оказывающие помощь детским домам, хорошо относятся к детям в целом ($R_s = 0,373$, $p = 0,018$), им близок опыт усыновления ($R_s = 0,516$, $p = 0,001$). У них также имеется положительная связь между позитивным отношением к детям в целом и высокой лояльностью к собственному усыновлению ($R_s = 0,431$, $p = 0,005$). Латиноамериканские девушки в целом в большей мере допускают для себя роль приёмной матери, чем российские студентки.

В результате факторного анализа путем вращения Varimax исследуемых переменных выделены следующие три фактора отношения к проблеме усыновления у российских студенток. Первый фактор *сложности принятия окружающих при наличии средне выраженной личностной толерантности* объединяет следующие переменные: неумение скрывать истинные эмоции в общении с некоммуникабельным партнёром (0,731); неумение прощать партнеру неловкость (0,549); толерантность как черту личности (0,543). Второй фактор *низкой толерантности по отношению к отличным от себя людей* включает только проявление социальной толерантности (-0,504). Третий фактор *позитивной оценки проблемы усыновления и соответствующего ему поведения* объединяет оценивание себя как эталона при должном поведении других (-0,635); помощь детским домам (0,571); собственное положительное отношение к усыновлению (0,680). Таким образом, позитивная оценка проблемы усыновления формируется при наличии собственного позитивного отношения к усыновлению, активной деятельности в помощи детским домам, а также отсутствию оценивания себя как эталона при должном поведении других.

Факторные структуры отношения к проблеме усыновления у латиноамериканских студенток, выделенные путем вращения Varimax исследуемых переменных, включают в себя пять нижеописанных факторов. Первый фактор *нетерпимости к дискомфорту, создаваемому индивидуальностью другого человека* объединяет непримиримость с действиями окружающих, доставляющих затруднения (0,613); непонимание другого (0,560). Второй фактор *собственного участия в проблеме усыновления* включает общее толерантное отношение к миру и людям (0,646); посильную помощь респондента детским домам (0,593). Третий фактор *эгоцентричности в оценке окружающих* включает оценивание себя как эталона при долж-

ном поведении других (0,590). Четвёртый фактор *положительного отношения к проблеме усыновления* включает собственное мнение респондента об отношении общества к усыновлению (0,510). Пятый фактор *положительного толерантного отношения к миру* включает в себя личностные черты, установки и убеждения (0,546).

Выводы

С теоретической точки зрения рассмотрены особенности отношения к проблеме усыновления в современном мире, обозначена специфика поликультурных приемных семей.

С эмпирической точки зрения выявлены особенности российских студенток, состоящих в браке и неофициальных отношениях по сравнению с девушками, не имеющими партнера, в контексте меньшего количества страхов у первых, большей готовности к обсуждению проблемы, близости опыта усыновления в собственном социальном окружении.

В отличие от российских студенток, латиноамериканки в меньшей мере зависят от наличия и мнения партнера, опираются исключительно на собственный опыт. В целом, они более положительно относятся к проблеме усыновления и видят себя в роли потенциальной приемной матери.

Российские студентки менее толерантны к другому, они менее компетентны в вопросе коммуникации с окружающими, однако способны на оказание помощи детским домам. Особенно настораживает тот факт, что наличие опыта усыновления в социальном окружении снижает собственную лояльность российских девушек к усыновлению. Повидимому, требуются дополнительные усилия как со стороны семьи, так и со стороны специалистов и общества для формирования положительного опыта усыновления не только приемными детьми и их родителями, но и окружающими их людьми.

Основным риском у латиноамериканок выступает не общественное мнение, а, напротив, эгоцентризм и нежелание жертвовать своим собственным комфортом ради другого. Эта общая тенденция характерна для многих стран Латинской Америки, в которой женщины становятся все большими индивидуалистками.

В статье показано, что высокий уровень толерантности соотносится с положительным отношением к проблеме усыновления в целом. Нами подтверждается идея о том, что толерантность как ценность способна выступать в качестве самостоятельного ресурса для формирования психологической зрелости личности с позитивным отношением к другому вне зависимости от конкретной культурной среды при обязательном учете преимуществ и рисков последней.

Библиографический список

1. *Зайкова О.Н.* Формирование культуры усыновления в России // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – Т. 7. – С. 104–110.
2. *Зайцева Н.А.* Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015. – № 2 (3). – С. 1–16.
3. *Малкина – Пых И.Г.* Возрастные кризисы. – М.: Эксмо, 2004. – 896 с.
4. *Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители. – М.: ИП РАН, 2013. – 219 с.
5. *Петрухина Е.С.* Историко-психологические особенности отношения к усыновлению в России // Материалы межвузовских психолого-педагогических чтений «Личность в природе и обществе»: научные труды молодых учёных. Москва, 24 апреля 2014 г. / сост. и науч. ред. А.В. Ивашенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. – М.: РУДН, 2014. – С. 124–126.
6. Dave Thomas Foundation for Adoption In cooperation with: Evan B. Donaldson // Adoption Institute. National Adoption Attitudes Survey. – New York City cop. 2002. – 48 p.
7. *Rakhlin N., Hein S., Doyle N., Hart L., Macomber D., Ruchkin V., Tan M., Grigorenko E.* Language development of internationally adopted children: Adverse early experiences outweigh the age of acquisition effect // Journal of Communication Disorders – 2015. – Volume 57. – P. 66–80. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016763939400044B> (дата обращения 8.04.1016).

Прохорова Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Прохоров Вячеслав Михайлович

кандидат химических наук, доцент
Нижегородский государственный технический университет им. П.Е. Алексеева
personalgerente@mail.ru, vmprokhorov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН

В статье проанализированы особенности внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин. Эмпирическое исследование проведено на выборке из 58 женщин и 58 мужчин, являющихся работниками нижегородских организаций, с использованием методики К. Замфир, модифицированный А.А. Реаном. Для статистической обработки данных использовался непараметрический критерий U Манн-Уитни. Установлены достоверно значимые различия между женщинами и мужчинами в выраженности внешнего отрицательного мотива избегание неудачи, а также в выраженности внешней положительной мотивации. Среди первичных факторов трудовой деятельности у женщин преобладает один мотив – процесс работы, а у мужчин – целая группа мотивов: денежный заработок, процесс работы, самореализация, продвижение по службе. Женщины обладают таким соотношением мотивационных комплексов, при котором прослеживается чёткое различие по уровню выраженности вторичных мотивов: внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной мотивацией; внешняя положительная мотивация над внешней отрицательной. Для мужчин характерен равный уровень выраженности внутренних и внешних положительных мотивов, которые преобладают над внешними отрицательными. Отрицательный мотив избегания неудач у женщин выражен достоверно сильнее, чем у мужчин.

Ключевые слова: внутренняя мотивация; внешняя положительная мотивация; внешняя отрицательная мотивация; мотивация трудовой деятельности; мотивационный комплекс.

Мотивация трудовой деятельности выступает тем системообразующим фактором, который побуждает к работе, влияет на её эффективность и удовлетворённость трудом. Разделение мотивации деятельности на два вида, один из которых непосредственно связан с содержанием или процессом труда, а другой направлен на получение результатов работы, проходит сквозной линией в психологических исследованиях второй половины XX-го века.

А. Маслоу разделил факторы, детерминирующие мотивацию, на потребности дефицита и потребности роста [7]. Опираясь на теорию потребностей А. Маслоу, Ф. Херцберг выявил факторы гигиены, связанные с потребностями дефицита, и мотиваторы, побуждаемые потребностью в самоактуализации [13]. Х. Хекзаузен указал на существование экстринсивной и интринсивной мотивации [12]. А.Н. Леонтьев выделяет смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы: «Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; мы будем называть их смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, выполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных), – порой остро эмоциональных, аффективных, – лишены смыслообразующей функции; мы будем условно называть такие мотивы мотивами-стимулами» [5, с. 154].

К. Замфир предлагает простое и понятное разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю [2, с. 68–69]: «Внутренние мотивы порождаются самой трудовой деятельностью: её общественной полезностью, удовлетворением, которое приносит работа

благодаря содержащимся в ней возможностям творчества, изобретательства, участия в организации и руководстве, общения с людьми... Внешняя мотивация содержит те мотивы, которые находятся за пределами труда как такового и самого работника: заработок, боязнь осуждения, стремление к престижу». Внешнюю мотивацию К. Замфир также разделяет на две группы: положительную, заключающую в себе «стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия», и отрицательную, связанную с избеганием «системы наказаний, штрафов, критики, осуждения и т.д.» [2, с. 69].

Изучение мотивации трудовой деятельности требует её рассмотрения с учётом особенностей возраста и пола работников [3; 7; 13]. Возрастной динамике мотивации трудовой деятельности и её развитию в ходе профессионализации личности уделяется достаточное внимание в современных исследованиях [3; 9–10], включая изучение возрастных особенностей внутренней и внешней мотивации [8]. Число исследований, направленных на изучение различий в мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин невелико, а представленные результаты не согласуются между собой.

Проводя теоретический анализ исследований по мотивации трудовой деятельности, Е.П. Ильин выявил следующие особенности, связанные с полом: «Для мужчин более важны: содержание и общественная значимость работы, её разнообразие, творческие возможности, какая выпускается продукция; они в большей степени осознают социальную значимость своего труда. Для женщин важнее взаимоотношения в коллективе, условия труда, размер заработка» [3, с. 275].

О большей ориентации мужчин на карьеру свидетельствуют исследования И.Л. Малиборской, в ходе которых также установлено, что «у женщин мотивация избегания неудач встречается чаще, чем у мужчин, которые нацелены больше на достижение успеха» [4, с. 179]. В исследованиях А.А. Костюниной выявлено стремление и женщин, и мужчин к свободе и независимости при низкой ориентации последних на власть, труд, деньги, а также установлено среди мужской выборки «увеличение доли испытуемых с высоким уровнем внешней отрицательной мотивации... У большинства респондентов женского пола выражен максимально высокий уровень внутренней мотивации» [4].

Противоречия в работах, выявляющих особенности мотивации труда у женщин и мужчин, требуют проведения новых исследований в этом направлении, отдельным аспектом которого является выявление специфики внутренней и внешней мотивации труда у женщин и мужчин. Выявление особенностей внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин послужило целью данной работы.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 116 работников организаций Нижегородской области, которые равномерно распределены на 2 группы по половому признаку: 58 женщин и 58 мужчин. Выборки разных полов приблизительно равны по возрасту, уровню образования. Минимальный возраст обследуемых женщин составил 19 лет, средний – 31 год, максимальный – 59 лет. Минимальный возраст обследуемых мужчин составил 18 лет, средний – 28 лет, максимальный – 56 лет. 21 женщина и 20 мужчин закончили высшие образовательные учреждения, остальные участники исследования получили среднее образование.

Процедура исследования

Сбор данных проводился с помощью методики К. Замфир [2, с. 76–79], модифицированный А.А. Реаном [11, с. 111–113]. Методика позволяет выявлять семь первичных мотивов трудовой деятельности (*денежный заработок, продвижение по службе, избегание критики, избегание неудач, достижение уважения, процесс работы, самореализация*) и три мотивационных комплекса (*внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация*). Выраженность каждого мотива или мотивационного комплекса оценивается по пятибалльной шкале.

Обработка данных производилась с помощью непараметрического критерия U Манн-Уитни, который рассчитывался с использованием программного обеспечения *Statistica 10.0*.

Анализ результатов и их обсуждение

На первом этапе исследования особенностей внутренней и внешней мотивации женщин и мужчин был выполнен анализ различий между выборками с помощью непараметрического критерия U Манн-Уитни (табл. 1).

Установлены достоверно значимые различия между женщинами и мужчинами в выраженности внешнего отрицательного мотива *избегание неудач*, а также в выраженности *внешней положительной мотивации*. Следует отметить тенденцию к различиям между женщинами и мужчинами в выраженности внешнего положительного мотива *продвижение по службе*, которая может проявиться при увеличении численности выборки. По другим мотивам и мотивационным комплексам достоверно значимых различий не выявлено.

Мотив *избегание неудач* преобладает у женщин (рис. 1). Женщины, детерминируемые потребностями в безопасности [7], больше, чем мужчины

Таблица 1
Анализ различий в характеристиках мотивов и мотивационных комплексов женщин и мужчин

Показатели	Значения	
	U критерий Манн-Уитни	уровня значимости p
Наименование мотива		
Денежный заработок	1434,50	0,172
Продвижение по службе	1359,00	0,075
Избегание критики	1542,50	0,443
<i>Избегание неудач</i>	<i>1321,50</i>	<i>0,047*</i>
Достижение уважения	1527,50	0,395
Процесс работы	1435,00	0,173
Самореализация	1538,00	0,428
Наименование мотивационного комплекса		
Внутренняя мотивация	1447,00	0,195
<i>Внешняя положительная мотивация</i>	<i>1302,00</i>	<i>0,036*</i>
Внешняя отрицательная мотивация	1389,50	0,107

Примечание. *p<0,05.

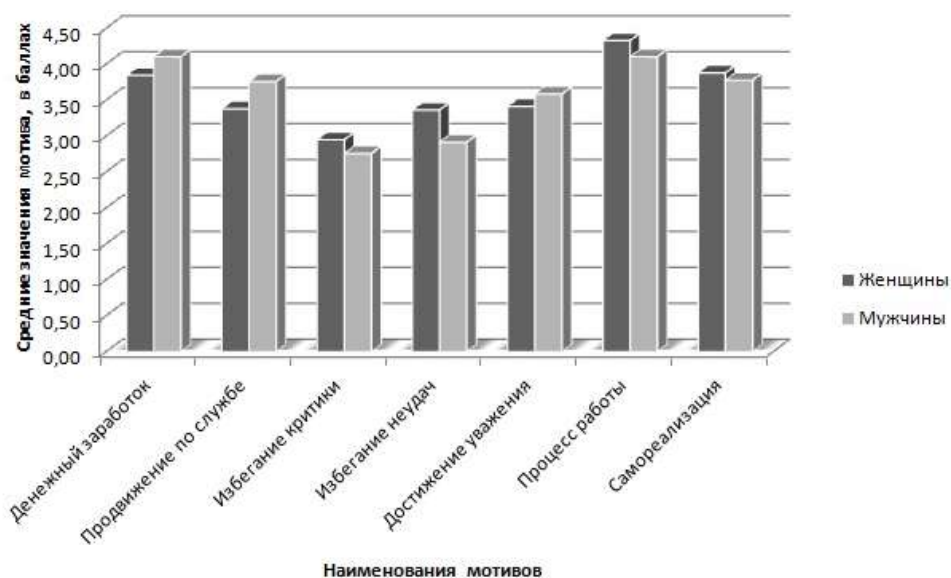


Рисунок 1. Сравнительный анализ мотивов трудовой деятельности женщин и мужчин

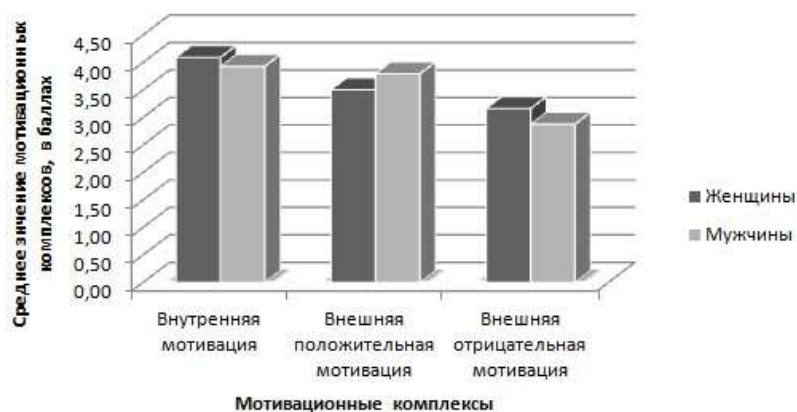


Рисунок 2. Сравнительный анализ мотивационных комплексов у женщин и мужчин

обеспокоены возможными ошибками при выполнении работы, что влияет негативно на постановку и принятие новых, сложных, амбициозных задач. Мужчины, которые менее склонны обращать внимание на возможные неудачи, в большей степени ориентированы на *продвижение по службе* (рис. 1). В основе такой мотивации преобладают потребности в признании [7].

Большая выраженность всех внешних положительных мотивов у мужчин (*денежный заработок, продвижение по службе, достижение уважения*) нашло отражение в значимом преобладании *внешней положительной мотивации* у мужчин над её уровнем выраженности у женщин (рис. 2). Данная мотивация детерминирована потребностями в уважении и признании [7]. Внутренняя мотивация у женщин, детерминированная потребностями в самореализации, связанная с ориентацией на *процесс работы* и *самореализацию* в ходе трудовой деятельности, имеет большую выраженность, чем у мужчин. Большую выраженность у женщин, чем у мужчин имеет *внешний отрицательный мотивационный комплекс*, образованный мотивами

избегание критики и *избегание неудач*, которые детерминируются потребностями в безопасности.

На втором этапе исследования проанализированы иерархии мотивов и мотивационных комплексов внутри каждой выборки. Для выявления различий в силе выраженности мотивов и мотивационных комплексов для статистической обработки данных использовался непараметрический критерий U Манн-Уитни (табл. 2–3).

У женщин выражен благоприятный мотивационный комплекс, в котором *внутренняя мотивация* достоверно преобладает над *внешней положительной*, та в свою очередь значительно различается с *внешней отрицательной мотивацией* (табл. 2). Ключевым мотивом для женщин выступает сама профессиональная деятельность, процесс её выполнения. На втором уровне в иерархии находятся как *внутренний мотив (самореализация)*, так и *внешний (денежный заработок)*. На третьем уровне представлены внешние положительные мотивы (*достижение уважения, продвижение по службе*), а также *внешние отрицательные мотивы (избегание неудач, избегание критики)*.

Таблица 2

Анализ различий в уровне выраженности мотивов и мотивационных комплексов у женщин

Показатели	Значения	
	U критерий Манн-Уитни	уровня значимости p
Наименование сравниваемых мотивов		
<i>Процесс работы – самореализация</i>	1267,00	0,022*
Самореализация – денежный заработок	1612,50	0,703
<i>Самореализация – достижение уважения</i>	1234,00	0,013**
<i>Денежный заработок – достижение уважения</i>	1280,50	0,027*
Достижение уважения – продвижение по службе	1673,00	0,963
Достижение уважения – избегания неудачи	1653,50	0,877
Достижения уважения – избегания критики	1230,50	0,012
Избегание неудач – избегания критики	1335,50	0,056
Наименование сравниваемых мотивационных комплексов		
<i>Внутренняя мотивация – внешняя положительная мотивация</i>	949,50	0,000**
<i>Внутренняя мотивация – внешняя отрицательная мотивация</i>	750,00	0,000**
<i>Внешняя положительная мотивация – внешняя отрицательная мотивация</i>	1235,00	0,013**

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Таблица 3

Анализ различий в уровне выраженности мотивов и мотивационных комплексов у мужчин

Показатели	Значения	
	U критерий Манн-Уитни	уровня значимости p
Наименование сравниваемых мотивов		
Денежный заработок, процесс работы, – продвижение по службе, самореализация	1350,50	0,067
<i>Денежный заработок, процесс работы – достижение уважения</i>	1176,00	0,005**
Продвижение по службе, самореализация – достижение уважения	1501,50	0,320
<i>Достижение уважения – избегание неудач</i>	1077,50	0,000**
Избегание неудач – избегания критики	1581,50	0,580
Наименование сравниваемых мотивационных комплексов		
Внутренняя мотивация – внешняя положительная мотивация	1510,50	0,345
<i>Внутренняя мотивация – внешняя отрицательная мотивация</i>	649,50	0,000**
<i>Внешняя положительная мотивация – внешняя отрицательная мотивация</i>	672,00	0,000**

Примечание. ** $p < 0,01$.

Уровень выраженности *внутренней* и *внешней положительной мотивации* у мужчин достоверно не различается (табл. 3). Эти два комплекса значимо преобладают над силой *внешней отрицательной мотивацией*. Выявленное у мужчин соотношение мотивов трудовой деятельности также относится к оптимальным мотивационным комплексам [11, с. 113]. Чёткого преобладания мотивов трудовой деятельности у мужчин не выявлено. Наиболее сильно представлены два мотива: *денежный заработок* (внешний) и *процесс работы* (внутренний). Между уровнем выраженности двух перечисленных мотивов и последующих (*продвижение по службе; самореализация*) намечается тенденция к различию, которая может проявиться на большей выборке. Достоверно значимые различия установлены только между следующими мотивами: *денежный заработок, самореализация* и *достижение уважения; достижение уважения* и *избегание*

неудач (табл. 3). Между двумя наиболее слабыми отрицательными мотивами (*избегание неудач, избегание критики*) достоверно значимых различий не установлено.

На основе проведённого анализа внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности можно говорить, что между женщинами и мужчинами выявлены умеренные различия. В целом, у представителей обоих полов присутствует оптимальный мотивационный комплекс, в котором *внешняя отрицательная мотивация* играет наименьшую роль. Среди мотивов трудовой деятельности у женщин и мужчин преобладают *процесс работы, денежный заработок, самореализация, продвижение по службе*. Положительная мотивация в трудовой деятельности, которая сильнее и у женщин и мужчин, детерминирована потребностями высших уровней: в самореализации (*внутренние мотивы*), в признании и уважении (*внешние мотивы*). Наименее зна-

чимы и для женщин, и для мужчин отрицательные мотивы, обусловленные потребностями в безопасности: *избегание критики и избегание неудач*. Увеличение объёма выборки с высокой долей вероятности позволит дополнительно выявить различия между женщинами и мужчинами в отношении обоих полов к карьерному росту, а также установить новые уровни в иерархии наиболее сильно выраженных мотивов у мужчин (между *денежным заработком, процессом работы и самореализацией, продвижением по службе*). Полученные результаты согласуются с выводами исследований А.А. Костюниной, в которых указано на то, что «женщины и мужчины на современном рынке труда незначительно отличаются друг от друга по показателю профессиональной мотивации», что она объясняет «размыванием гендерных ролей» [4]. Указанное явление А.В. Воронова, В.А. Мазилов считают «закономерным этапом развития общества» [1].

Выводы

1. Во внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности между женщинами и мужчинами существуют умеренные различия, которые затрагивают как первичные мотивы, так и мотивационные комплексы.

2. Женщины обладают таким соотношением мотивационных комплексов, при котором прослеживается чёткое различие по уровню выраженности вторичных мотивов: *внутренняя мотивация* преобладает над *внешней положительной мотивацией*; *внешняя положительная мотивация* над *внешней отрицательной*. Для мужчин характерен равный уровень выраженности внутренних и внешних положительных мотивов, которые преобладают над внешними отрицательными. Отрицательный мотив *избегания неудач* у женщин выражен достоверно сильнее, чем у мужчин.

3. Среди первичных мотивов трудовой деятельности у женщин преобладает *процесс работы*, у мужчин целая группа мотивов – *денежный заработок, процесс работы, самореализация, продвижение по службе*.

Библиографический список

1. Воронова А.В., Мазилов В.А. Гендер: междисциплинарный анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 60–63.
2. Замфир К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога. – М.: Политиздат, 1983. – 143 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 508 с.
4. Костюнина А.А. Гендерные аспекты профессиональной и трудовой мотивации личности // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – № 2 (7). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru> (дата обращения 24.04.2016).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
6. Малиборская И.Л. Гендерные особенности мотивации персонала на разных этапах трудовой деятельности // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8. – № 10-2. – С. 178–180.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
8. Прохорова М.В., Прохоров В.М. Возрастная динамика внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 57–64.
9. Прохорова М.В., Прохоров В.М. Возрастная динамика смыслообразующих мотивов трудовой деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 6 (50). – С. 256–269.
10. Прохорова М.В. Возрастные особенности мотивации трудовой деятельности работников коммерческих организаций // Акмеология. – 2016. – № 1 (57). – С. 119–124.
11. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
13. Херцберг Ф., Моснер Б., Снидерман Б. Мотивация к работе. – М.: Вершина, 2007. – 240 с.

Серебровская Наталья Евгеньевна

доктор психологических наук, профессор

Лукомец Анна Александровна

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Нижний Новгород
serebrovskaya-n@yandex.ru, anna-lukomec@yandex.ru

СВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ВЫБОРОМ ПРОФЕССИИ

В статье рассматривается важность ценностно-смысловых ориентаций личности, от которых зависит выбор дальнейшего профессионального пути. Рассматриваются эмпирические данные, полученные в ходе диагностики старшекласников с целью выявления различий в смысловых жизненных ориентациях, и их взаимосвязи с выбором профессии.

Ключевые слова: профессиональное становление, смысловые жизненные ориентации, профессиональный выбор, типы профессий, осмысленность жизни.

Основная сфера самореализации в юношеском возрасте – это выбор дальнейшего жизненного пути, профессиональное становление. «Осознание своего места в будущем, своей жизненной перспективы» Л.И. Божович считала ключевым моментом психического и личностного развития в этом возрасте [1, с. 23–24]. В юношеском возрасте интенсивно развивается самосознание личности, формируются жизненные планы и профессиональные устремления. Современное общество к юности предъявляет высокие требования, так как существует острая необходимость в высококвалифицированных кадрах в различных областях профессиональной деятельности. Быстроменяющиеся ситуации в различных сферах нашей страны (экономике, политике, в сфере образования, на рынке труда) приводят к размыванию ценностных ориентаций, смысловых жизненных устоев, норм поведения, и как следствие, старшекласники весьма часто испытывают чувство растерянности и неясности в вопросе выбора профессии. Знание ценностно-смысловых ориентаций юношества важно для понимания существующих тенденций и общей направленности развития общества, а также для выработки стратегий профориентационной помощи старшекласникам. Выбор профессионального пути связан с выбором актуальных жизненных ценностей и смыслов, эти ценности и смыслы являются основой профессиональной мотивации.

Целью нашего исследования было выявить различия в смысловых жизненных ориентациях и проследить взаимосвязь смысловых жизненных

ориентаций с профессиональной направленностью учащихся. Объектом нашего исследования стали учащиеся 9-х и 11-х классов в возрасте 15–17 лет в количестве 76 человек, гендерные различия в исследовании не учитывались.

Использованные методики исследования:

1. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова.
2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.
3. Опросник «Ценностные ориентации личности – 8» (ЦОЛ-8).

С целью выявления склонностей к определенным типам профессий у учащихся 9-х и 11-х классов использовалась методика ДДО Е.А. Климова. Методика предназначена для профориентации подростков и взрослых [2, с. 304]. В результате проведения были посчитаны процентные соотношения учащихся 9-х и 11-х классов, ориентированных на различные типы профессий в соответствии с классификацией Е.А. Климова (табл. 1).

Из данных таблицы 1 видно, что имеются различия в параллели 9-х и 11-х классов в избранных типах профессий. Такой тип профессии как «человек – художественный образ» стоит на первом месте по всей выборке испытуемых – 29%.

На втором месте для учащихся 9-х классов находится тип профессии – «человек – техника» – 21%. Для учащихся 11-х классов – тип профессии «человек – человек» – 21%.

Третье место в параллели 9-х классов занимает тип профессии «человек – человек» – 14%, а в па-

Таблица 1

Результаты исследования по методике ДДО Е.А. Климова (в %)

Класс	Человек – природа	Человек – техника	Человек – человек	Человек – знак	Человек – художественный образ	Не определившиеся с типом профессии
9 класс 40 чел.	9	21	14	7	26	23
11 класс 36 чел.	-	10	21	13	32	24
Сред. знач	4	15	18	10	29	24

Результаты исследования по методике СЖО Д.А. Леонтьева

Класс	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроль – Я	Локус контроль – жизнь	Осмысленность жизни
9 класс 40 чел. Сред. знач.	27,2	26,0	21,5	17,9	25,2	87,7
Станд. откл.	6,9	7,9	6,2	4,5	7,2	20,5
11 класс 36 чел. Сред. знач.	31,3	29,1	23,8	20,3	28,6	98,1
Станд. откл.	4,7	6,8	4,1	3,5	5,2	15,6
Критерий t Стьюдента	t = 3 $\rho \leq 0,01$	t = 1,8 $\rho \geq 0,05$	t = 1,9 $\rho \geq 0,05$	t = 2,5 $\rho \geq 0,05$	t = 1,9 $\rho \geq 0,05$	t = 2,4 $\rho \geq 0,05$

раллели 11-х классов тип профессии «человек – знак» – 13%.

На четвертом месте находится тип профессии – «человек – природа» – 7% в параллели 9-х классов, а в 11-х классах – тип профессии – «человек – техника» – 10%.

На последнем месте среди выборов в 9-х классах – тип профессии – «человек – знак» – 7%, а в 11-х классах по типу профессии – «человек – природа» выборов не было. Причем по всей выборке испытуемых данный тип профессии – «человек – природа» занимает последнее место в процентном отношении – 4%.

Как видим из полученных данных достаточно высокий процент по всей выборке учащихся – 24%, это те, кто не смог определиться с выбираемым типом профессии и количество выборов превышало 1 или 2.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева представляет собой адаптированную русскоязычную версию известного метода «Цель в жизни» («Purpose-in-Life Test», PIL), созданного J.S. Crambaugh и L.T. Maholick [3, с. 18]. Тест смысложизненных ориентаций диагностирует степень осмысленности жизни, наличие или отсутствие целей в будущем, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь (табл.2).

В таблице 2 приведены средние значения и стандартные отклонения по всем пяти субшкалам СЖО и общего показателя осмысленности жизни. Достоверность различий между учащимися 9-х и 11-х классов в степени выраженности факторов определялась при помощи t- критерия Стьюдента.

По субшкале «Цели в жизни» как в параллели 9-х, так и в параллели 11-х классов средний групповой показатель составил 27,2 и 31,3 соответственно с тенденцией к высокому значению. Эти показатели соответствуют нормативным показателям, но по критерию t-Стьюдента, различия между выборками по данной шкале статистически значимы: $t=3$, $\rho \leq 0,01$. Можно заключить, что для учащихся 11х классов в большей степени, чем для

учащихся 9-х классов характерно наличие целей в будущем, придающих жизни направленность, осмысленность и временную перспективу. Учащиеся 11-х классов демонстрируют более высокую, чем девятиклассники, степень целеполагания с тенденцией построения планов и их реализации, что является естественным для данного возрастного этапа юности.

По субшкале «Процесс жизни» не было выявлено статистически значимых различий между 9 и 11 классами, $t = 1,8$, $\rho \geq 0,05$, но средний групповой показатель по двум выборкам демонстрирует среднюю степень удовлетворенности процессом жизни, ее эмоциональной насыщенностью.

По субшкале «Результативность жизни» все испытуемые имеют средние показатели по данному фактору (21,5 у учащихся 9-х классов и 23,8 у учащихся 11-х классов). Здесь не наблюдается статистически значимых различий $t = 1,9$, $\rho \geq 0,05$. Для обеих групп характерна средняя степень ощущения осмысленности и продуктивности прожитым отрезком жизни и также средняя степень удовлетворенности ею. Это согласуется с возрастными особенностями данного этапа юности, поскольку для нее характерна неудовлетворенность достигнутым, устремленность в будущее и претворение в будущем своими жизненными планами.

По субшкале «Локус контроль – Я» также статистически значимых различий нет: $t=2,5$, $\rho \geq 0,05$. Результаты в двух выборках соответствуют нормативным показателям: 9-е классы – 17,9 и 11-е классы – 20,3 с тенденцией к высокому значению. Это означает, что в целом учащиеся имеют представление о своих возможностях построения своей жизни в соответствии с собственными целями и задачами.

По субшкале «Локус контроль – жизнь» средние значения по двум выборкам соответствуют нормативным: 9-е классы – 25,2, 11-е классы – 28,6, критерий Стьюдента показал отсутствие различий ($t=1,9$, $\rho \geq 0,05$). У испытуемых есть представление о возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и делать жизненный выбор.

Общий показатель осмысленности жизни, по данной субшкале демонстрирует средние групповые значения, которые находятся в средней зоне выраженности: 9-е классы – 87,7 и 11-е классы – 98,1, $t=2,4$, $p \geq 0,05$. По составу входящих в общую осмысленность жизни факторов, мы все же наблюдаем, что средние значения по всем субшкалам для параллели 11-х классов немногим выше, чем в параллели 9-х классов. Таким образом, выяснилось, что между двумя выборками 9-х и 11-х классов достоверное различие имеется только по показателю целей в жизни, т.е. одиннадцатиклассники имеют более осознанный уровень наличия целей и устремленности в будущее. По совокупности полученных результатов наблюдаем целостность самосознания учащихся, поскольку показатель осмысленности жизни выше, чем все другие в пределах нормативных показателей с тенденцией к высоким показателям, и наоборот, показатель осмысленности жизни ниже, чем другие показатели.

Для изучения профессиональных ценностных ориентаций личности использовалась методика, представляющая собой вариант методики Г.Е. Леевика ЦОЛ-8 [4, с. 26]. Восемь основных ценностных ориентаций отражены в данной методике (табл. 3).

Достоверность статистических различий определялась критерием Манна – Уитни. Ценностные ориентации на труд не показали статистических значимых различий между учащимися 9-х – 11-х классов ($U=495$, $p \geq 0,05$), но наблюдается статистически значимое различие по ценностным ориентациям на общение ($U = 464$, $p \leq 0,01$), т.е. у ребят из 11 класса наблюдается более высокая потребность в общении (жизнерадостность, чувство юмора). Не было выявлено статистически значимых различий в ценностных ориентациях на познание ($U = 579$, $p \geq 0,05$), но при этом наблюдаются достаточно высокие показатели среднего значения, как у 9-х классов (5,20), так и у 11-х классов (5,44). Это означает, что ориентации на познание объединяют стремления человека к самосовершенствованию, повышению своего культурного и интеллектуального уровня, расширению своего кругозора, мудрость в понимании жизни и также самокритичность.

Ценностные ориентации на общественную деятельность имеют самые низкие средние значения по всей выборке испытуемых: 9-е классы – 3,53; 11-е классы – 4,11. Но есть статистически значимое различие ($U = 461$, $p \leq 0,01$), это означает большую ориентированность учащихся 11-х классов на различные виды общественной работы, пропаганду идей и знаний. Есть статистически значимое различие в ценностных ориентациях на материальные ценности ($U = 477$, $p \leq 0,01$), при этом среднее значение у 9-х классов – 4,58, среднее значение у 11-х классов – 5,16, что объясняет большую направленность на материальную обеспеченность, высокую заработную плату, благоустроенную квартиру, личную автомашину, возможность одеваться по моде.

Не обнаружено статистически значимых различий в ценностных ориентациях на развитие нравственных качеств ($U = 592$, $p \geq 0,05$), при практически однородных средних значениях: 9-е классы – 4,87, 11-е классы – 5,08. Хотя и не обнаружено статистически значимых различий в ценностных ориентациях на развитие волевых качеств ($U = 498$, $p \geq 0,05$), но самые высокие средние значения по всей выборке испытуемых: 9-е классы – 5,24, 11-е классы – 5,73. Это означает развитие упорства и настойчивости в преодолении препятствий, целеустремленность, решительность и смелость, уверенность в своих силах. Ценностные ориентации на развитие деловых качеств показали статистически значимые различия ($U = 396$, $p \leq 0,01$), при этом среднее значение у 11-х классов выше – 5,33, чем у 9-х классов – 4,80, что означает большую направленность на развитие самостоятельности, инициативности, умение быстро и правильно оценивать ситуацию, делать прогноз наличия собственного плана действий.

Исходя из полученных данных, учащиеся 11-х классов продемонстрировали более высокую потребность в общении, большую ориентированность на различные виды общественной деятельности, на материальную обеспеченность, высокий статус, также направленность на развитие независимости, самодостаточности.

Таблица 3

Результаты исследования по методике ЦОЛ- 8

Ценностные ориентации	9 классы		11 классы		Критерий Манна - Уитни
	Сред. знач.	Станд. отк.	Сред. знач.	Станд. отк.	
ЦО на труд	5,03	0,74	5,42	0,53	$U_{эмп} = 495$, $p \geq 0,05$
ЦО на общение	4,67	0,97	5,21	0,86	$U_{эмп} = 464$, $p \leq 0,01$
ЦО на познание	5,20	0,83	5,44	0,67	$U_{эмп} = 579$, $p \geq 0,05$
ЦО на общественную деятельность	3,53	1,11	4,11	0,98	$U_{эмп} = 461$, $p \leq 0,01$
ЦО на материальные ценности	4,58	1,05	5,16	0,93	$U_{эмп} = 477$, $p \leq 0,01$
ЦО на развитие нравственных качеств	4,87	0,82	5,08	0,57	$U_{эмп} = 592$, $p \geq 0,05$
ЦО на развитие волевых качеств	5,24	0,87	5,73	0,53	$U_{эмп} = 498$, $p \geq 0,05$
ЦО на развитие деловых качеств	4,80	0,79	5,33	0,55	$U_{эмп} = 396$, $p \leq 0,01$

Таблица 4

Корреляции между шкалами СЖО, ЦОЛ-8, ДДО (в значениях коэффициента Спирмена rs)

Шкалы		9-е классы Шкалы ДДО					11-е классы Шкалы ДДО		
		Человек – природа	Человек – человек	Человек – знак	Не определились	Человек – худож. образ	Человек – природа	Человек – техника	Человек – знак
Шкалы СЖО	цель	0,376	-	0,386	-	-	0,503	0,521	0,462
	процесс	0,426	0,312	0,422	-	-	0,503	0,478	-
	результат	0,382	0,382	0,428	-	-	0,508	0,450	0,449
	ЛК-Я	0,444	-	0,392	-	-	0,506	0,386	0,341
	ЛК-ж	0,432	0,323	0,421	-	-	0,503	0,542	-
	ОЖ	0,384	-	0,417	-	-	0,502	0,521	0,362
Шкалы-Цол-8	ЦО на труд	0,329	0,402	0,423	-	-	0,502	-	0,441
	ЦО на общение	-	0,363	-	0,329	0,397	0,503	-	0,372
	ЦО на познание	0,313	0,428	0,464	-	-	0,504	-	0,387
	ЦО на общественную деятельность	0,363	-	-	-	-	0,502	-	0,404
	ЦО на материальные ценности	0,338	0,373	0,515	-	-	0,504	-	0,382
	ЦО на развитие нравственных качеств	-	0,455	0,351	-	-	0,502	-	0,362
	ЦО на развитие волевых качеств	-	0,464	0,366	-	-	0,504	-	-
	ЦО на развитие деловых качеств	-	0,430	0,405	-	-	0,509	-	-

Для расширенного анализа полученных данных мы провели корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Мы получили коэффициенты корреляции между всеми изученными показателями для учащихся 9-х и 11-х классов (табл. 4).

В группе учащихся 9-х классов имеется статистически значимая корреляция между показателями выбора профессий типа «человек-природа», «человек-человек», «человек-знак» практически со всеми субшкалами методики СЖО. Это говорит о том, что те учащиеся, кто выбирает профессии, связанные с природой, взаимодействием с человеком, и знаковой системой, в значительной мере осмысливают процесс своей жизни, считают ее насыщенной и наполненной целями и устремлениями. Имеются также статистически значимые корреляции между показателями выбора профессий типа «человек – человек», «человек – природа» и «человек – знак» с показателями профессиональных ценностных ориентаций по методике ЦОЛ-8. То есть направленность на профессиональные ценностные ориентации выше у тех ребят, кто в большей степени ориентирован на выбор профессий, связанных с необходимостью наличия компетентности во взаимодействии с людьми, с окружающей средой, также со знаковой системой. Интересна статистически значимая корреляция $r=0,329$ между показателем ценностных ориентаций на общение и показателями тех испытуемых, кто не определился с выбором профессии, т.е. для таких ребят, для которых на первый план выступает удовлетворение потребности человека в общении, обсуждение межличностных проблем.

Также нами найдена статистически значимая корреляция между типом профессии «человек – художественный образ» и ценности в общении $r=0,397$. Напомним, что данный тип профессии стоит на первом месте среди всех выборов в параллели 9-х классов. Найдены связи между ценностными ориентациями на развитие нравственных качеств и некоторыми субшкалами СЖО: целями, процессом, локусом жизни и общей осмысленностью происходящих событий. Можно сказать, что у тех испытуемых у кого высокий показатель нравственных ценностей, т.е. уважение и принятие других людей, чувство собственного достоинства, ощущают свою жизнь, наполненную целями и смыслом, удовлетворены самим процессом жизни, считая, что человек волен сам распоряжаться ею, делать выбор и решать поставленные задачи.

В группе учащихся 11-х классов система связей между показателями оказалась иной. Обнаружились статистически значимые связи между показателями методики СЖО и выбором профессии типа «человек-природа», «человек – техника» и «человек – знак». Как мы помним, среди всех выборов профессий, данные типы профессий набрали наименьшее количество процентов по всей выборке испытуемых 11-х классов, а тип профессий «человек-природа» никто не выбрал. Это говорит о том, что те ребята, которые обладают более высокой осмысленностью жизни, получают удовлетворение от процесса жизни и уверены в ее контролируемости, больше склонны выбирать профессии, связанные со знаковой системой и техникой.

Достаточно статистически достоверную связь мы получили между показателями ЦОЛ-8 и та-

кими типами профессий как, «человек-природа» и «человек-знак», т.е. наибольшие показатели профессиональных ценностных ориентаций, согласуются с выбором профессий, связанных с взаимодействием с окружающей средой и знаковой системой. Также мы получили статистически значимую корреляцию между показателями ценности общественной деятельности из методики ЦОЛ-8 и показателем осмысленности жизни из методики СЖО ($r=0,334$), т.е. у тех испытуемых, у кого наиболее высок показатель ценностей общественной деятельности, включающей в себя различные виды общественной работы, пропаганду идей и знаний, различного рода общественную работу среди сверстников и по месту жительства, и уровень общей осмысленности жизни тоже достаточно высок.

Таким образом, в нашем исследовании выявлен факт некоторого различия между смысловыми жизненными ориентациями учащихся 9-х и 11-х классов и их взаимосвязь с профессиональной направленностью. Учащиеся 11-х классов продемонстрировали более высокую степень целеполагания, чем учащиеся 9-х классов. Показатель общей осмысленности жизни оказался выше у ребят 11 класса, чем у испытуемых девятиклассников. Также у учащихся 11-х классов наблюдается повышенная потребность в общении, ориентированность на различные виды общественной деятельности, большая направленность на материальную обеспеченность, на развитие деловых качеств, чем у учащихся 9-х классов.

Нами также была обнаружена интересная закономерность при выявлении статистически значимых связей между показателями методики СЖО, ЦОЛ-8 и типом профессии ДДО. Те учащиеся 11-х классов, кто выбрал наименее популярные типы профессии («человек – природа», «человек – техника», «человек – знак»), а также 9-х классов («человек – природа», «человек – человек», «человек – знак»), – в значительной мере осмысливают процесс своей жизни, считают ее интересной, эмоционально насыщенной.

Также направленность на профессиональные ценностные ориентации выше у тех ребят, кто склонен выбирать профессии, связанные с взаимодействием с природой, знаковой системой – ребята 11 класса; профессии, связанные с взаимодействием с людьми, с окружающей средой и со знаковой системой – 9 класса. В группе одиннадцатикласс-

ников высокий показатель профессиональных ценностей в общественной деятельности, а также высок уровень общей осмысленности жизни. В группе 9-х классов выявлена интересная связь между показателем ценностных ориентаций на общение. На первый план здесь в большей степени выступает удовлетворение потребности в общении, чем выбор профессиональной деятельности. Можно предположить, что при большей численности выборки, различия между смысловыми жизненными ориентациями в 9-х и 11-х классах обнаружатся более отчетливо.

Обобщая результаты данного исследования, мы пришли к выводу, что учащиеся 9-х классов демонстрируют недостаточную сформированность, незрелость смысловых жизненных ориентаций по сравнению с учащимися 11-х классов. Кроме того, мы обнаружили достаточно высокий процент во всей выборке испытуемых, не определившихся с выбором профессии, что требует разработки специальной профориентационной программы по формированию, развитию и обогащению ценностно-смысловой структуры личности школьников в процессе обучения.

Поскольку ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам личности, а смысл является основанием для познания мира, активизирует деятельность человека, задает направление, то возрастает необходимость целенаправленной работы по конструированию учащимися целостного образа себя и социального мира, регуляции их поведения при принятии решений в ситуации судьбоносного выбора [5, с. 170].

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–34.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. *Леевик Г.Е.* Руководство по методике изучения ценностных ориентаций личности. – Ленинград, 1990. – 26 с.
5. *Серебровская Н.Е.* Профессиональная конфликтологическая подготовка специалистов социологических профессий в вузовский и послевузовский период. – Н. Новгород: НИМБ, 2012. – 170 с.

Зобков Александр Валерьевич

доктор психологических наук, профессор
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

Писненко Александр Георгиевич

кандидат психологических наук, доцент
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Шахворостова Татьяна Владимировна

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
av.zobkov@gmail.com, eugenij96@rambler.ru

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНЫХ КОНСТРУКТОВ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ АНАЛИЗА СЕМЕЙНЫХ СЦЕНАРИЕВ И МИФОВ

В данной работе дано описание авторской методики коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов, которые могут стать травмирующими факторами для дальнейших представителей данной родовой системы, или являться толчком для развития соматизации механизма психологической защиты. В статье показано, что основная задача методики в том, чтобы проработать не только поведенческую сторону семейных конфликтов, но и выявить причину их возникновения в системе именно этой семьи.

Ключевые слова: семейно-родовая система, семейные мифы, семья, род, кататимные предметы.

Семья – важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях: отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство [2; 5].

Для человека семья – главный и основной компонент среды, в котором он живет первую четверть своей жизни, и который он пытается построить всю оставшуюся жизнь. По мнению В.Н. Дружинина, специфической особенностью семьи является ее «несвобода» – в смысле навязывания человеку определенных правил жизни. Однако эта «несвобода» имеет свои преимущества, поскольку она обеспечивает членам семьи возможность оптимально удовлетворять свои естественные и культурные потребности [2; 5; 6]. Отсюда можно сделать вывод о том, что именно семья и ее устои могут являться первоосновой успеха или неуспеха в жизни одного или нескольких членов семейной системы.

При решении проблем, связанных с семейными сценариями и мифами некоторые методики дают непрочный, временный результат, который может быть утрачен после возвращения клиента к обычной самостоятельной жизни и явится первоосновой нового семейного сценария или нового семейного мифа. Для решения подобного рода семейных проблем мы решили, применить методику коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов, задействовав в ней основные положения аналитической психодрамы Якова Морено.

Что же послужило толчком для создания данной методики? Дело в том, что в методе системных семейных расстановок Б. Хеллингера, используя семейную иерархию, можно выявить с какого члена этой семейной системы началась та или иная проблема. Изначально работая с этим методом, мы

решили отойти от него, т.к. при его использовании задается сразу поле расстановки и количество участников. Мы же пошли иным способом. Основываясь на нарративном подходе, мы изначально формулируем вопрос, интересующий клиента, а затем спускаемся по семейно-родовой системе клиента к человеку, с которого данная проблема началась. Далее, если использовать в процессе работы с клиентом метод психодрамы, то можно проработать корни семейной проблемы именно с тем человеком, который эту проблему в семейной системе создал.

Основная задача нашей методики состоит в том, чтобы выявить, травмирующий фактор, первооснову семейной проблемы и проработать ее корни, изменив семейный пессимистический сценарий на оптимистический. В результате практической работы нам пришлось частично основываться на идее метода психодрамы в части разыгрывания сценария, при этом изменив методику проигрывания роли протагониста.

Итак, к психологу приходит клиент, который озвучивает свою проблему. Она может внешне не быть связана с семьей, и чтобы найти корни этой проблемы, нами должен быть поставлен ряд задач.

1. Выявить проблему или эмоцию, которая тревожит больше всего и обуславливает поведение человека в интересующих его ситуациях, а так же правильно сформулировать вопрос для дальнейшей работы по методике.

2. Установить члена семьи клиента, который явился источником проблемы, т.е. человека, с которого данная проблема возникла в этой семье. Найти источник мы можем с помощью сформулированного нами ранее вопроса или эмоции. Как правило, этот вопрос эмоционально ярко окрашен.

Если проблема касается самого клиента, то необходимо работать непосредственно с ним. Но в случае, когда речь идет о детях или больных лю-

дах мы можем работать с их кровными родственниками, но только по запросу самого клиента.

3. На следующем этапе клиенту предлагается сконцентрироваться на сформулированном вопросе или эмоции тревожащей его, и удерживать его, ее или их, на протяжении всего исследования семейной системы (это необходимо для более точного выявления члена семьи, с которым связано появление проблемы).

Начинается исследование семейной системы от фигуры самого клиента, перемещаясь к фигурам его отца и матери, и далее переходим к исследованию более ранних представителей того рода, где эмоция выявляется ярче и интенсивнее. Если исследование родовой системы идет исходя из ранее сформулированного вопроса, то мы просим клиента, как бы ставить мать и отца на чаши весов и смотреть, с чьей стороны чаша перетянет, с той и будет происходить дальнейшее движение вниз по родовой системе. Исследуется именно тот род, в котором сформулированный вопрос или эмоция находят свое наиболее яркое выражение. Исследование может проводиться при использовании специальных кукол заместителей, а также семейно-родовая система может быть нарисована в процессе работы на обычном листе бумаги. Причем проведение данного исследования на листе бумаги дает возможность подсчета количества поколений до момента возникновения данной проблемы в семейной системе. И при условии, что в среднем поколения сменяют друг друга через 20–25 лет, появляется возможность подсчета приблизительного года возникновения сценария в семье и его соотношение с историей данного рода и историей государства. В результате проведенного исследования мы выявляем источник нарушения и, если доступна информация, то травмирующий фактор в данной семейно-родовой системе.

4. Поле, которое возникает в результате исследования, дает первоначальный ответ на запрос клиента, почему возник травмирующий фактор, и с каким членом семья связано появление проблемы, иногда это не один человек, а два или три поколения в семье.

Итак, человек узнал, кто явился источником возникновения проблемы, возможно, получил предположение о травмирующем факторе, но корень, суть проблемы, сам сценарий семейной истории, на этом этапе еще не найдены и не интерпретированы.

Клиенту необходимо проиграть и пересмотреть свою семейно-родовую ситуацию. Даже если данное действие будет происходить не на сцене, а на уровне воображения. Ему необходимо попытаться прожить историю человека, явившегося источником возникновения проблемы в его семейно-родовой системе, с которой он обратился за помощью к психологу. Для решения данной задачи авторами

методики была использована идея метода психодрамы и метода символдрамы, а именно использование кататимных предметов, таких как карты Таро, а так же проигрывание в воображении клиента его родовой ситуации, и ее коррекция. Необходимо отметить, что непосредственно после прохождения клиентом семейной системы до момента возникновения проблемы не всегда предоставляется возможность детально разобрать ситуацию, это зависит от чувствительности и открытости клиента, иногда следует прибегнуть к вспомогательным предметам, ее проясняющим.

Таким образом, применение идеи метода символдрамы и психодрамы, по нашему мнению, наиболее эффективны в коррекции вопросов, связанных с личностью клиента, его поведенческими реакциями, основанными на семейных сценариях.

После прохождения клиентом семейной системы и определения наличия информации о травмирующем факторе или отсутствия таковой, возникают два варианта развития дальнейшего использования данной методики.

Вариант 1

В случае, когда клиент получает информацию о ситуации, свершившейся с его предком, психологом и клиентом разбирается данный родовой сценарий и рассматриваются все нюансы его возможного положительного изменения.

После проведения разбора родовой ситуации необходимо дать клиенту отвлечься и передохнуть несколько минут, так как результаты данной работы накладывают отпечаток на эмоциональное состояние клиента.

Большое значение в применении методики играет первоначальный разбор ситуации, которая происходит непосредственно после движения по родовой системе. Клиенту предлагается, четко удерживая сформулированный вопрос или эмоцию, встав на место друга своего предка или представиться ему потомком, который пришел помочь изменить ситуацию в лучшую сторону, постараться интуитивно прочувствовать, что именно когда-то произошло в его семейно-родовой системе.

В данном случае необходима качественная и высокопрофессиональная работа психолога, проводящего сессию. Им должна быть создана ситуация, способствующая расслаблению клиента. Далее консультанту следует просмотреть ситуацию вместе с клиентом по определенной схеме, учитывая, что наблюдение за ситуацией происходит как бы со стороны (как во сне или в кино).

1. Клиенту предлагается занять удобное положение, желательно на кушетке или в кресле, спину выпрямить, при этом исключается любой дискомфорт: стесняющая одежда должна быть расстегнута или снята. На момент проведения работы по данной методике необходимо предупредить клиен-

та об отслеживании им своего состояния здоровья. Необходимо избегать работы по данной методике во время обострения хронических заболеваний. Важно, чтобы клиент был относительно здоров, или заболевания находились в стадии ремиссии.

2. Психологом предлагается клиенту представить и первоначально описать его.

3. Далее следует детализация ситуации. Клиенту предлагается ответить на различные вопросы психолога:

- Кто имел отношение к этой ситуации?
- Видит ли он, какие либо картинки?
- Приходят ли на ум какие-либо истории, услышанные когда-то?
- Где происходили события в городе или в деревне?
- Может быть, действие перемещалось из одного населенного пункта в другой?
- Что произошло с человеком?
- Что его испугало?
- Как начиналась ситуация?
- Как развивались события?
- Как продолжались?
- Чем закончились?

При ответе на вопросы клиенту предлагается очень внимательно отслеживать свои телесные реакции, так как любой дискомфорт в теле или на эмоциональном плане говорит о ложном ответе на вопрос или ложном предположении. Роль психолога - консультанта в данной ситуации трудно переоценить, так как это должен быть человек, безусловно, очень чуткий и сензитивный, хорошо чувствующий состояние клиента.

4. После завершения рассмотрения, психологом резюмируется полученная информация. Затем, выявленная история, еще раз детально пересказывается клиенту. Как правило, ситуации, которые мы получаем из прошлого, очень похожи на то, что происходит с клиентом в настоящее время, но не детально, а конструкцией поведения или фабулой сценария.

Если у клиента есть запрос на более детальное прояснение ситуации, то психологу следует помочь ему, так как это необходимо для более глубокого понимания ситуации, а главное для ее более глубокого осознания и принятия клиентом. Далее следует небольшой отдых, о котором упоминалось выше (продолжительность около 5–10 минут). Отдых необходим для выравнивания эмоционального состояния клиента и его подготовке к дальнейшей работе по данной методике.

После отдыха клиенту рекомендуется расположиться на кушетке или в кресле, расслабиться и прикрыть глаза. Ему предлагается представить ситуацию, которая была детально просмотрена несколькими минутами раньше по следующему плану:

1. На начальном этапе клиенту необходимо вспомнить и описать своего предка (разрешается использовать игрушку, которая его замещала).

2. Рекомендуется описать местность, где клиент оказался со своим предком (поле, дом, деревня, город, замок, какой год, какие события происходят в мире в это время и т.д.).

3. На следующем этапе клиенту следует представить, что он подходит и знакомится со своим предком. Необходимо представиться ему и попросить разрешение на изменение ситуации в прошлом.

4. После получения согласия клиенту следует попросить своего предка отвести их обоих в тот день и час, когда все события начали развиваться. Этот момент крайне важен в данной методике, потому что именно начальная ситуация явилась первоосновой сформулированного ранее вопроса или эмоции и последующей за ней поведенческой реакции, которая в свою очередь закрепляется в семейном сценарии или в семейном мифе. Психологу следует во время проведения всего коррекционного сеанса четко отслеживать состояние клиента, помогать ему, вести его по семейно-родовой ситуации. Контроль за эмоциональным и физическим состоянием клиента необходим для правильного проведения коррекции семейного сценария. Ситуация проигрывается клиентом, как будто он участвует в фильме и помогает своему родственнику.

5. Клиенту необходима помощь психолога в изменении начальной ситуации семейного сценария, так как основной целью является его положительная коррекция и нахождение конструктивной линии поведения предка.

Например: если в ситуации выходило, что девушка уехала из дома и попала в плохую компанию, а далее с ней произошло что-то плохое, то сценарий может быть переписан несколькими способами:

- а) девушка остается дома и меняется ситуация, из-за которой ей пришлось уехать;
- б) девушка приезжает в город, но избегает попадания в плохую компанию;
- в) девушка понимает, что попала в дурную компанию и вовремя уходит из нее, меняя свою жизнь к лучшему.

Вообще вариативность коррекции семейных сценариев многообразна. В таких случаях, все зависит от запроса клиента. И все же, необходимо отслеживать свои телесные ощущения, так как если сценарий переписан неверно, то в теле будет ощущаться дискомфорт и на данном этапе необходимо искать линии поведения предка и такие возможности изменения ситуации, которые отзовутся в теле легкостью и ощущением победы и счастья.

6. После коррекции семейно-родового сценария клиенту представляются картины либо берега реки, либо бани, либо церкви или мечети (в зависимости от вероисповедания клиента). Эти картинки появляются для того, чтобы клиентом был прочувствован процесс своеобразного очищения от ранее узнанного негатива семейно-родовой системы.

Причем очищение происходит не только на уровне самого клиента в семейно-родовой системе, но и на всех ее иерархических позициях. Поэтому в практике применения данной методики зафиксированы интуитивные высказывания клиентов о том, что в реке или в церкви находится очень много людей.

7. После завершения процесса очищения клиенту и его предку предлагается выйти из реки и (например) подняться, как правило, на высокий берег, на песчаную дорогу и далее клиенту следует задать вопрос своему предку: «Чем я могу еще помочь?»

Если работа была проведена эффективно, то происходит прощание предка с клиентом, и на этом можно считать сессию завершённой.

Если же нужна коррекция работы, проведенной ранее, то следует прояснить ситуацию с людьми, находящимися рядом с предком. После корректировки клиент заново задает тот же вопрос предку и, после прощания с ним, поворачивается на 180 градусов. На дорожке, перед клиентом, могут находиться люди из его настоящего, с которыми необходимо проработать какие-либо вопросы в отношениях.

8. После прояснения всех ситуаций клиенту задается вопрос о его желании пройти по данной дороге вперед. Если у клиента возникает подобное желание, то ему следует проделать это. Ему предлагается описать то, что он увидит. Картинки, которые появляются в этот момент, могут показывать результат разрешения проблемы по запросу клиента, могут также прояснять какие-то моменты в его настоящем, а могут показывать и вероятное будущее.

9. На этапе завершения сессии психологу необходимо поинтересоваться физическим и эмоциональным состоянием клиента. В теле клиента должна ощущаться легкость. При этом возможно, что клиент начнет зевать и выскажет предположение, что ему хочется спать. Эмоциональное состояние клиента должно быть ровным, иногда слегка в плюсе. Также отмечается появление ощущения приятной усталости, такое же, как при хорошо выполненной работе или при достигнутой цели. Состояние, после которого хотелось бы расслабиться. В случае достижения такого состояния клиенту предлагается произнести фразу: «Я в здесь и сейчас!» После данных слов клиент как бы просыпается от работы со своей семейно-родовой системой и возвращается в настоящее.

Если же вышеописанное состояние не было достигнуто, то работу с этой ситуацией необходимо продолжить через два, максимум три дня по той же схеме, но начиная уже не с прохождения по семейной системе, а сразу же приступая к коррекционной сессии.

В заключение всей проделанной работы психологом еще раз обобщается первая ситуация, проводится аналогия с жизненными ситуациями клиен-

та. На следующем этапе, используя информацию о скорректированной ситуации, клиенту в диалоге с психологом необходимо выстроить свою новую линию поведения. Клиент должен быть предупрежден о необходимости посещения психологических консультаций в течении минимум 9-ти месяцев с целью закрепления новой модели поведения.

Вариант 2

Во втором случае клиент не получает из поля родовой системы никакой информации и не осознает, что послужило причиной возникновения у его предка подобных эмоций и следующей за ними поведенческой реакции. В этой ситуации для прояснения проблемы семейно-родового сценария необходимы кататимные предметы, в данном случае мы используем карты Таро (старшие арканы), так как с помощью толкования каждой из этих карт мы можем дать определенное прояснение проблемной ситуации клиента.

Психологом ведется работа приблизительно по той же схеме, что и в первом варианте, однако существуют особенности, которые хотелось бы описать подробнее.

В результате работы, клиентом получена информация о том, что существовал его предок, с которым произошла какая-то негативная ситуация. Эта ситуация дала толчок для возникновения определенного семейного сценария или мифа со своей поведенческой реакцией, ярко эмоционально окрашенной и вызывающей проблемы в какой-либо сфере жизни клиента. В качестве разогрева к коррекционной сессии психологом применяется метод символдрамы. Перед использованием карт Таро необходимо получить информированное согласие у клиента и объяснить принцип работы с картами и их роль в прояснении ситуации семейно-родового сценария.

Происходит это по следующей схеме.

1. Для прояснения деталей ситуации психологом раскладываются на столе карты Таро старших арканов рубашкой вверх, клиенту предлагается выбрать карту, предварительно произнеся ранее сформулированный вопрос, которая прояснит суть проблемы данной семейно-родовой системы.

2. Удерживая в голове вопрос, клиентом вытаскивается одна из карт и переворачивается картинкой вверх через боковую линию, не меняя верх и низ карты. Данное обстоятельство (переворот карты через боковую линию) очень важно при ее толковании, так как прямое и перевернутое значение карты, как правило, диаметрально противоположны друг другу.

3. На следующем этапе клиентом изучается в книге, предоставленной психологом, значение данной карты. Клиенту предлагается внимательно и вдумчиво прочитать всю статью толкования карты и одновременно отследить свое физическое

и эмоциональное состояние. Во время чтения происходит, как правило, инсайт. Но в некоторых случаях меняется физическое или эмоциональное состояние при прочтении слова или фразы, имеющих отношение к проблеме клиента.

4. После прочтения и осмысления толкования карты, как и в схеме варианта 1, клиенту следует расслабиться, прилечь на кушетку или удобно расположиться в кресле (все критерии для начала работы сходны с критериями варианта 1). Клиенту еще раз предъявляется карта и предлагается вместе с психологом мысленно войти внутрь карты как в дверь, держа его за руку.

5. Появляется спектр различных физических ощущений: одни похожи на падение с высоты, другие на то, будто «ныряешь» в карту и катишься по плоской поверхности, третьи напоминают поездку на лифте вниз с промежуточными остановками.

6. Психологу и клиенту, после прекращения физических ощущений, необходимо интуитивно, с закрытыми глазами, представить картинки связанные с предком клиента. Работа с картинками происходит строго по плану варианта 1 с пункта 2 и до пункта 9. Однако необходимо добавить, что есть небольшая разница в этих двух вариантах.

1. Во втором варианте клиенту предлагается познакомиться со своим предком непосредственно в карте, психологом оказывается помощь клиенту в описании места и времени. Далее клиентом описывается его предок. Как правило, первый человек, который встречается в карте и есть предок клиента.

2. После знакомства с ним следует просмотр и работа с ситуацией (схема просмотра ситуации дана в варианте 1).

3. Далее, без отдыха, психологом и клиентом корректируется семейно-родовой сценарий (прорабатывается по аналогии варианта 1).

4. Существует также различия в завершении работы и выходе из карты.

В первом случае после коррекции ситуации могут возникнуть ощущения, что клиент и психолог были выброшены из карты. Это является окончанием работы (следует работа, описанная выше в варианте 1 пункт 9).

Во втором случае, после того как ситуация скорректирована, клиенту предлагается самому выйти из карты (следует работа, описанная в варианте 1 пункт 9).

Резюмируя все вышеописанное, следует заострить внимание на таком аспекте, как профессионализм психолога, его внимание к нюансам, эмоциональному и физическому состоянию клиента, а самое главное опытность и самоотдача в профессии. Для психолога эта работа необычайно энергозатратна не только физически, но и морально, поэтому необходимо быть не только опытным консультантом, но и эмоционально готовым к работе с негативом.

В заключение работы клиентом должна осознаваться важность последующих консультаций в режиме один или два раза в месяц. После выхода клиента в социум, происходит научение применения новой конструкции поведения. На этом этапе важен скрупулезный анализ каждой встречающейся клиенту ситуации, чтобы закрепить на уровне рефлекса новую поведенческую реакцию. Время ведения клиентов психологом колеблется от года до пяти лет. В случае пятилетнего ведения клиента могут происходить кардинальные изменения его жизненной ситуации: смена работы, изменения в личной жизни, изменения в социальном или материальном положении и пр.

Безусловно, выше описанная методика имеет также свои трудности.

1. Следует помнить, что психологу необходимо иметь высокую профессиональную квалификацию. Это должен быть одновременно и очень чуткий человек и сильная личность, человек, готовый досконально разбираться в ситуации, сколько бы времени это не потребовало.

2. При использовании методики, психологу необходимо быть особенно внимательным с лицами, имеющими в анамнезе психические заболевания, травмы головного мозга, онкологические заболевания в последней стадии.

3. Крайне важно, чтобы психолог обладал высококоразвитой интуицией, так как вся методика большей частью опирается на эмоциональные и физические ощущения.

Существуют различные точки зрения на анализ семьи как системы взаимоотношений между родственниками. В качестве структурных элементов семьи как системы выделяют супружескую, родительскую, sibлинговую и индивидуальные подсистемы, представляющие собой локальные, дифференцированные совокупности семейных ролей, которые позволяют семье выполнять определенные функции и обеспечивать ее жизнедеятельность. Наблюдая взаимодействие членов семьи, можно сделать вывод о ее гипотетической структуре, представляющей собой своеобразную топографию семьи [2].

Сложность анализа семьи как системы заключается в необходимости учитывать тот факт, что любая система является частью других, более крупных систем, и находится с ними в непосредственном взаимодействии и взаимовлиянии. В данной статье в фокусе анализа находится семья в ее общем понимании. Исследование осуществляется с целью формирования максимально полных представлений о жизнедеятельности семьи, необходимых для определения наиболее адекватной стратегии психологической помощи. Анализ функционирования симптома одного из членов семьи, зачастую представляющего симптом семьи в целом, на различных уровнях позволяет психо-

логу свободнее передвигаться в проблемном поле семьи и выбирать наиболее адекватные для данного этапа работы стратегии психокоррекционного вмешательства.

Многообразие приемов и методов семейного консультирования обусловлено различными теоретическими концепциями, среди которых ведущими в настоящее время являются когнитивно-поведенческая психотерапия, рационально-эмотивная терапия Альберта Эллиса, а так же методика коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов [1; 2].

Согласно методике коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов семья, род рассматриваются как система, жизнь которой подчиняется определенным законам, определенному порядку. Мы знаем законы, которые действуют в окружающем нас мире, а законы Рода, семейной системы знают немногие, но именно они стоят во главе спокойствия и процветания каждой семейно-родовой системы. Нарушение порядков жизни (а значит и семьи), по мнению Берта Хеллингера, хотя бы одним из членов данной семейно-родовой системы приводит к утрате любви и созданию семейных сценариев или семейных мифов. А далее как следствие, к конфликтам, разводам, невозможности создать семью, болезням, ранним смертям и несчастным случаям среди членов семьи – и взрослых, и детей. Следует отметить, что изменить семейно-родовой сценарий и научиться новой поведенческой реакции очень сложно. Это

требует огромных усилий и от психолога и от клиента. Использование вышеописанной методики дает возможность работы с глубинными пластами семейной системы, получения стойкого результата при коррекции ситуации, являющейся основой негативных семейно-родовых сценариев [3; 4; 5].

Опираясь на эти данные, мы придерживаемся мнения, что методика коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов, является эффективным методом, позволяющим быстро обнаружить и распутать переплетения проблем, охватывающие многие поколения в семейно-родовой системе.

Библиографический список

1. *Зобков В.А., Пронина Е.В.* Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. – Владимир: Собор, 2008. – 164 с.
2. *Олифиревич Н.К., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф.* Семейные кризисы. – СПб.: Речь 2006. – 260 с.
3. *Хеллингер Б.* Источнику не нужно спрашивать пути. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2005. – 308 с.
4. *Хеллингер Б.* Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2006. – 400 с.
5. *Хеллингер Б.* Счастье, которое остается. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 151 с.
6. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

Онучина Анастасия Владимировна
Котряхов Николай Васильевич

доктор педагогических наук, профессор
Вятский государственный университет, г. Киров
anastasiya.onuchina@yandex.ru, n248kirov@gmail.com

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА (МЕДИАТОРА) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье автор теоретически обосновал и предъявил модель деятельности педагога-психолога (медиатора), решающего задачу создания восстановительной культуры отношений в школе. В основной части статьи представлены этапы деятельности службы примирения. Проанализированы индивидуальные особенности подростка нормы и подростка пережившего буллинг. Представлены действия медиатора при решении конфликтной ситуации; причины конфликтных ситуаций и буллинга в образовательной среде и семье. Автор раскрыл личностные особенности детей, переживших насилие (буллинг) в образовательной среде и семье. Проанализировал психологические причины и отклонения личности родителей, влияющие на личностные качества подростков. Представлена авторская модель примирительной беседы: этапы, задачи и содержание деятельности. Даны рекомендации по стилям педагогического взаимодействия и семейного воспитания в условиях образовательной среды и семьи.

Ключевые слова: медиатор, буллинг, образовательная среда, подросток, конфликт, психологическая служба, психолог-практик, конфликтная ситуация, семья, восстановительная медиация.

Конфликтные ситуации в образовательной среде и буллинг были и являются достаточно распространенными как в школе XXI века, так и в XIX–XX вв. В школе XIX–XX вв. конфликтные ситуации решали педагоги, родители и дети. Если говорить о сложившейся ситуации в школе XXI века, то на сегодняшний день в образовательных организациях созданы все условия для разрешения спорных (конфликтных) ситуаций: психолого-педагогическая, социально-педагогическая служба и служба примирения. В истории педагогики есть немало примеров, свидетельствующих о появлении, становлении и необходимости функционирования данных служб в стране. Впервые в России слово «медиатор» появилось в 1740 году, с помощью медиации можно было разрешать семейные, трудовые, межличностные и межкультурные конфликты [1, с. 17–18].

Что такое конфликт в образовательной среде? Во-первых, это неблагоприятная среда для подростка, родителя и педагога. Во-вторых, показатель нездорового микроклимата в образовательной организации. В-третьих, конфликт является показателем невостребованности внутренних ресурсов подростков в условиях школы. В-четвертых, негативный фактор создания неблагоприятных условий для формирования личностных качеств и ценностей подростков (выбор форм и методов воздействия на подростка, средств обучения и воспитания); появление неблагоприятных условий в семье, в микрогруппе сверстников (социальных, экономических, межличностных).

В обществе можно наблюдать разночтение ценностей. В образовательной организации работают над формированием общечеловеческих ценностей в условиях урочной и внеурочной деятельности, а в условиях семьи формируют личностные качества без ценностной основы такие, как: «хорошо быть активным, но при этом...», «хорошо дости-

гать цель или идти к ней любым путем...», «общаясь с людьми не доверять им, так как...», иными словами формируют установки на «единоличное существование» ребенка в обществе, так называемое «ложное лидерство». Данные установки являются условием для создания конфликтных ситуаций в образовательной среде и появлению буллинга в среде подростков.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и предъявить модель деятельности педагога-психолога (медиатора), решающего задачу создания восстановительной культуры отношений в школе.

Первый подготовительный этап: подготовка к восстановительной медиации.

Деятельность психолога-практика (медиатора) в условиях восстановительной медиации очень многогранна, но строго регламентирована. Медиатор (им может быть педагог-психолог в школе) создает условия для:

- восстановления способности людей понимать друг друга;
- развития умения договариваться о возможных для них вариантах разрешения проблемы.

Цель деятельности медиатора: привитие (культивирование) ценностей культуры взаимопонимания, в результате чего формируется восстановительная культура отношений в школе и семье. Результатом его деятельности являются восстановительные действия конфликтующих сторон. Задача конфликтующих сторон состоит в следующем:

- 1) освободиться от негативных состояний;
- 2) найти ресурс для совместного поиска и выхода из конфликтной ситуации.

Действия конфликтующих сторон во время примирительной встречи:

- 1) перейти от отношения конфронтации к позиции «Я умею договариваться» (открытый диалог), «Я умею принимать рациональное решение»;

2) задача избавиться от предубеждений (негативных позиций в диалоге): «Мне не интересно...», «Я пострадал...», «Вы отдаете себе отчет...», «Теперь и он должен ответить (пострадать)...», «А почему я сейчас должен анализировать ситуацию в которой являюсь пострадавшей стороной?»;

3) исключить подозрительность в беседе и диалоге:
 – «Если мы поговорим, то никто ни за что отвечать не будет?!» (диалог на условиях);
 – «Почему вы нам задаете такие вопросы?»;
 – «Вы не туда нас «ведете»! Что вы хотите сейчас услышать?!»;

4) настроить участников примирительной беседы (медиация) на дальнейшие позитивные взаимоотношения: «Что будет являться результатом вашей встречи?», «Как вы в дальнейшем будете выстраивать взаимоотношения?», «Что ожидае-

те от окружающих людей?», «Кто такой человек, умеющий вести диалог в сложной или конфликтной ситуации?», «Что ему для этого необходимо?», «Какие качества он должен проявлять?», «Что вы ожидаете от дальнейшего общения с окружающими и близкими людьми?».

Задача медиатора на данном этапе: снять негативные установки и выйти на эмоциональную составляющую деятельности (на уровне ценностей семьи и образовательной среды).

Второй этап основной.

Задача на этом этапе: выявить особенности подростка, пережившего конфликтную ситуацию и буллинг в образовательной среде или семье. Каковы основные причины конфликтной ситуации? Как правильно психологу-практику (медиатору) выстроить примирительную встречу?

Таблица 1

Индивидуальные особенности подростка нормы и подростка, пережившего буллинг

Подросток (норма)	Подросток, переживший конфликтную ситуацию, буллинг в образовательной среде и семье
<i>1. Формирование «Мы - концепции»</i>	
Подростки делят территорию, сферы жизненного самоопределения, интересы. Данное новообразование принимает жёсткий характер «Мы – свои, они – чужие; мы за своих – мы против чужих». Что предстоит пережить «чужим»? (данное проявление является ключевой проблемой).	В коллективе не имеет товарищей, друзей. Очень замкнут, застенчив, чувствителен. В общении не проявляет инициативы.
<i>2. Формирование референтных групп</i>	
Данное новообразование является небезопасным, так как подростки начинают формировать неформальные группы, имеющие структуру (лидер-дети-булли - «союзники» булли). Ценности и мнения референтной группы являются важными, так как подростки считают их своими.	Страдает комплексом неполноценности, поэтому считает, что не может быть в компании сверстников. Не считает себя значимым человеком в коллективе (не считает себя частью коллектива).
<i>3. Эмансипация от родителей</i>	
Могут возникать конфликты на почве различных ценностей и разного мировосприятия	В общении с родителями замкнут и немногословен, так как тщательно скрывает конфликт.
<i>4. Новое отношение к учению</i>	
Появляется равнодушное отношение к отметкам. Подростки имеют высокие возможности, но результат их деятельности неэффективен.	В обучении могут быть успешны. Данный факт может послужить причиной конфликтов и буллинга.
<i>5. Выстраивают отношения со сверстниками другого пола</i>	
Процесс эмоционального восприятия происходит легко: быстро устанавливают контакт со сверстниками, умеют выслушать, правильно задать вопрос, анализируют сложные ситуации.	Отношения со сверстниками другого пола не выстраивают, так как мальчики физически слабее, чем сверстники, а девочки не так уверены и общительны.
<i>6. «Эмоциональное взросление»</i>	
Неустойчивый эмоциональный фон.	Эмоциональное взросление должно происходить быстрее, так как очень большой эмоциональный опыт негативного взаимодействия с обществом. Подростки страдают от одиночества и испытывают «эмоциональный голод» в положительных эмоциях.
<i>7. Творчество подростка</i>	
Тип фантазий приобретает творческий характер.	Подростки склонны увлекаться каким-либо видом деятельности, но интерес их носит не поверхностный характер.
<i>8. Понимание своего возраста</i>	
Понимание возраста возникает как базальная потребность.	Потребность в понимании возраста деформирована. Подростки осознают своё положение в обществе, в семье, в детском коллективе, знают всё о своих проблемах и сверстниках. Смириться с конфликтной ситуацией, как со своей судьбой.

Таблица 2

Причины конфликтных ситуаций

Причины конфликтных ситуаций в образовательной среде	Причины конфликтных ситуаций в образовательной среде. Семейное неблагополучие как фактор риска
Чувство неприязни	Неудовлетворительное материальное и жилищное благополучие
Нейтрализация соперника	Родители злоупотребляют алкоголем
Восстановление справедливости	Недостаточный уровень образования
Борьба за власть, требование подчинения лидеру	Жестокое и холодное обращение родителей с детьми
Зависть	Отчужденность родителей из-за занятости
Самоутверждение	Неполная семья (чаще всего одна мать)
Месть	Родители лишены родительских прав, но проживают вместе с детьми
Удовлетворение садистских потребностей отдельных учеников или группы	

Таблица 3

Личностные особенности детей, переживших насилие (буллинг)

Личностные особенности детей, переживших насилие (буллинг) в образовательной среде	Личностные особенности детей, переживших насилие (буллинг) в семье
Тревожные, несчастные, неуверенные в себе дети, с низкой самооценкой	Дети с неврастенией
Дети, не имеющие близких друзей	Дети, испытывающие психологический дискомфорт от общения со сверстниками
Дети склонны к депрессивным состояниям	Дети, часто конфликтующие с учителями
Дети, страдающие от одиночества	Агрессивные дети
Дети, имеющие негативный опыт жизни	Неуспевающие дети
Дети, не верящие в защиту их педагогами	Дети склонны к бродяжничеству
Дети, умалчивающие о насилии и травле, о затяжном конфликте	Дети, проявляющие бестактность
Дети, не считающие себя значимой частью коллектива (как классного, так и школьного)	Дети склонны лгать, по-своему интерпретировать конфликтную информацию

Таблица 4

Психологические причины и следствия буллинга в образовательной среде и семье

Психологические причины	Отклонения личности родителей	Поведение подростка в образовательной среде
1. Расширение сферы родительских чувств (нарушены супружеские отношения в семье).	1. Потребность во взаимоисключительной привязанности. 2. Требование внимания, любви и участия. 3. Страх перед самостоятельностью ребенка. 4. Стремление удержать ребенка с помощью доминирующей протекции. 5. Высокие требования к друзьям ребенка.	<i>Подросток инициатор буллинга</i> 1. Характерен поведенческий тип буллинга. 2. Жертвами становятся чаще всего девочки. 3. Возможна вербальная агрессия. 4. Мстительное поведение.
2. Предпочтение в подростке детских качеств.	1. Стремление игнорировать взросление детей. 2. Родители стремятся сохранить детские качества детей: наивность, игривость. 3. Родители предъявляют требования характерные для воспитания младшего школьника, а не подростка. 4. Возникает психический инфантилизм.	<i>Подросток инициатор буллинга</i> 1. Манипулируют детскими качествами сверстника. 2. Могут начать буллинг с «безобидного» розыгрыша (рассчитывают на наивность), как следствие возникает словесный буллинг (клички, унижения и нецензурная брань). 3. Возможно вымогательство.
3. Воспитательная неуверенность родителей.	1. Низкий уровень требований. 2. Ребенок руководит родителями (в семье идет перераспределение власти). 3. Минимальное количество требований к ребёнку, максимальное количество прав. 4. Результат воспитания: уверенный в себе подросток, смело предъявляющий требования. Родитель нерешительный «взрослый» винит себя во всех неудачах.	<i>Подросток инициатор буллинга</i> 1. Физическая агрессия различного вида. 2. Может возникнуть социальная агрессия (так как чаще всего может быть лидером в коллективе). 3. Подросток может быть организатором кибербуллинга. 4. Может устанавливать сроки бойкота.

Психологические причины	Отклонения личности родителей	Поведение подростка в образовательной среде
4. Фобия утраты ребенка.	1. Преувеличены представления о «хрупкости» ребенка. 2. Родители прислушиваются к любым пожеланиям ребёнка. 3. Гиперопека. 4. Удовлетворяют потребности своего ребенка. 5. Без оснований ищут болезненные проявления.	<i>Подросток жертва буллинга</i> 1. Сверстники стремятся ежедневно в беседе подчеркнуть его недостатки, говорить о его физическом состоянии. 2. Ежедневно переживает словесный буллинг. 3. Не стремится проявлять физическую агрессию.
5. Неразвитость родительских чувств.	1. Жестокое обращение к детям. 2. Родители имеют отклонения личностного развития (шизоидный тип личности). 3. У родителей поверхностный интерес к делам ребёнка. 4. Нежелание иметь дело с ребенком. 5. Причина: детство родителей (отвержение в родительском детстве). 6. Возраст родителей (молодые родители). 7. На ребенка перекладывают родительские обязанности. 8. Допустимо раздражительно-враждебное отношение.	<i>Подросток жертва буллинга</i> 1. Не имея сильную нервную систему и слабые (несформированные) личностные качества, подросток может быть в центре конфликтной ситуации в классе, так как зависим от мнения группы сверстников. 2. Сверстники могут самоутвердиться за счет них. 3. Требовать подчинения лидеру, что им удаётся, так как родители могут жестоко обращаться к ним дома (речь идет о младшем подростковом возрасте). 4. В старшем подростковом возрасте он может сделать попытку самостоятельно выйти из конфликтной ситуации, за счет чего стремится проявлять другие личностные качества: настойчивость, уверенность в собственных силах. <i>Подросток инициатор буллинга</i> 1. Цель конфликта: желание самоутвердиться, потребность в общении со сверстниками (на позициях лидера). 2. Вымогательство. 3. Психологическая травля (унижение).
6. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств.	1. Эмоциональное отвержение ребенка. 2. Жестокое обращение с детьми. 3. Игнорирует личностные качества ребенка, которые сформированы у самого родителя: агрессивность, склонность к лени, негативизм, алкоголизм, несдержанность. 4. Ценности которые закладываются благодаря стилю семейного воспитания, также отвергаются (родитель не соглашается верить и принимать собственные ошибки в воспитании). 5. Инфантилизм родительских установок. 6. Родители борются с личностными качествами подростка, которые не осознают или не видят в себе, а также не желают их принимать.	<i>Подросток инициатор буллинга</i> 1. Стремится занять позиции лидера за счет негативных личностных качеств. 2. Способен в ситуации буллинга: унижать как психологически, так и физически. Чаще всего физическая расправа с жертвой. В старшем подростковом возрасте может быть психологическая травля и преследование. 3. В ситуации буллинга можно управлять группой сверстников. 4. Стремятся культивировать «ложные» ценности в среде сверстников. Например: «Быть злым и физически сильным. Это здорово!», «Хорошо подчинять окружающих себе!», «Хорошо не слышать и не слушать свою жертву!». 5. Жизненный девиз (подсознательные установки на жизнь) «Я такой, так как мои родители такие же!».
7. Вынесение конфликта между родителями в сферу воспитания.	1. Родители противоречат друг другу в выборе стиля, форм и приемов воспитания. 2. Родители могут использовать процесс воспитания как средство достижения цели в конфликтной ситуации. 3. В ситуации конфликта родители «руководствуются» интересами ребёнка. 4. Две тактики воспитания: - родитель потворствует, готов идти на поводу; - предъявляет завышенные требования.	<i>Подросток жертва буллинга</i> 1. Неуверен в собственных силах, личностных качествах, в своих знаниях. 2. Пытается установить контакт с педагогами, но не верить в то, что его искренне могут услышать, посоветовать или даже просто вести диалог. 3. Часто бывают подозрительны, как следствие немногословны, мнительны. 4. Подростки могут быть жертвами психологического буллинга, так как в ответ на физическую агрессию, могут проявлять активность.
8. Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола.	1. Эмоциональное отвержение ребенка. 2. Высокие требования к личностным качествам, нормам поведения в обществе. 3. Неприятие «женских качеств» в ребенке мужского пола.	<i>Подросток жертва буллинга</i> 1. Дети могут использовать установки родителей относительно «женских качеств» в ребенке мужского пола. 2. Проявление буллинга: моральное насилие, вербальная агрессия, ежедневные унижения.

1-й шаг. Индивидуальные особенности подростка, пережившего конфликтную ситуацию и буллинг в образовательной среде и семье абсолютно «иные». В таблице 1 представлены индивидуальные особенности подростка нормы и подростка, пережившего буллинг.

Для того, чтобы избежать конфликтов в школьной среде и появление буллинга, психологу-практику необходимо (в случае если он не является медиатором) действовать согласно должностным обязанностям:

1) направлять подростков на восстановительную медиацию;

2) помогать медиаторам. В рамках полномочий организовывать и проводить обучающие тренинги, целью которых является формирование коммуникативных навыков. Действия медиатора при решении конфликтных ситуаций:

- изменяет установки при реагировании на конфликты;
- возвращает полномочия по решению конфликтных ситуаций;
- восстанавливает отношения между сторонами конфликта;
- разрешает конфликтные ситуации без применения манипуляций;

Таблица 5

Структура примирительной беседы

Этап	Задачи	Содержание деятельности
1. Создание условий для примирительной беседы	1. Организовать рабочее пространство для примирительной беседы. 2. Разработать правила для организации примирительной беседы (в зависимости от проблемы). 3. Спланировать пункты, проект решения примирительной беседы (не предъявляя готовых решений).	1. Встреча конфликтующих сторон (знакомство). 2. Принятие правил встречи, позиции медиатора. 3. Согласование цели примирительной беседы между участниками. <i>Действия медиатора</i> 1. Медиатор должен подготовить и организовать место для встречи сторон. 2. Огласить правила общения во время примирительной беседы. 3. Ознакомить со своей позицией. 4. Ознакомить с повесткой и содержанием примирительной беседы.
2. Организация примирительной беседы.	1. Создать условия для благоприятного исхода примирительной беседы (психологический климат). 2. Работать с установками участников примирительной беседы. 3. Создать условия для конструктивного диалога.	1. Каждый участник примирительной беседы должен изложить свою версию происходящего (рассказать о конфликте). 2. Участники встречи должны уметь поддерживать конструктивный диалог (исключая подозрительность в беседе). <i>Действия медиатора</i> 1. На данном этапе медиатор должен предложить участникам встречи высказать свое отношение к конфликтной ситуации. 2. Для формулирования проблемы медиатор предлагает речевые клише.
3. Поддержка, контроль восстановительных действий. Промежуточные выводы. Фиксация результатов.	1. Создать условия для возможного принятия и решения конфликтной ситуации.	<i>Действия медиатора</i> 1. Осуществляет контроль за ходом примирительной беседы и конструктивным диалогом. 2. Подводит участников примирительной беседы к выводам. 3. Фиксирует промежуточные результаты: возможные пути решения проблемы, выводы, отношение к ситуации. 4. Следит за эмоциональным состоянием участников примирительной беседы. Цель: способствовать принятию ситуации на эмоциональном уровне для того чтобы участники могли принести извинения.
4. Обсуждение дальнейших планов на будущее.	1. Содействует планированию дальнейших действий участников примирительной беседы (обоих сторон). 2. Прогнозирует и предупреждает рецидив конфликтной ситуации в условиях образовательной среды и семьи.	<i>Действия медиатора</i> 1. Предлагает проанализировать поведение подростка, родителя в подобной ситуации. 2. Знакомит участников примирительной беседы с приемами самостоятельного решения конфликтной ситуации. 3. Предлагает родителям спроектировать возможный досуг ребенка.
5. Заключение соглашения. Рефлексия.	1. Подготовить примирительный договор (соглашение между участниками примирительной беседы). 2. Создать условия для анализа конфликтной ситуации.	<i>Действия медиатора</i> 1. Работает с текстом примирительного договора. 2. Дает определение нанесенному ущербу. 3. Разрабатывает программу реабилитации. 4. Планирует организацию дальнейших встреч.

– помощь пострадавшему (душевное состояние).
 2-й шаг. Причины конфликтных ситуаций и буллинга в образовательной среде и семье.

Формы воздействия на подростка во время длительного (затяжного) конфликта в образовательной среде могут быть разные:

- систематические насмешки;
- вымогательство;
- физические и психические унижения;
- различного вида издевательства, бойкот и игнорирование, порча личных вещей.

В случае если конфликтный ребенок из неблагополучной семьи, формы воздействия могут быть избирательными, все зависит от личностных особенностей «жертвы» и стиля воспитания в семье.

Поведение детей, переживших буллинг непредсказуемо, поэтому медиатор и психолог должны работать совместно. В таблице 3 представлена информация о том, какие личностные особенности (последствия буллинга) необходимо корректировать через индивидуальную коррекционно-развивающую работу.

Почему подросток, переживший буллинг, имеет вышеперечисленные личностные особенности?

Причины заключаются в следующем (образовательная организация):

- преобладают отношения соподчинения (в общении с педагогами);
- педагоги требуют послушания от детей;
- используют технологию «наказать ребенка» или «заглушить» конфликт;
- используют язык юридической практики: выявить, установить, наказать.

На личностные качества подростков-инициаторов буллинга, а также жертв буллинга влияет стиль семейного воспитания. Нарушение процесса воспитания в семье может быть обусловлено психологическими причинами и отклонениями личности самих родителей. В таблице 4 представлены психологические причины, отклонения личности родителей, поведение подростка инициатора буллинга и подростка жертвы в образовательной среде.

Таким образом, акцентуации личности и психопатии родителей нередко определяют определенные нарушения в воспитании. При неустойчивой акцентуации родитель чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся гипопротекцией, пониженным удовлетворением потребностей ребенка (ребенок-жертва), пониженным уровнем требований к нему (подросток-инициатор буллинга). Инертно-импульсивная акцентуация родителей чаще других обуславливает доминирование, жестокое обращение с ребенком. Стиль домини-

рования может также обуславливаться чертами тревожной мнительности. Во всех случаях необходимо выявить отклонение личности родителей, убедиться в том, что именно оно играет решающую роль в возникновении нарушений в воспитании (Эйдемиллер Э.Г., 1994).

В своем исследовании мы предлагаем службе практической психологии авторскую структуру (табл. 5) примирительной беседы: этапы, задачи и содержание деятельности.

Предлагаемая структура примирительной беседы может быть адаптирована с учетом особенностей конфликтной ситуации, либо применена согласно предъявляемым этапам, задачам и содержанию деятельности.

Вывод. Работая с подростком, взрослый (учитель, родитель, психолог) должен помнить о его нравственном и моральном становлении, а также мировоззрении. В младшем и старшем подростковом возрасте выстраивается система ценностей. Главная задача: не формировать «ложные» ценности, так как подросток становится заложником ситуации развития. Ценностные установки формируют личностную направленность подростка, его личностные качества, формы и способы поведения в образовательной среде и семье. Ценности подростка должны быть субъективно значимыми, так как заведомо «ложные» установки являются основой для внутреннего психологического конфликта. Таким образом, наиболее благоприятным психологическим состоянием подростка является оптимальное сочетание мотивов деятельности и небольшое расхождение между сформированными ценностями и потребностями в основных жизненных сферах.

Библиографический список

1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
2. Разрешение конфликтов в социальной и образовательной среде / авт.-сост. Т.В. Ворончихина, Т.В. Малова, М.В. Царенок. – Киров: ИРО Кировской области, 2014. – 90 с.
3. Чумаков И.В. Психологическая карта учащегося группы риска в системе профилактики девиантного поведения подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2002. – № 2. – С. 41–57.
4. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М.; СПб.: Фолиум, 1996. – 63 с.

Быкова Елена Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент

Истомина Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический университет
elbykova80@mail.ru, istomina-sv@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье представлен теоретический аспект проблемы буллинга (травли среди сверстников) в школьной среде: определение, виды буллинга, буллинг-система, особенности участников травли. Выделены последствия буллинга для всех его участников. Делается акцент на профилактике буллинга посредством психологического просвещения участников образовательной среды. Представлены примеры конкретных просветительских мероприятий с педагогическим коллективом и администрацией образовательной организации. Подчеркивается важность привлечения специалистов взаимодействующих организаций.

Ключевые слова: буллинг, издевательства над детьми, профилактика буллинга в образовательной организации, просвещение субъектов образовательной среды.

Травля детей со стороны сверстников, так называемый «буллинг», сегодня одна из наиболее распространенных проблем в школах и детских коллективах, которая существенно увеличивает риск суицида среди подростков, приводит к эскалации агрессии и насилия в коллективе, снижению успеваемости, эмоциональным и невротическим проблемам.

В самом общем виде буллинг определяется как травля, повторяющаяся агрессия по отношению к определенному субъекту, включающая в себя принуждение и запугивание [10]. По определению И.С. Кона буллинг – это запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [3]. Может проявляться в физическом насилии, угрозах, вербальной агрессии, унижении. Д. Олвеус рассматривает буллинг как стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении длительного времени и неоднократно сталкивается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей в контексте «диспропорциональных «властных» отношений» [12].

Одной из особенностей буллинга, и одновременно его индикатором для учителей и родителей, является тот факт, что в нем всегда есть жертва, которая не может себя защитить. Буллингом не является ситуация, когда два ученика с одинаковыми физическими данными периодически спорят или борются, при этом пусковым механизмом такого «сражения» является подзадоривания друг друга, высказанные в иронической, зачастую игровой форме. По статистике в школах буллинг встречается среди сверстников и часто происходит в отношении младших учеников со стороны более старших. Так, большинство исследователей данной проблемы считают, что только многочисленные случаи следует относить к буллингу [8].

Теоретический анализ проблемных источников, позволил выделить ряд специфических ха-

рактеристик буллинга. Во-первых, буллинг асимметричен – с одной стороны находится обидчик, обладающий властью в виде физической и/или психологической силы, с другой – пострадавший, такой силой не обладающий и остро нуждающийся в поддержке и помощи третьих лиц. Во-вторых, буллинг осуществляется преднамеренно и направлен на нанесение физических и душевных страданий другому человеку. В-третьих, буллинг подрывает у пострадавшего уверенность в себе, разрушает здоровье, самоуважение и человеческое достоинство. В-четвертых, буллинг – это групповой процесс, затрагивающий не только обидчика и пострадавшего, но и свидетелей насилия, весь класс (группу), где оно происходит. В-пятых, буллинг никогда не прекращается сам по себе: всегда требуется защита и помощь пострадавшим, инициаторам буллинга (обидчикам) и свидетелям [5].

Буллинг может быть прямым или скрытым (игнорирование, бойкот, исключение из отношений, манипуляции, намеренное распускание негативных слухов и т.п.). Буллинг включает в себя прямую физическую агрессию, сексуальное или психологическое насилие. При физическом буллинге имеют место умышленные толчки, удары, пинки, побои и др. Психологический буллинг предполагает насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений, угроз, преследования, запугивания, которыми умышленно причиняется эмоциональные страдания [4].

Особо хочется отметить тот факт, что буллинг всегда представляет собой определенную систему отношений в коллективе, так называемую буллинг-систему. Выделяют следующие роли: лидирующей, нападающей (ребенок-агрессор); дети, участвующие в травле (присоединяющиеся к лидеру); ребенок-жертва; свидетели, подкрепляющие травлю: дети, которые занимают сторону нападающих, смеются, выражают поддержку нападающим/подбадривают их; свидетели-аутсайдеры: дети, которые избегают ситуаций травли, не занимая ничью

сторону; защитники: дети, которые занимают очевидную позицию против травли, либо активно противодействуя нападающим и предпринимая что-то для прекращения издевательств, либо успокаивая, поддерживая жертву [5].

Устойчивость роли ученика в структуре насилия зависит от структуры класса: чем она жестче, тем сложнее школьнику избавиться от своей роли. Закрепившиеся ролевые позиции в структуре насилия в младших классах часто сохраняются до окончания школы. Как правило, дети и подростки, которые становятся обидчиками, – это уверенные в себе, склонные к доминированию в группе и подчинению других, морально и физически сильные, эмоционально импульсивные и легко приходящие в состояние гнева и агрессии, с низким уровнем эмпатии к своим жертвам, часто «задирающие» не только своих сверстников и более младших, но и взрослых (учителей, родителей, представителей органов правопорядка). Тревожность, обусловленная семейным неблагополучием, напряженными отношениями с родителями, учебной неуспеваемостью и завистью к более успешным ученикам из благополучной семьи, может создавать угрозу для статуса доминантных детей и подростков. Обращение к насилию позволяет им утвердить свой статус в классе или группе силой, вызовом учителям, унижением сверстников или более младших, а иногда и более старших учащихся, удержанием всех в страхе.

Жертвой травли при стечении определенных обстоятельств может стать практически любой ребенок или подросток. Тем не менее, можно выделить наиболее типичные личностные особенности пострадавших. Например, это новичок либо ребенок, который сильно отличается по любым признакам от других детей (полнота, отчетливые недостатки внешности, непривлекательность, плохая одежда). Дети, которые плохо учатся, чрезмерно подвижные и невнимательные, вспыльчивые (не умеющие управлять своей агрессией), не умеющие держать дистанцию, с нелепыми проявлениями, раздражающими окружающих и т.п. При этом стоит отметить, что ряд личностных характеристик ребенка увеличивают риск того, что он может подвергаться травле. В частности, это дети с более высоким уровнем тревожности, заниженной самооценкой, не имеющие друзей в группе и трудности в выстраивании и поддержании близких отношений со сверстниками. Ребенок, подвергающийся травле часто физически слабее своих одноклассников. Объектами травли также могут стать дети, принадлежащие к этническому, национальному или религиозному меньшинству [2].

В связи с этим остро стоит вопрос своевременного выявления случаев буллинга в образовательном учреждении. Для учителей тревожным признаком должен стать тот факт, что ребенок регулярно

подвергается насмешкам со стороны сверстников в оскорбительной манере: его часто обзывают, дразнят, унижают, либо угрожают ему, требуют выполнения пожеланий других сверстников, командуют им. На перемене ребенок часто проводит время в одиночестве, он исключен из компании сверстников во внеучебное время. У него нет ни одного друга в классе, в командных играх дети выбирают его в числе последних или не хотят быть с ним в одной команде, ему не дают списать, не подсказывают, не спрашивают тему урока, домашнее задание. Наличие в школе или классе агрессивных (часто дерущихся, постоянно задевающих и оскорбляющих других, импульсивных) детей должно настораживать взрослых в отношении возможности существования буллинга.

Переживание буллинга в детском и подростковом возрасте чрезвычайно травматично и кроме актуальных последствий оказывает значительное влияние на дальнейшую жизнь человека. Безусловно, это влияет на формирование самооценки ребенка, уровень его коммуникативных возможностей, мотивацию к достижениям. В качестве негативных последствий буллинга можно выделить снижение настроения, повышение тревоги, страхов, злости, возможны нарушения сна, аппетита, головные боли, нарушения работы желудочно-кишечного тракта, другие психосоматические расстройства. Такие обучающиеся часто на уроках невнимательны, им трудно сосредотачиваться и усваивать материал.

Очевиден и тот факт, что буллинг наносит существенный вред всем, кто в него вовлечен (не только жертвам). Так, дети-агрессоры чаще других детей попадают в криминальные истории, формируют искажённое представление о разрешении конфликтов и социальном взаимодействии. Дети, непосредственно не участвующие в травле, всё равно переживают много негативных эмоций (страха быть на месте жертвы, бессилия, негативного отношения к школе). Для учителей самыми частыми последствиями буллинга являются большее количество негативных эмоций в общении с детьми, проблемы с дисциплиной в классе, снижение успеваемости среди учеников, появление и обострение чувства собственной несостоятельности и бессилия, риск административных взысканий, когда ситуация выходит из-под контроля и травля приводит к физическим повреждениям, суицидальному поведению, конфликтам с родителями. В последнем случае, такие чрезвычайные ситуации не могут остаться вне внимания администрации образовательного учреждения.

Недоброжелательная обстановка, разобщенность между детьми, снижение мотивации к учебе, недоверие к взрослым – это основные последствия травли для детского коллектива. Следует отметить, что за всем этим в итоге стоит нежелание ходить

в школу, учиться, достигать высоких результатов в учебной и внеучебной деятельности, реализовывать свой внутренний потенциал и возможности. А ведь школьное обучение длится 9 либо 11 лет, и не у всех обучающихся хватит запаса эмоциональных, психологических и физических ресурсов жить в постоянном состоянии стресса и напряжения. Как отмечает С.В. Кривцова, школа несет ответственность за развитие личности ребенка, отличную от ответственности родителей. Школа отвечает за все, что ребенок делает и переживает в ее стенах, при этом учитель, а не ребенок отвечает за качество взаимодействия в системах «учитель-ученик» и «ученик-ученик» [4]. Как показывает практика, система взаимоотношений субъектов образовательной среды непосредственным образом влияет на уровень агрессивности обучающихся и частоту проявления актов жестокого обращения и насилия в школьной среде [7, с. 11]. Вследствие чего необходима работа, прежде всего с педагогическим коллективом и администрацией образовательной организации. В ряде источников предложены алгоритмы работы в случае выявления буллинга, а также технологии реагирования на выявленные либо установленные факты буллинга [1; 6; 10; 11].

В рамках данной статьи нам бы хотелось обратить внимание на профилактику буллинга в школе посредством грамотно организованной работы по психологическому просвещению всех участников образовательной среды, и прежде всего, педагогического коллектива. Психологическая профилактика как вид деятельности педагога-психолога направлена на сохранение и укрепление психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства [9]. Основной её задачей является предупреждение возможных психологических проблем у детей. Ключевым результатом проведения профилактической работы по предупреждению насилия в школе является формирование безопасной среды, то есть таких условий, при которых максимально снижено либо нивелировано влияние факторов, провоцирующих насилие.

Психологическое просвещение мы рассматриваем как работу по формированию у всех субъектов образовательного процесса потребности в психологических знаниях, желания и умения их использовать в целях самопознания, саморазвития и самоопределения, достижения определенного уровня психологической культуры. Основная цель психологического просвещения – формирование и повышение психологической культуры детей, родителей, педагогов, администрации. В качестве основных функций просвещения выступают развивающая, активизирующая, инструментальная, профилактическая.

В рамках просветительской работы преподавателями кафедры психологии развития и пе-

дагогической психологии Шадринского государственного педагогического университета были организованы семинары-практикумы для заместителей директоров по учебно-воспитательной работе и педагогов-психологов школ города Шадринска и Шадринского района по следующим темам «Насилие в образовательной среде: профилактика, диагностика и коррекция», «Профессиональный стандарт педагога-психолога» и «Профессиональный стандарт учителя». В рамках данных мероприятий слушатели были информированы об обязанностях, трудовых функциях, степени ответственности за выполнение трудовых операций. Семинар, посвященный проблеме буллинга, позволил педагогическим работникам актуализировать знания, получить базу теоретических, научных понятий, изучить технологии работы с агрессией и травлей в среде школьников с учетом специфики образовательной организации, а также поделиться собственными наработками по нивелированию данной проблемы.

Педагогические советы, проведенные в ряде школ города по теме насилия в образовательной среде, выявили основную проблему: учителям проще игнорировать случаи буллинга нежели предпринимать какие-то меры по борьбе с ним. Педагоги отметили, что политика образовательной организации, безусловно призвана сказать буллингу «Нет!», но борьба с ним влечет за собой как временные, так и эмоциональные затраты (отметить в журнале увиденный случай буллинга, сообщить администрации, привлечь родительский комитет, провести классные часы по «разбору полетов» и т.д. и т.п.). Однако в ходе дискуссий все согласились, что приоритетным направлением в борьбе с буллингом в школьной среде должна стать профилактика. При этом общее мнение по данному вопросу может остаться бесполезным сотрясением воздуха, если они не закреплены в управленческих решениях и правилах школы, если они не становятся частью организационной культуры.

Однако, если каждый учитель сделает всё возможное на своих уроках в плане пресечения подобного рода поведения от агрессора, постарается создать для «жертв» максимум ситуаций успеха, прекратит сам провоцировать учащихся на буллинг, делая «колкие», саркастические замечания нелюбимым ученикам, то атмосфера на уроках и во внеучебное время кардинальным образом изменится. Классные руководители могут систематически проводить классные часы, беседы на темы, затрагивающие буллинг (сейчас так популярны дебаты среди молодежи). Как следствие, и дети будут более информированы о своих правах, обязанностях, возможной ответственности за свое неправомерное поведение. В данном случае, безусловно, важна помощь сотрудников правоохранительных органов, которые с юридической точки

зрения помогут просветить и педагогов, и родителей, и обучающихся по данной проблеме. Если уж речь зашла о специалистах различного уровня, то в плане просвещения информативны выступления сотрудников городского психоневрологического диспансера, которые озвучивают данные статистики о количестве несовершеннолетних, совершивших суицидальные попытки либо стоящих на учете (в связи с наличием различного рода психических расстройств). Зачастую цифры вызывают огромный эмоциональный отклик, как у педагогов, так и у родителей обучающихся. Именно в это момент всем становится понятно, что это не просто данные статистики, это конкретные люди, чьи-то дети. Вопросы сексуального насилия «загораживают» врачи-гинекологи женской консультации. Их доклады «пестрят» примерами из практического опыта, о которых родители зачастую даже не догадываются. При этом каждый родитель должен понять, что ответственность за сексуальное просвещение лежит не только на плечах школы, но и на семье, в первую очередь.

Отрадно, что педагоги образовательных организаций заинтересованы в расширении своих компетенций, им интересны новые формы и средства работы. В работе секции «Использование элементов кинотерапии в работе практического психолога», проведенной в рамках Городских психолого-педагогических чтений, приуроченных к Году кино в РФ (февраль 2016 года), были представлены не только теоретические аспекты использования данного направления деятельности психолога. Учителя и педагоги-психологи научились грамотно и методически верно использовать отрывки из художественных фильмов и мультипликационные фильмы для формирования толерантности, здорового образа жизни, повышения самооценки разрешения конфликтных ситуаций и др. Для профилактики травли целесообразно с учащимися среднего и старшего звена посмотреть фильмы «Чучело» (режиссер Р. Быков, 1983 год) и «Класс» (режиссер Ильмар Раага, 2007 год).

Таким образом, психологическое просвещение – основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы в деятельности практического психолога. Разнообразие пассивных (лекции, семинары, наглядность) и активных (дискуссии, семинары-практикумы, клуб «Учителю о самом

себе») форм психопросвещения позволяет успешно решать задачу предупреждения буллинга в образовательной среде.

Библиографический список

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2006. – 256 с.
2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.
3. Кон И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info18.html>. (дата обращения: 06.06.2016)
4. Кривцова С.В. Буллинг в школе vs сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – 120 с.
5. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–276.
6. Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травли среди сверстников) в детских коллективах / сост. А.Е. Довиденко и др. – Екатеринбург: «Семья детям», 2014. – 29 с.
7. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25–32.
8. Ожидова Е.Н. Буллинг как разновидность насилия: Школьный буллинг // Психологи и социология. – 2008. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Psihologia/37294.doc.htm (дата обращения: 03.06.2016)
9. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: «Академия», 2000. – 528 с.
10. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. – М.: БЭСТ-принт, 2015. – 144 с.
11. Школа без насилия / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «Цнпро», 2015. – 150 с.
12. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. – NY: Blackwell, 1993. – 152 p.

Сизикова Татьяна Эдуардовнакандидат психологических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет**Стунжа Надежда Александровна**Высшая школа экономики, г. Москва
tat@ccru.ru, nadezda.stunzha@gmail.com

МЕТОДЫ РЕФЛЕКСИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье описываются методы, разработанные в рамках рефлексивного психологического консультирования. Основным методом является метод прогрессивной рефлексии – путь решения проблемы и обучение нахождению пути решения проблемы (рефлексивное слушание и вопрошание, управляемая децентрация и позиционный анализ, рефлексивное самоопределение). Частные методы, работающие с проблемной ситуацией, в которой клиент должен осуществить свой выбор и принять на себя ответственность: метод работы с фокусом рефлексии, метод багуа и матрица синтеза, метод работы с внутренними противоречиями – «дерево противоречий», метод конструирования и преобразования проблемного поля, метод философской рефлексии, метод углубленного осознания действия законов мироздания в жизни.

Ключевые слова: метод, рефлексивное психологическое консультирование, прогрессивная рефлексия, управляемая децентрация, позиционный анализ, рефлексивное самоопределение.

Психологическое консультирование, получившее рождение в основных психотерапевтических подходах заимствовало у этих направлений средства психологической работы. В начале века оформилось «психотерапевтическое консультирование» [6]. В настоящее время психологическое консультирование, отделяясь, выстраивает свои границы, становится самостоятельным, определяет свои цели, предмет, средства [7]. На основе методологии деятельности, системомыследеятельности [1], философии и психологии рефлексии, игропрактики [2], рефлексивного управления, мы разработали и внедрили в практику новое направление в психологическом консультировании – рефлексивное психологическое консультирование, предметом которого является не проблема клиента, как в большинстве подходов, а рефлексия – рефлексия проблемы и рефлексия рефлексии [3].

Основная задача разработки и применения методов и средств психологической работы в рамках этого направления – активизация базового механизма активности человека в преобразовании окружающей действительности. В психологии, к такому механизму, одни относили мотивацию [5], другие волю [5], мы выдели целостную конструкцию – «рефлексия – мотив – воля». В рефлексии осуществляется работа по трансформации потребности в мотив и формирование мотивации необходимого в определенных объективных условиях на основе субъективных факторов действия. Для осуществления действия, направленного на позитивные и конструктивные изменения в себе и окружающей действительности необходима воля. Все три элемента взаимосвязаны, необходимость волевого усилия порождает новую мотивацию, которая подлежит осмыслению, в осмыслении мотивация утверждается или меняется, затем осуществляется волевое действие. Между составляющими этого механизма как прямые, так и обратные связи.

Для актуализации рефлексивно – мотивационно – волевых сил клиента, психолог применяет методы и техники, задающие различные виды рефлексии: личностную, экзистенциальную, деятельностную, интеллектуальную; понимающую, осознающую; ретроспективную, проспективную, интроспективную для влияния на изменение мотивации и активизации воли к новым решениям и действиям.

Основной метод рефлексивного психологического консультирования – метод прогрессивной рефлексии. Регрессивная рефлексия лишена раскрытия человеком своего ресурса, человек проходит множество кругов осмысления проблемы и поиска решений, «застревает» в этом движении, суть которого самокопание или «любовь к проблеме».

Некоторые приемы, в разработанных нами рефлексивных методах, заимствованы из практики рефлексии в других подходах, таких как СМД – методология, организационно-деятельностные игры [1] и адаптированы под задачи психологического консультирования.

Мы выделили три этапа в проведении одной консультации и всего процесса консультирования при применении метода прогрессивной рефлексии:

1 этап – ретроспективная рефлексия – представление о проблеме, осмысление представления. Работа в рамках интерпретаций, выделение основ и способов построения интерпретаций. Работа с текстом. Позиционный анализ.

2 этап – интроспективная рефлексия – развертывание поисков решения, осмысление вариантов решения. Применение процедур идеализации и проектирования.

3 этап – проспективная рефлексия – построение программы действия, осмысление ее адекватности, первые шаги воплощения ее в жизни.

На каждом этапе в зависимости от содержания, которое является предметом в актуальный момент консультации, можно выделить:

– этапы работы с рефлексией предметного содержания: фиксирование эмоциональных отношений к проблеме; фиксирование личностных и межличностных содержаний проблемы; фиксирование отработанных клиентом средств решения проблемы;

– этапы работы с рефлексивным содержанием: реконструкция и анализ причинно-следственных связей; реконструкция и анализ эффективности средств решения проблемы, выделенной с помощью интерпретаций и позиционного анализа; реконструкция актуальных состояний взаимодействия с психологом; выделение ресурсов и на их основе формирование актуальных средств решения проблемы, анализ их эффективности на основе прогностической рефлексии; рефлексия второго порядка (рефлексия средств рефлексирования), то, каким образом мы работали на предыдущих этапах; переход в новую предметную плоскость;

– этапы работы с новым предметным содержанием: фиксация выбора и принятия решения; моделирование реализации решения.

Метод прогрессивной рефлексии связан с усложнением материала рефлексии и изменением глубины понимания насущной реальности. Клиент в ходе каждого этапа овладевает личностной, деятельностной, понимающей рефлексией и рефлексией над рефлексией, т.е. осознающей рефлексией. Движение процесса рефлексии и консультирования осуществляется по спирали с фиксацией промежуточных результатов и завершается принятым и воплощаемым в практике жизни решением.

К приемам метода прогрессивной рефлексии относятся:

– рефлексивное слушание и вопрошание: улавливание в тексте клиента «разрывов» и задавание вопросов, направленных на осознание, резюмирование, обратную связь, интерпретацию;

– управляемая децентрация – фиксации проблемной ситуации в которой клиент должен уметь занимать разные позиции и осуществить свой выбор. К управляемой децентрации относится позиционный анализ;

– рефлексивное самоопределение, когда клиент осознано принимает ответственность на себя за поступки и решения, определяет себя в системе ценностных координат.

В *рефлексивном вопрошании* мы применяем вопросы третьего и четвертого порядка. Вопросы первого и второго порядка работают с предметным содержанием проблемы. Рефлексивные вопросы: «Если бы знал ответ, что бы ты сказал?», «Какими критериями ты пользуешься?», «Что для тебя в этом самое трудное и как преодолеть?», «Что бы ты посоветовал другому, окажись он на твоём месте?», «Представь себе диалог с самым мудрым человеком, которого ты знаешь. Что он скажет тебе?», «Если бы так сказал (поступил) кто-то другой, что бы ты почувствовал (подумал, сделал)?»,

создают ситуацию, в которой клиент вынужден занимать разные позиции для более целостного видения ситуации. Этими вопросами задается ретроспективная, интроспективная, проспективная виды рефлексии. Вопросы четвертого порядка направлены на организацию рефлексии рефлексии, т.е. осознающей рефлексии. «Каким образом ты определил, что именно так лучше сказать (поступить)?», «Как ты выделял критерии, которыми ты пользуешься?», «Как ты определил последствия действия?», «Каким образом ты решил, что другой именно это сказал бы (сделал бы)?», «Как ты определил, что именно от этого ты выиграешь (проиграешь)?» и другие вопросы направлены на выделение способов получения, извлечения ответов на вопросы третьего порядка. При ответах на вопросы четвертого порядка клиент выходит на мировоззренческие основы, осознает свои убеждения и ценности. Рефлексивное вопрошание имеет свою последовательность – переход от рефлексии предметной плоскости (интерпретации проблемы) к рефлексивной (рефлексии рефлексии).

Управляемая децентрация и позиционный анализ обучают клиента смотреть на ситуацию с точки зрения другого человека, с учетом его опыта, его потребностей и особенностей личности. Ключевой вопрос для каждого человека, как другой человек поведет себя в ситуации свободы выбора. Как и какое решение он примет в ситуации между двух альтернатив. Выбранное решение закрепляется в личностной позиции и укрепляет социальные позиции, занимаемые клиентом.

В позиционном анализе проводится скрытое обучение клиента занимать 8 позиций: «учитель» – «ученик» в позициях «методолог» – «стратег» – «тактик» – «исполнитель». Эти позиции являются предельными и универсальными для осмысления любого акта бытия. Каждая позиционная модель разрабатывается под конкретные задачи и актуальное предметное содержание взаимодействия психолога и клиента. В рамках рефлексивного консультирования применяется три способа работы с этой позиционной моделью.

Первый способ включает в себя два приема: это выделение позиционной модели личности клиента психологом-консультантом и самостоятельное распознавание своей модели личности клиентом в ходе взаимодействия с психологом-консультантом. Позиционная модель личности наглядно демонстрирует основные закономерности самоопределения человека относительно общества.

Второй способ – работа клиента с предлагаемой психологом позиционной моделью, отражающей типологические ситуации, в которых зарождаются и растут личностные составляющие, характерные для проблемных ситуаций, в разработанной нами типологии проблем, а также имеется ресурс для их разрешения [4]. С помощью данной модели реша-

ются две задачи: обозначение проблемы и нахождение ресурса ее разрешения.

Третий способ касается актуального материала и хода взаимодействия психолога и клиента во время консультации. Психолог и клиент выделяют занимаемые позиции, обозначают то, чему обучились, и в ходе консультации обучаются друг у друга управлять занимаемыми позициями и занимать другие.

Позиционный анализ применяется при работе с текстом клиента и клиента с любым текстом, который предлагает психолог или клиента с собственным написанным или произносимым текстом.

Рефлексивное самоопределение предполагает преодоление разрыва, который возникает между идеальным и реальным планами в анализе ситуации, средствами рефлексии. Процесс самоопределения клиента во время консультации делится на два этапа.

Первый этап – самоопределение, на основе фрагментарной и комплексной рефлексии, связан с восприятием проблемной ситуации и ситуации консультации как поглощенного ей человека. Большую роль играет ретроспективная рефлексия, способствующая воссозданию закрепленных в личностном опыте стереотипов восприятия и стереотипов мышления.

Второй этап – самоопределение на основе системной и целостной рефлексии. На этом этапе, с помощью рефлексивного анализа, рефлексивного понимания, рассмотрение ситуации выводится в более широкий контекст. Интроспективная и проспективная формы рефлексии выполняют функцию соотнесения (согласования) идеального будущего и модели реальной жизни. В результате сопоставления двух планов разрабатываются пути коррекции, изменения ситуации, что является показателем продуктивной работы человека в ситуации самоопределения.

Переходы с первого этапа на второй и обратно связаны с освоением новой точки зрения на ситуацию, расширением ее видения, обогащением новыми параметрами, овладением новыми техниками и способами.

Результатом работы метода прогрессивной рефлексии является овладение клиентом приемами и средствами рефлексии, разрешение проблемной ситуации, обогащение жизненного опыта.

Вспомогательным средством приемов метода прогрессивной рефлексии является работа с кейсами. Эта работа проводится в несколько шагов.

Шаг 1. Выполнение задания кейса и прочтение обоснования. Идентификация с собой. Первичная рефлексия. На этом в большинстве случаев останавливаются в работе в рамках других направлений психологического консультирования.

Шаг 2. Реконструкция движения мысли автора. Каким образом выбрана для описания эта ситуа-

ция? По каким критериям можно решить, что она оптимальна, типична и легка в восприятии? Что автор хотел сделать, выбирая именно такую ситуацию? На основании чего автор выделил именно такую интерпретацию ответов в задании? Объясните связь каждого предлагаемого ответа на задание с его пояснением от автора. Как бы вы объяснили каждый выбор?

Шаг 3. Субъективация. Присвоение себе способа, раскрытого на шаге 2. Задание: напишите кейс на ваш волнующий вопрос так, чтобы это походило на данный образец (шаг 1) и вы могли его дать в виде выполнения задания другим, потому что он вмещает в себя все возможные случаи, всех людей.

Шаг 4. Объективация. Психолог и клиент анализируют выполнение задания клиентом по тем же вопросам, что на шаге 2. Важно, чтобы клиент воспроизвел свой способ понимания людей. Проработал свои критерии восприятия и интерпретации мира, его многообразия.

Шаг 5. Субъективация. Психолог спрашивает клиента: «Вы уже нашли правильное решение своего вопроса, с которым пришли на консультацию?», в большинстве случаев клиент отвечает положительно. В противном случае, психолог спрашивает: «Что осталось в вашем вопросе не разрешенным?». Психолог намеренно не говорит слово «проблема» в данном виде психологического консультирования для того, чтобы убрать бессознательное состояние неразрешенности и перевести в сознательное состояние последовательного разрешения. При работе с кейсами важно подобрать кейс не на волнующую ситуацию клиента, а как бы находящуюся рядом с ней. Ни в коем случае кейс не должен напрямую давать клиенту в руки правильный ответ на волнующий вопрос. Клиент должен пройти путь и научиться. Научиться сам у себя, поэтому на свой волнующий вопрос он создает свой кейс расширяя свое сознание, свою рефлексию и осуществляя самостоятельно выбор своего, ему присущего для его желаемого будущего решения.

Шаг 6. Проектирование. Клиент нашел для себя решение, но требуется воплощение его в жизни. Психолог помогает клиенту выстроить проект реализации решения. Это выделение страхов и рисков, ресурсов и освоение новых позиций.

Шаг 7. Поддержка и коррекция реализации. Это работа по результатам в процессе самоизменения клиента.

В рефлексивном психологическом консультировании могут применяться общие, присущие большинству подходов в консультировании методы и приемы [6; 7]. К таким мы относим: работа с языком (вербальным и невербальным) передачи сознательного и не сознательного в консультировании; методы присоединения; методы взаимодействия; методы воздействия (директивы); метод кристаллизации проблем (В.В. Макаров); методы,

способствующие активизации сознания; методы изменения мышления и установок; методы изменения поведения; методы активизации переживаний и выражения чувств; методы релаксации, снятия мышечного напряжения. Все эти методы работают с предметной областью проблемы, но их также можно применить для работы с рефлексивным содержанием.

В рефлексивном консультировании используются частные методы, которые применяются только при определенных ситуациях консультации.

Метод работы с фокусом рефлексии применяется, когда необходимо проработать ценностно-смысловые основания личности клиента, его построение отношений на основе его убеждений. Работа с фокусом проводится в двух вариантах: первый вариант – «сдвигка» фокуса рефлексии в слой ценностных, вечных смыслов и мудрых мыслей. Это создает обнаружение в фокусе предельных экзистенциальных оснований бытия клиента в отношении самого себя: второй вариант – создание условий для выделения, осознания и изменения в фокусе деструктивных составляющих.

Метод багуа, помогает распознавать истинные желания и выстраивать картину желаемого будущего клиентом. В матрице 8-ми кругов выделены сферы: «Я», «Знание, мудрость», «Богатство», «Семья, окружение», «Будущее», «Работа, учеба, творчество», «Отношения», «Путешествия, отдых». Клиент заполняет сферы своими желаниями. Проводя операцию синтеза приходит к единой формулировке, которая является стратегическим планом его жизни. Модификацией матрицы, является матрица 7 и 5-ти кругов.

Метод работы с «деревом противоречий» позволяет выделить и проработать противоречия, выделяемые в любом личностном содержании и других предметностях: коммуникативных, экзистенциальных.

Метод структурирования и преобразования проблемного поля, предполагает использование вспомогательного материала, типа «Японского садика», чтобы клиент мог расположить определенные предметы в структурированном и ограни-

ченном пространстве, дав объяснения и осмыслив свои объяснения, и мог переструктурировать это пространство.

Основанием метода философской рефлексии являются ассоциативные и смысловые связи сознания и его способность означать осмысленное. Наглядным предметом, применяемым для создания условий ситуации активности рефлексии, может быть любой объект, в котором есть неожиданные нестандартные решения.

В методе углубленного осознания действия законов мироздания в жизни клиенту предлагается провести анализ раскрытых в науках законов, осуществить их группировку на основе их логической внутренней схемы, и затем применить группы законов к анализу своих событий жизни.

Основная задача частных методов рефлексии – помощь в создании условий для появления у клиента новых мотивов жизни и деятельности.

Библиографический список

1. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: в 3-х книгах. Книга 2: Введение в методологию. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 480 с.
2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.
3. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В. Рефлексивное психологическое консультирование как новое направление оказания психологической помощи // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 183–188.
4. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В. Типология проблем для рефлексивного психологического консультирования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 74–79.
5. Сизикова Т.Э. Формирование мотива в рефлексивных процессах: Дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 201 с.
6. Jeffrey A. Kottler, Robert W. Brown. Introduction to Therapeutic Counseling. Voices from the Field. Spira, 1999. – 448 pp.
7. Richard Nelson-Jones. The Theory and Practice of Counselling. Cassell, 2000. – 456 pp.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИЗМЕНЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОД ДЕЙСТВИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлены исследования трансформации самоидентичности под действием интенсивных интегративных психотехнологий (ИИПТ). Автором выделены ведущие механизмы трансформации идентичности: процессы осознания, рефлексии и интеграции. Сделан вывод о том, что в результате недельных тренингов с использованием ИИПТ происходят значимые изменения элементов самоидентичности в сторону большей целостности и гармоничности личности.

Ключевые слова: идентичность, самоидентичность, идентификация, социальная идентичность, трансформация идентичности, механизмы трансформации идентичности, интеграция, интенсивные интегративные психотехнологии.

Проблема самоидентичности является одним из самых актуальных и трудных вопросов современной психологии. Это связано с глобальными социальными изменениями жизни людей, разрушения прежних смыслов, ценностей, традиций, изменения социальных ролей. Многие исследователи (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Н.Л. Иванова, В.В. Козлов и др.) отмечают в связи с этим феномен кризиса идентичности, приводящий к дезинтеграции личности [7, с. 11–12]. Особенно актуальным становится поиск адекватных методов психологической помощи, раскрытие механизмов позитивного выхода из кризисных состояний.

Самоидентичность характеризует способность человека усваивать, интегрировать свой индивидуальный и социальный опыт, сохранять ощущение непрерывности, гармоничности и целостности своей личности. Самоидентичность, как и любая динамическая структура, развивается на протяжении всей жизни человека, проходя через различные кризисы идентичности и может идти как в прогрессивном (позитивная дезинтеграция), так и регрессивном (негативная дезадаптация) направлении [3].

Практическая психология при кризисных состояниях широко и эффективно использует индивидуальные и групповые феномены расширенных состояний сознания (РСС), применяемых в ИИПТ (ребефинг, холотропное дыхание, вайвейшен и т.д.) [4]. Проведены ряд исследований, которые изучали различные стороны РСС (В.В. Козлов, Ю.А. Бубеев, И. Демчук, А. Гиршон, А.М. Проворов, Ю.А. Киселев и др.), однако нет подробного описания механизмов психологического и социально-психологического влияния РСС на трансформацию идентичности, что также обуславливает актуальность изучения данной темы.

Целью исследования стало изучение влияния ИИПТ на структуру и содержание самоидентичности в тренинговой группе. Гипотеза исследования – под влиянием ИИПТ происходит позитивная

трансформация структуры и содержания самоидентичности, а именно – совершается изменение в сторону большей гармоничности и целостности личности.

Исследование проводилось во время недельных тренингов «Инсайт» (г. Ярославль), «Персона» (г. Гомель), «ДМД» (г. Щелкино), «Лаборатория ДМД» (г. Москва), проводимых профессором В.В. Козловым в 2013–2014 гг.

Численность экспериментальных групп: 27 человек на «Инсайте»; 34 человека – на «Лаборатория ДМД»; 19 человек – на «Персона»; 13 человек – на «ДМД». Всего в экспериментальных группах участвовало 93 человека. Средний возраст входящих в выборочную совокупность $M=34,2$, $SD=8,3$ года. Возрастной разброс от 20 до 59 лет. По половой принадлежности: мужчины – 34 (37%) и женщины – 59 (63%). Абсолютное большинство участников исследования имеют высшее образование или являются студентами вуза.

Для исследования применялась методика «Личностный опросник самоидентичности» В.В. Козлова (ЛОСК) [5]. Замеры в экспериментальной группе проводились в начале и конце тренинга.

Для оценки вариабельности (разброса) показателя «Я-гармоничное» использовался коэффициент вариации, где его значение, не превышающее 10%, показывает слабый разброс, и интерпретируется как гармоничная структура, а в случае превышения – негармоничная [2, с. 220].

Во время обработки данных экспериментально-исследования для проверки гипотез о случайности различия (сходства) оцениваемых параметров применялся t-критерий Стьюдента, а для выявления связи изменений в показателе «Я-гармоничное» составлены таблицы сопряженности по критерию МакНемара [1].

В основе опросника «ЛОСК» лежит интегративный подход, который рассматривает личность как «систему внутренних идентичностей или я-идентификаций, придающих структуру и смысл бытию в мире человека» [3]. Идентичность позволяет человеку переживать свою целостность,

самотождественность, интегрировать свой опыт. Совокупность человеческого опыта, различных точек зрения, с которыми человек идентифицируется и считает своими, формируют его представление о себе в сложную систему самоидентичности, то, что человек считает своим Я. Для удобства анализа, в структуре Я-идентичности выделяется три подструктуры, с которыми идентифицирована личность: Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное. Каждая подструктура имеет свой

мотивообразующий центр (или интегрирующий фактор). Центром Я-материального является образ телесности и вся совокупность отношений к телу. Ядром Я-социального является интегративный статус, определяющий социальную активность человека, статусно-ролевые аспекты личности. Я-духовное определяет глубинные, экзистенциальные смыслы и проблемы существования человека, такие как проблемы понимания, одиночества, любви, смертности, абсурда. В Я-духовном содержатся

Таблица 1

Средние показатели «ЛОСК» в экспериментальной группе, М (SD)

Показатель	1 замер	2 замер	разница в %	df	t	p
Материальное	64,2 (9,9)	69,8(10,5)	8,7	92	-8,5	p<0,001
Социальное	66,6(10,7)	71,0(10,0)	6,6	92	-6,7	p<0,001
Духовное	80,8(8,5)	83,5(7,8)	3,3	92	-4,5	p<0,001

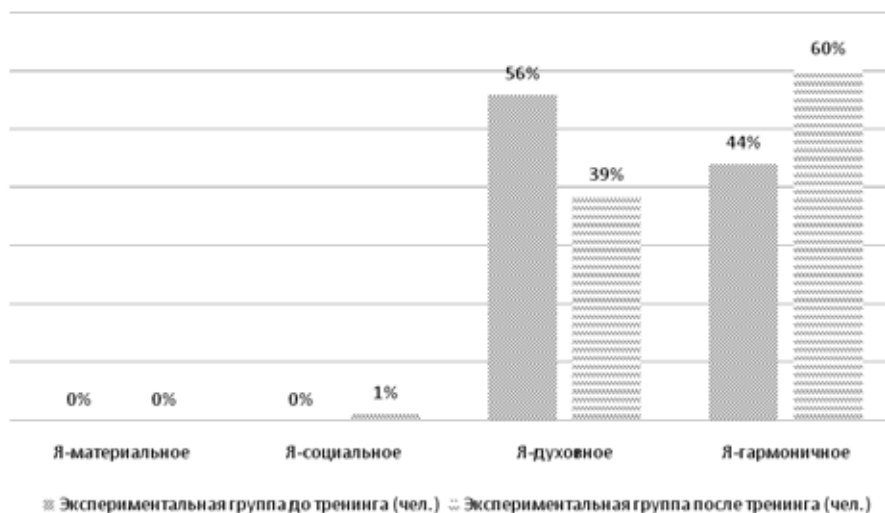


Рисунок 1. Результаты изменения показателей ЛОСК в экспериментальной группе

Таблица 2

Эмпирические данные опросника «ЛОСК», М (SD)

Показатель	1 замер	2 замер	Разница в %	df	t	p
<i>Инсайт</i>						
Материальное	63,3(9,0)	71,6(12,6)	+13,0	26	-6,8	p<0,001
Социальное	67,8(11,7)	72,6(12,2)	+7,1		-4,3	p<0,001
Духовное	83(9,3)	86,1(7,8)	+3,8		-2,9	0,008
<i>Лаборатория ДМД</i>						
Материальное	61,7(9,0)	65,4(7,8)	+6,0	33	-3,7	0,001
Социальное	64,1(8,9)	67,9(8,8)	+5,9		-3,6	0,001
Духовное	78,4(8,5)	86,1(8,1)	+9,8		-3,0	0,005
<i>Персона</i>						
Материальное	66,6(11,6)	73,2(9,2)	+9,9	18	-4,1	p<0,001
Социальное	66,2(11,2)	72,1(9,0)	+8,9		-4,0	p<0,001
Духовное	80,6(7,2)	84,2(7,5)	+4,5		-2,7	0,015
<i>ДМД</i>						
Материальное	68,7(10,3)	72,8(10,8)	+6,0	12	-2,5	0,028
Социальное	71,3(11,3)	74,4(8,0)	+4,3		-1,4	0,180
Духовное	82,5(7,8)	82,9(5,8)	+0,5		-0,2	0,821

Динамика показателя «Я-гармоничное» в экспериментальной группе («ЛОСК»)

Показатель	1 замер (чел.%)	2 замер (чел.%)	p
<i>Экспериментальная группа</i>			
Гармоничное	41 (44,1)	56 (60,2)	p<0,001
Негармоничное	52 (55,9)	37 (39,8)	

религиозные идентификации, человеческая этика и совесть [6].

Мы присоединяемся к позиции В.В. Козлова, который различает Я-идентификации по содержанию, по значимости и величине занимаемого пространства в структуре личности, мерой устойчивости и временем существования. Несомненно, каждый человек несет в себе уникальную структуру и содержание идентификаций. Однако, в этом мы согласны с В.В. Козловым, нарушение баланса трех базовых подструктур, «залипание» на одной из идентификаций, предание чрезмерной значимости одной из подструктур, может привести к негативным и деструктивным последствиям [6].

Под трансформацией идентичности в основном понимается преобразование, превращение, изменение структуры и содержания элементов идентичности под влиянием различных факторов, которые обычно связаны с двумя аспектами:

– возрастным, как закономерно происходящее в ходе онтогенетического развития;

– процессуальным, в котором под влиянием изменений в социальном окружении и деятельности субъекта, выявляются возможности и механизмы целенаправленного влияния на содержание и структуру идентичности [3]. Ведущими механизмами трансформации являются процессы осознания, рефлексии и интеграции, которые активно инициируются в ИИПТ.

В результате прохождения тренингов показатели «Я-материальное», «Я-социальное», «Я-духовное» в экспериментальной группе изменились, что видно по данным, отраженным в таблице 1.

Представим результаты изменения показателей ЛОСК в экспериментальной группе в первом и втором замерах на рисунке 1.

Как видно на рисунке 1, незначительно (1%) вырос показатель Я-социальное, на 17% снизился показатель Я-духовное, но почти на такую же величину (16%) вырос показатель Я-гармоничное.

Эмпирические данные исследования представлены в сводной таблице 2.

Результаты исследования динамики показателя «Я-гармоничное» в экспериментальной группе представлены в таблице 3.

Согласно данным, представленным в таблицах 1, 2 и на рисунке 1, в результате прохождения тренингов с использованием ИИПТ происходят значимые изменения элементов самоидентичности, а данные таблицы 3 говорят о позитивном векторе этих изменений, направленном в сторону увеличения целостности и гармоничности личности, поскольку именно баланс трех базовых структур идентичности характеризует наибольшую адаптивность личности в социокультурной среде.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что тренинги с использованием ИИПТ эффективны для трансформации базовых структур идентичности и приводят к большей целостности и гармоничности личности.

Библиографический список

1. *Дорогонык Е.В.* Обработка и анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2010. – 110 с.
2. *Зайцев В.М., Лифляндский В.Г., Маринкин В.И.* Прикладная медицинская статистика. – СПб: ООО «Издательство ФОЛИАНТ», 2003. – 432 с.
3. *Козлов В.В.* Психология кризиса – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 520 с.
4. *Козлов В.В.* Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 384 с.
5. *Козлов В.В.* Личностный опросник самоидентичности: теория и метод. – Ярославль, 2007. – 55 с.
6. *Козлов В.В.* Интегративная психология. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
7. *Патырбаева К.В.* Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур и др.; науч. ред. К.В. Патырбаева. – Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т., 2012. – 250 с.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

УДК 159.923; 159.922.8

Фетискин Николай Петрович

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
nikfet@kmtu.ru

ДЕСТРУКТИВНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕВИАНТОВ*

Статья посвящена выделению и обоснованию деструктивных новообразований на уровне форм личностной направленности в подростковой среде. Рассмотрены особенности мозаичных форм направленности и действенность деструктивных проявлений. В структуре мозаичной личностной направленности выделены следующие деструктивные новообразования: искаженное восприятие мира и нравственных смыслов, фрустрация мышления, ангедония, суженное сознание, «плохое» настроение, ложные ценности самовыражения.

Ключевые слова: мозаичность направленности, деструктивные новообразования, делинквентность творчества, структура деструктивных новообразований, формы деструктивных новообразований.

Направленность личности, являясь её базовой подструктурой, служит своеобразным навигатором психического развития и оказывает определяющее влияние на социопрактику (знания, навыки, умения), познавательные процессы, характер и способности человека. Не случайно по этому поводу отмечается, чтобы узнать человека очень важно понять, к чему он стремится и во имя чего; чего, по его мнению, он не успел ещё добиться и каким образом намерен достичь поставленной перед собой жизненной цели. Все это и определяет направленность личности.

Структура направленности личности в ряде работ [2, с. 121–132], включает формы (убеждения, мировоззрение, идеалы, склонности, интересы, желания влечения) и качества (уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность).

Психическое развитие в любом возрасте, особенно в подростковом и юношеском, не является статичным и однонаправленным только в сторону позитивно-конструктивных новообразований.

Развитие в подростковом возрасте называют трудным кризисным, переходным. У подростка формируется новое представление о себе самом, появляются новые чувства, переживания, обостряется интерес к личным качествам, становится демонстративным стремление к взрослости, самостоятельности, независимости, к освобождению от покорности взрослым. Происходит расширение знаний о мире, развитие мышления. Главным для подростка является уже не то, что происходит «под носом», дома, в школе, но и в широком мире. В юношестве учебные интересы мало-помалу начинают связываться с профессиональными мечтами и идеалами.

Указанные бурные личностные изменения в подростковом возрасте сопровождаются целым рядом деструктивных новообразований и прежде всего – на уровне направленности личности. Некоторые авторы характеризуют её мозаичностью [3, с. 80]. Содержание мозаичной направленности

у деструктивных выражается в виде деструктивных новообразований в сфере мировоззрения, убеждений, склонностей и интересов. Как известно, мировоззрение представляет собой систему взглядов, представлений и понятий о мире, его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе, обществе и правосознании.

Развитое правосознание предполагает не только осведомленность в мире норм, знание о своих правах и умение их отстаивать, но и, что значительно труднее, принятие на себя обязанностей и ответственности. Обязанности (с психологической стороны) – это представления о действиях, возложенных на человека от имени сообщества и подлежащих безусловному выполнению. Ответственность – это обязанность отдавать мысленный отчет в своих действиях, поведении.

Существенными составляющими правосознания являются, во-первых, специфическая социальная предусмотрительность – способность до совершения поступков мысленно нарисовать (предвидеть) картину их возможных последствий и, во-вторых, умение осуществлять постоянный мысленный контроль за приближением к цели, за уменьшением разницы между замыслом и складывающимися обстоятельствами, результатами действий субъекта активности. По мнению Е.А. Климова [2, с. 255–257], человек с развитым положительным моральным и правовым сознанием ведет себя лояльно (в соответствии с моралью и законом) без усилий над собой. И не потому, что помнит и успевает мысленно перебрать в голове моральные заповеди и положения государственных постановлений. Он иначе и не мыслит, и не склонен, и даже не может (т.е. испытывает неодолимые внутренние трудности). Аналогично человек, которому, скажем, «не повезло» с моральным и правовым воспитанием, может искренне, наивно или убежденно, или цинично придерживаться асоциальных, антиобщественных норм: «Красть надо, если все сделал, чтобы не поимали: все так делают» и пр. [2, с. 256].

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-06-108-68/15.

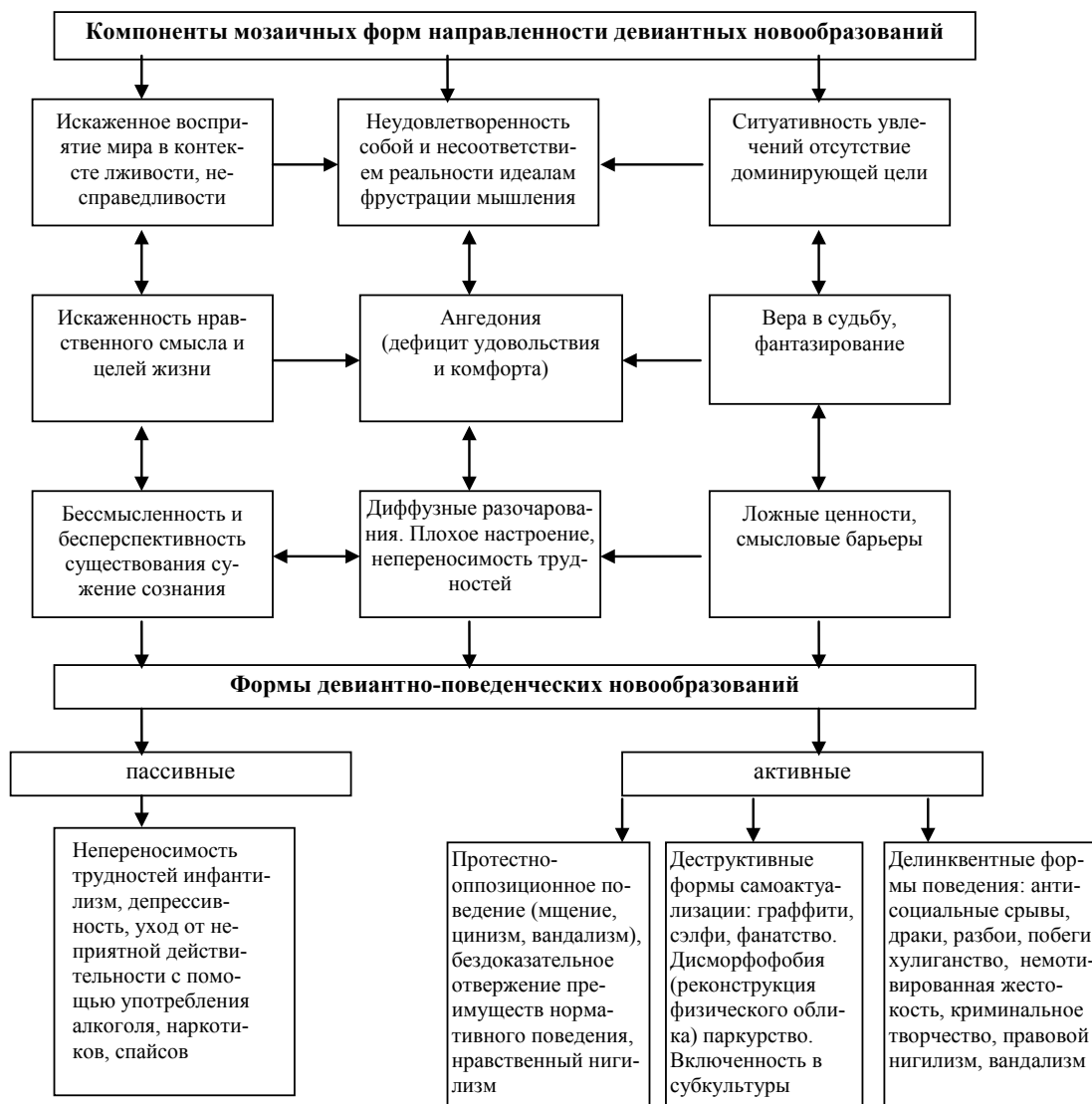


Рисунок 1. Деструктивные новообразования в структуре личностной направленности девианта (по Н.П. Фетискину, 2015)

Исходя, из этого нетрудно предложить, что мозаичность направленности личности на уровне правосознания и мировоззрения в целом является доминирующим девиантным новообразованием. На рисунке 1 видно, что в мозаичной направленности особое место занимает искажение восприятия мира и окружающей действительности.

Правонарушения девиантов, как правило, обусловлены мировоззренческими тупиками, сопровождающихся искажением нравственных смыслов и целей личности, обликом ложных ценностей. Конфронтация обществу осознается как неудача, несправедливость, лживость ближайшего окружения и как своя социальная особенность. Мировоззрение девиантов носит жестко индивидуалистическую ориентацию, исключая сочувствие, сопереживание и принятие окружающего мира. Находясь во власти эмансипации девианты пытаются организовать свой мир, подчиняющийся, по их мнению, жесткому закону справедливости,

тракуемого противоположно общепринятому. Мозаичность направленности, как девиантное новообразование, характеризуется размытостью доминирующей личностной цели, разрозненностью интересов и увлечений. Отсутствие «стержня» в структуре направленности девианта выражается в разбросанности и неустойчивости желаний и интересов, проявляемых чаще всего в асоциальных формах.

Одной из составляющих мозаичной направленности девиантов выступает бесперспективность и бессмысленность существования, отражающих содержание их биографического кризиса. Бесперспективность выражается в слабой представленности потенциальных связей в мыслительной картине жизни. Прежние цели недостижимы, а новые цели как-то «не вырисовываются», кажутся недостижимыми или кем-то «перехвачены», «закрыты». Девиант не видит «свет в конце тоннеля»; ему кажется, что некуда стремиться, хотя у него есть

и силы, и активность, но он затрудняется в определении своих жизненных программ [5, с. 86].

Выход из этого мотивационного тупика и актуальной потребности в признании, толкает подростка к совершению асоциальных и антисоциальных актов. Бессмысленность своего существования подростки объясняют невозможностью разрешения своих нравственных проблем, связанных с понятиями справедливости, честности, свободы. Следуя этому, девианты нередко культивируют веру в судьбу, откуда следует вывод о бессмысленности раздумий о завтрашнем дне, проявляется большой интерес к сиюминутной мистике. Часто они стыдятся того, что называется сентиментальностью и, прекрасно сознавая свою отверженность, демонстрируют только те стороны своего характера, которые представляются им сильными, постоянно путая наглость, жестокость, грубость с силой характера [4, с. 83-84].

Указанные компоненты мозаичной направленности становятся одним из условий формирования девиантных убеждений, основанных не столько на мифологической картине мира в виде «складной» сказки. Следует отметить, что противоречивость мозаичной направленности не связана жестко с календарными возрастами. Человек может сам и не отдавать себе отчета в том, что с ним происходит (а становится просто другим – тревожным, подавленным, пассивным, злобным, суетливым).

Специфические особенности мозаично-девиантной направленности в подростково-юношеских группах оказывали существенное влияние на их психоэмоциональную сферу (рис. 1). Большинству девиантов присуща неудовлетворенность собой и всем окружающим. Невозможность разрешения нравственных проблем протекает либо на фоне уныния, тревожности, раздражительности, либо неадекватном, «защитном» веселье и оптимизме. По мнению Ю.А. Скродкина [4, с. 109] ключом к пониманию многих эпизодов правонарушений является проблема «плохого настроения», которая приобрела особое значение в кризисную эпоху. Недаром в некоторых странах диагноз психопатии близок к понятию криминальности. Поэтому привычное недовольство собой и окружающими людьми может актуализировать делинквентное поведение. Согласно данным Я. Бомба и Ю.А. Скродкина [1; 4] у подавляющего большинства правонарушителей (88%) отмечаются психопанические или неврологические черты. В этой связи вызывает интерес гипотеза, рассматривающая юношескую депрессию как эмоциональную реакцию на встречающиеся трудности и невозможность их преодоления при достижении поставленных перед собой целей» [1, с. 1501]. При этом девианты, страдающие психологическими заболеваниями, правонарушения рассматривали как аутопсихотерапию, а психически здоровые девианты правонарушения

увязывали с поиском истины, вызванного накопившимися разочарованиями, смысловой безрезультатности и устойчивого негативного фона.

Существенным фактором в доминировании отрицательных эмоций является возникновение длительной тревожной ангедонии. На наш взгляд, ангедония является следствием дефицитарности удовольствий, успешности, признания. Поэтому правонарушения или делинквентные «срывы» во многом обусловлены плохим настроением девиантных подростков.

Это положение дает основание считать «плохое настроение» одним из девиантных новообразований, помимо мировоззренческих тупиков, приводивших к искажению нравственного смысла и цели личности.

Анализ форм девиантно-поведенческих новообразований показал, что их основу составляют пассивные и активные девиации. К числу пассивных форм поведенческих девиантных новообразований необходимо отнести экстрапунитивную фрустрированность поведения в виде инфантильного отказа от выполнения трудных заданий, сопряженных с непереносимостью трудностей. Данную группу поведенческих новообразований дополняют нигилизм и бесцельное времяпрепровождение. У большинства подростков существует повышенный интерес к жизни улицы, носящий, можно сказать, артистический оттенок. Активную группу девиантно-поведенческих новообразований составляют протестно-оппозиционное поведение, цинизм, мщение, вандализм. Основой этих девиаций является стремление девиантов к бездоказательному отвержению преимуществ правильной жизни или нормативного поведения, а также эгоцентризм, щелевидное сужение сознания, «засоренность» нравственного зрения. Провоцирование указанных девиаций данной группы обусловлено доминированием формальных трех целей семьи и школы: здоровье, учение, послушание. Современные же подростки объясняют свои делинквентные срывы потребностью включенности в контекст мира, но на своих условиях.

Вызывает интерес и такое девиантное новообразование, как включенность девиантов в творческую деятельность. По мнению некоторых авторов [4, с. 75-76], делинквентность более ярко выражена и сочетается с творческим подходом к другим интересам, особенно к спорту, который является устойчивым увлечением. При интеллектуально-эстетической направленности характерологически наблюдается много сходного с подростками спортивной культуры, а также обнаруживается некоторая склонность к уединению. Такая делинквентность необычна по форме, часто изошренна. При этом «положительное» творчество, не только не предохраняет от правонарушений, но даже, в ряде случаев, придает им зловещую остроту.

Как уже отмечалось выше, в процессе творческой деятельности младшие подростки проявляют антисоциальный интерес к нелегальному изготовлению холодного оружия, взрывчатых изделий, совершению взрывов и т.п. Данных детей отличают интеллектуально-эстетические способности на фоне мозаичной направленности. Делинквентные «срывы» обусловлены неспособностью подростков разрешать противоречия между требованиями внешней реальности и внутренними потребностями, с одновременным повышением адреналина [5, с. 91–92].

УДК 159.922.7 ; 159.95

Библиографический список

1. *Бомба Я.* Юношеская депрессия // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1987. – Вып. 10. – С. 1501–1503.
2. *Климов Е.А.* Основы психологии. – М.: Юни-та-Дана, 2003. – 462 с.
3. *Платонов К.К.* О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
4. *Скроцкин Ю.А.* Становление личности и психические отклонения. – СПб.: Алетей, 2009. – 348 с.
5. *Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В.* Детско-молодежная девиантология. – Кострома, 2015. – 378 с.

Шепелева Светлана Витальевна

кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
lady.shepelewa2016@yandex.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ И ТИПОЛОГИИ ПРЕДДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ*

В работе представлены результаты эмпирических исследований посвященных изучению преддевиантного или латентного отклоняющегося поведения в детских дошкольных группах. Предложен концептуальный подход к разграничению девиантного и преддевиантного. Латентные девиации рассматриваются в контексте предельно возможных форм психологической защиты и самоутверждения детей дошкольного возраста. Выделены предпосылки и различные типологии нормативного и преддевиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, латентные девиации, предпосылки, симптомы, типологии преддевиантного поведения.

Большинство авторов [1; 2; 3; 4] при рассмотрении девиантного поведения характеризуют его как первичное деструктивное новообразование, связанное с нарушением социальных норм в виде агрессии, уклонения от деятельностно-ролевых обязанностей, корыстных актов, порчи вещей и имущества и др. Однако актуализации девиантного поведения в большинстве случаев предшествуют либо поведенческие акты, не содержащие очевидных угроз для окружающих, либо защитные действия, обусловленные предельными возможностями ребенка в сложившейся проблемной ситуации. Относить подобные поведенческие формы детей к девиантным было бы весьма неадекватным и психологически необоснованным. Примером сказанного могут служить неосознанные проявления защитной агрессивности или кражи игрушек и вещей у детей дошкольного возраста. Указанные формы детского поведения отнесены нами к преддевиантным и латентно-девиантным проявлениям [4, с. 38–45; 5, с. 58–64]. Однако в исследовательской практике до сих пор не обнаружено описание латентной девиантности или преддевиантного поведения как специфического психологического феномена в детских дошкольных группах. На наш взгляд, дифференциация этих форм отклоняющегося поведения позволяет лучше понять не только истоки и стадии форми-

рования девиантного поведения, но и целесообразность используемых мер профилактики латентных девиаций.

В этой связи нами предпринята попытка изучения различных специфических проявлений и типологии преддевиантного поведения в дошкольных группах. Базовыми методами исследования служили контролируемое наблюдение, материалы экспертных оценок (воспитатели и психологи детских садов) и невербальные тесты.

Обобщенные данные исследования по выявлению типов преобладающего поведения дошкольников в игровом общении со сверстниками позволяют выявить, что у большего числа исследуемых детей доминирует пассивно-социальный тип преддевиантного поведения. Так как суммы действий (26,6) и актов (22,4) этого типа поведения является наивысшим в экспериментальной группе и полностью отсутствует в контрольной группе. Обобщенные результаты по экспериментальной группе показывают, что доминирует у детей в игровой деятельности общение без предметного взаимодействия, они подражают сверстникам и во всем следуют за другими.

Активно-социальный тип поведения выявлен только в контрольной группе, причем невербальных действий детьми совершено больше (21,6%), чем вербальных актов (16,8%), что объясняется

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10868/15.

Таблица 1

Средние количественные показатели преобладающих типов поведения в дошкольных группах

Исследуемые детские группы	Типы преобладающего поведения							
	Антисоциальное		Асоциальное		Пассивно-социальное		Активно-социальное	
	Невербальные действия	Вербальные акты	Невербальные действия	Вербальные акты	Невербальные действия	Вербальные акты	Невербальные действия	Вербальные акты
Экспериментальная	19,80	15,40	17,60	16,60	26,60	22,40	0	0
Контрольная	0	0	0	0	0	0	21,60	16,80

Таблица 2

Количественный показатель каузальной атрибутивности у активно-социальных и преддевиантных детей

Типы нормированного и преддевиантного поведения	Показатели каузальной атрибутивности (в %)		
	Адекватное	Завышенное	Заниженное
1. Активно-социальные	26,0%	62,0%	12,0%
Преддевиантные типы			
2. Антисоциальный	20,0%	24,0%	56,0%
3. Асоциальный	33,0%	34,0%	33,0%
4. Пассивно-социальный	11,0%	51,0%	37,0%

психическими особенностями дошкольного возраста. В целом детям с преобладающим активно-социальным типом поведения характерно: руководство и сотрудничество.

На третьем месте по сумме невербальных действий и вербальных актов стоит антисоциальный тип преддевиантного поведения. Агрессивных физических действий детьми совершено больше (19,8%), чем вербальных актов, носящих так же агрессивный характер (15,4%) – это угроза, ругательство, требования, многие дети дразнились.

Исследуя асоциальный тип поведения в группах дошкольников, нами выявлено, что в экспериментальной группе он имеет место. Невербальные действия превышают вербальные акты (17,6% и 16,6%). В целом детям с преобладающим асоциальным типом поведения характерно: избегание общения, игнорирование, реакция протеста.

В концепции генезиса общения отношение ребенка к себе рассматривается через анализ его образа «Я». Образ себя понимается как сложный комплекс, включающий аффективный и когнитивный компоненты. Аффективная часть образа себя представляет собой общую самооценку – целостное отношение ребенка к себе как к значимому, любимому (или незначимому нелюбимому) существу, а когнитивная часть выражает отношение ребенка к успехам или неудачам своего отдельного, частного действия или поступка. Исследуя каузальную атрибутивность в аффективной части образа ровесника у активно-социальных детей и преддевиантных детей существенных различий не обнаружилось. Дети положительно оценивают ровесника. Однако между активно-социальными детьми

и антисоциальными, асоциальными эти различия выражены заметно. Дети с асоциальным и антисоциальным типом поведения чаще относятся к ровеснику отрицательно.

В когнитивной части образа ровесника у преддевиантных детей наблюдаются более явные, но довольно неоднозначные отличия.

Для детей с активно-социальным типом поведения характерна тенденция к завышенному представлению о деловых возможностях ровесника. У преддевиантных детей эта составляющая образа ровесника вариативна: чем менее выражено преддевиантное поведение у ребенка, тем более он склонен завышать его возможности (пассивно-социальные), чем более выражено преддевиантное поведение у ребенка, – тем более он занижает возможности ровесника (антисоциальный и асоциальный тип).

В целом, у преддевиантных детей, в сравнении с активно-социальными детьми, тенденция к занижению возможностей ровесника выражена более последовательно, чем другие (адекватные представления и завышенные).

Беседа с детьми о ровесниках подтвердила полученные данные и позволила внести в них дополнения. Дети с преобладающим активно-социальным типом поведения видят ровесника самого по себе, не сравнивая с собой. Положительные оценки ровесника доминируют над отрицательными. Активно-социальные дети положительно оценивают внешние особенности сверстников («красивые волосы», «умеет кувыряться») и личностные качества детей («вежливый», «добрый»). Эти дети отзывчивы, чувствительны в общении со всеми типами детей.

Дети с преобладанием преддевиантных типов поведения в образе ровесника на первое место ставят отношение сверстника к самому ребенку. Если оно положительное, сверстник оценивается как «хороший», а если отрицательное – как «плохой». К отрицательным качествам сверстника преддевиантные дети относят его внешние недостатки («очкарик», «беззубый») и умения, в которых сверстник превосходит преддевиантного ребенка («дерется лучше», «бегает быстрее»). В беседах выявилось конкурентное отношение у преддевиантных детей к активно-социальным детям.

К положительным качествам сверстника преддевиантные дети относят его сходство с внешними достоинствами, чаще физическими, с преддевиантными детьми.

Таким образом, дети с преобладанием преддевиантных типов поведения видят сверстника через себя, его сходство и несходство с собой в его внешних проявлениях, они постоянно сравнивают себя с другими и пытаются конкурировать. Преддевиантные дети мало чувствительны к коммуникативным потребностям сверстника. Ориентация преддевиантных детей на отношение сверстника к нему, оценивание его как «плохого» при отрицательном варианте отношений между ними, является способом удержания положительной самооценки преддевиантных детей. Они стремятся оставаться на уровне этой положительной самооценки, именно это стремление и порождает во взаимоотношениях конкурентность и повышенную потребность в признании у преддевиантных детей. Ожидание отрицательного отношения к себе у преддевиантных детей от других людей, переживается ими, как страх сойти с уровня положительной самооценки. Это порождает у детей преддевиантные эмоциональные и поведенческие отклонения от нормы в виде агрессивности, конфликтности, негативизма и т. д. Но все проявления преддевиантных форм поведения направлены на поддержание положительной самооценки у этой категории детей. Выявлены различия по способам реализации намерения быть на уровне положительной самооценки среди самих преддевиантных типов.

Дети с антисоциальным и асоциальным типом поведения ищут, поддержку положительной самооценки в своей предметно-практической деятельности, они, если появляется возможность, завышают представления о своих возможностях. Это является мотивом того, что эти дети активно ищут контакты с равными себе партнерами, делая это более активно, чем дети с активно-социальным типом поведения. Повышенная активность проявляется в том, что эти дети навязывают своим партнерам образцы своей деятельности, утверждают свои возможности и способности, доказывают свое преимущество и превосходство. Если антисоциальные и асоциальные дети встречают со сторо-

ны сверстников сопротивление, то они на это реагируют яркими, порой чрезмерными, вспышками эмоций и агрессивным поведением по отношению к партнерам. Такое поведение для этих детей очень значимо, они пытаются реализовать свой потенциал и утвердить себя. Это прямой способ поддержания своей положительной самооценки. Например, свое физическое превосходство эти группы детей видят, сравнивая себя со сверстниками. Таким образом, потребность в признании у антисоциальных и асоциальных детей доминирует над другими потребностями, и проявляется в обостренной и напряженной форме.

Дети с преобладанием пассивно-социального типа поведения, так же как и антисоциальные и асоциальные, пытаются держаться на уровне положительной самооценки, но добиваются этого другим путем. Пассивно-социальные дети снижают образ ровесника, утверждают себя путем отрицания другого. У них существует стремление доминировать над ровесником, но оно не выражается в ярких агрессивных формах поведения и в ярких проявлениях эмоций. Чаще эти дети удовлетворяются вариантом отношений быть равным со сверстником, но не хуже его. Они скорее защищают свое «Я» от реальной или мнимой недооценки, поэтому во взаимоотношениях у них наблюдается подражание, следование за другими. Образ себя у антисоциальных, асоциальных и пассивно-социальных детей играет важную роль в детерминировании преддевиантных форм поведения, он определяет характер общения со сверстниками и влияет на свою систему взаимоотношений с окружающим миром.

Таким образом, для дошкольников всех типов преддевиантного поведения характерна высокая активность в стремлении к взаимодействию с ровесниками и неумение согласовано контактировать с ними, а также явно выступающее самоутверждение. Но происходит это в трех типах неодинаково. Дети с антисоциальным и асоциальным типом поведения активно подчиняют себе ровесника, манипулируют им. А дети с пассивно-социальным типом поведения скорее защищают свое «Я» от недооценки и больше следуют за ровесниками.

Среди психологических особенностей преддевиантного поведения детей дошкольного возраста особое место занимают эмоциональные проявления отклонений, которые обнаружались в экспериментальных ситуациях. Неблагоприятный психологический климат в семье, в детском саду приводит к отрицательным реакциям ребенка и к появлению преддевиантных форм поведения. Преддевиантное поведение у детей сопровождается широким кругом негативных эмоций, особенно тревогой, страхом и агрессией. Затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния приводят к разрушению социальных связей ребенка с окружающими людьми, к формированию негативной

жизненной позиции, а в отдельных случаях и к задержке психического развития.

Прежде всего, необходимо отметить, что в дошкольном возрасте все эмоциональные проявления преддевиантного поведения носят ситуационно-личностный характер и типологические различия можно обнаружить лишь в когнитивной сфере и эмоционально-личностной сфере дошкольников.

Первый тип эмоциональных проявлений преддевиантного поведения связан с *ситуационно-личностными реакциями дошкольников в эмоционально-личностной сфере*.

Эмоциональные трудности у дошкольников проявляются в эмоциональной отчужденности, тревоге, страхе, враждебности, агрессивности, конфликтности, реакции отказа, негативизме, нерешительности, избегании каких-либо усилий, эмоциональной неустойчивости, эгоцентризме. У дошкольников с таким типом эмоциональных проявлений наблюдаются нарушения в процессах торможения и возбуждения, они гиперактивны или заторможены, у них двигательная и речевая расторможенность или замедленный темп движений и речи, пропуск условных сигналов к действию, часто состояние бездеятельности.

Второй тип эмоциональных проявлений преддевиантного поведения связан с *ситуационно-личностными реакциями дошкольников в когнитивной сфере*. У дошкольников наблюдается нарушение познавательной сферы, им сложно действовать по простому или сложному образцу, по простой или сложной словесной инструкции или в соответствии с правилами игры. Они избегают умственных действий, у них повышена подражательность, слабая общая осведомленность, плохо развиты наблюдательность, внимание, воля, воображение.

Эмоциональные проявления преддевиантного поведения дошкольников, ими не осознаются, они не мотивированы. Степень и сила их проявления зависит от типа преддевиантного поведения (пассивно-социальное, асоциальное, антисоциальное).

У дошкольников с пассивно-социальным типом преддевиантного поведения все эмоциональные проявления в когнитивной сфере и сфере переживаний носят слабо выраженный характер, они быстро угасают, играют защитно-компенсаторную роль. Преддевиантные проявления у них чаще сопровождаются астеническими эмоциональными состояниями, такими как состояние подавленности, тревоги, страха, грусти. Многие из них характеризуются индифферентностью эмоциональных проявлений.

У дошкольников с асоциальным и антисоциальным типом преддевиантного поведения все эмоциональные проявления ярко выражены и долговременны. В их основе лежит мотив привлечения внимания и самоутверждения. Преддевиантное поведение у них всегда сопровождается негативными

эмоциональными состояниями такими, как агрессия, гиперактивность, негативизм.

В детских группах дошкольного возраста могут проявляться специфические симптомы преддевиантного поведения и характеризоваться: импульсивностью, спонтанностью, ситуативностью, деструктивными действиями на ограничивающие нормативные условия микросреды относительной неустойчивостью.

Преддевиантное поведение в детских дошкольных группах проявляется в различных социально-психологических деструктивных формах (пассивно-социальных, асоциальных и антисоциальных). Выявленные нами данные подтвердили на статистически значимом уровне наблюдения педагогов и родителей о наличии негативных поведенческих проявлений у «маленьких» детей не только в виде вредных привычек, но и преддевиаций в форме «агрессивности», «непослушания», «гиперактивного поведения» и др.

Наибольшая выраженность в преддевиантном поведении у детей дошкольных групп встречается в следующих типах отклоняющегося, преддевиантного поведения [1, с. 82–86; 3, с. 86–90]:

– пассивно-социальном, который обнаруживается у дошкольников слабовыраженной (пороговой) степени проявления преддевиантного поведения, проявляющееся во внешних и внутренних деструктивных поведенческих формах. Дети с пассивно-социальным типом преддевиантного поведения характеризуются капризностью, инфантилизмом, слабо выраженным негативизмом, подражанием, следованием за другими, конформизмом, отсутствием оригинальности. Они знают нормы на словах, но постоянно их нарушают. Они как бы не замечают собственной агрессивности, это их привычный способ действия, их агрессия носит нормативно-инструментальный характер;

– асоциальном, который обнаруживается у дошкольников в деструктивном поведении, деформирующим разноуровневое состояние межличностных отношений. Дети с асоциальным типом преддевиантного поведения характеризуются непослушанием, отрицанием, игнорированием норм и правил, ярко выраженным негативизмом, проявляющимся как протест, конфликтностью, их действия направлены на привлечение к себе внимания. Агрессия у них носит импульсивно-демонстративный характер. Они способны присвоить чужое;

– антисоциальном, который обнаруживается у дошкольников в ярко выраженной степени внешнего и внутреннего деструктивного поведения, наносящего ущерб порядку и благополучию окружающих людей. Дети с антисоциальным типом преддевиантного поведения характеризуются гиперактивностью, эгоцентризмом, активным, ярко выраженным, долговременным негативизмом, проявляющимся как бунт, непредсказуемостью,

акцентуированной готовностью к риску, преднамеренным нарушением норм и правил. Эти дети крайне агрессивны, их агрессия носит целенаправленно-враждебный характер, выражается как в вербальной, так и физической формах. Для таких детей характерна мстительность и злопамятство.

Таким образом, антисоциальный и асоциальный типы преддевиантного поведения имеют явный, открытый характер, а пассивно-социальный тип приобретает латентный характер, так как не содержит очевидных угроз для окружающих людей.

Критериальный социально-психологический симптомокомплекс преддевиантного поведения в детских дошкольных группах составляют ситуативность, спонтанность, деструктивная направленность, неустойчивость, подверженность позитивным изменениям [2, с. 230–236].

Таким образом, проявление преддевиантного поведения обусловлено включенностью детей до-

школьных групп в неблагоприятные фрустрационно-стрессовые социальные ситуации, связанные с повреждениями личных и общественных предметных ценностей, эгоистическими ориентациями, деятельностной неуспешностью, низким социально-ролевым статусом носящих психозащитный характер.

Библиографический список

1. *Змановская Е.В.* Девиантология. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. *Клейберг Ю.А.* Девиантология. – СПб.: Речь, 2007. – 412 с.
3. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. – М.: Речь, 2005. – 445 с.
4. *Фетискин Н.П.* Практическая девиантология. – М.: Форум, 2015. – 272 с.
5. *Шепелева С.В.* Психология преддевиантного поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 168 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования темпераментальных особенностей и специфики Я-концепции у девиантных и социально-компетентных подростков. В проведенном исследовании приняли участие 103 подростка и их родители (206 человек). Подростки, чьи родители обратились за помощью в психологическую службу с жалобами на непослушание, неуспеваемость своих детей и нарушение ими социальных норм поведения составили основную группу исследования: 60 подростков и их родители: 60 матерей и 60 отцов. В контрольную группу вошли подростки (43 чел.), которые характеризуются, со слов родителей, высокой социальной компетентностью; отсутствуют жалобы на поведение детей со стороны взрослых и их родители: матери (43 чел.) и отцы (43 чел.). Выявлено, что ряд темпераментальных характеристик свойственен социально-компетентным подросткам в отличие от девиантных. Проведен сравнительный анализ обсуждаемых параметров у подростков с различными проявлениями отклоняющегося поведения: неуспеваемость, непослушание, асоциальное поведение. Подростки с различным типом отклоняющегося поведения имеют различные особенности темперамента в сравнении между собой. Ярко выраженной оказалась специфика Я-концепции у подростков с различными формами отклоняющегося поведения, которая сопоставима с особенностями их ценностной сферы, а также с характеристиками их семейных систем.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, темперамент, Я-концепция, неуспеваемость, непослушание, асоциальное поведение.

Негативные проявления отклоняющегося поведения подростков авторы связывают с трудностями самого подросткового периода и спецификой функционирования их семей (А. Адлер, Дж. Боулби, А.Я. Варга, В. Де Гольжак, В.Н. Дружинин, А.М. Прихожан, Е.А. Сергиенко, С.В. Черников, Н.Е. Харламенкова, А.А. Шутценбергер, М. Bowen).

Есть данные о наличии различий в темпераменте у девиантных, деликвентных и социально-компетентных подростков (А. Торгерсен, М. Риза), в Я-концепции (Ю.А. Пучкова, Е.В. Свистунова, К.В. Сергеева, В.О. Щипрова). Различия индивидуально-психологических свойств подростка в зависимости от формы девиантного поведения подростков изучались меньше. В литературе встречаются упоминания о разнице акцентуаций при различных проявлениях негативного поведения (В.Ф. Десятников, Г.Р. Трофимов, В.Г. Козюля, М.М. Гагауллин, В.В. Юстицкий). Однако авторы расходятся в выводах, связывая различные акцентуации с девиантным поведением. Настоящее исследование направлено на изучение подростков с различными формами отклоняющегося поведения и выявление различий в особенностях темперамента и Я-концепции.

Исходя из выше изложенного, были сформулированы *гипотезы*:

1. Подростки с такими формами девиантного поведения как «Неуспеваемость», «Непослушание», «Асоциальное поведение» имеют различные темпераментальные особенности.

2. Между подростками с формами отклоняющегося поведения: «Неуспеваемость», «Непослушание», «Асоциальное поведение» существуют различия в особенностях Я-концепции.

Целью нашего исследования является изучение темпераментальных особенностей и специфики

Я-концепции в связи с формой отклоняющегося поведения подростков.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие учащиеся – 103 подростка. Средний возраст детей – 14,2 лет, что соответствует периоду подросткового возраста, среди них 49 девочек, 54 мальчика. Подростки, чьи родители обратились за помощью в психологическую службу с жалобами на непослушание, неуспеваемость своих детей и нарушение ими социальных норм поведения составили основную группу: 60 подростков и их родители: 60 матерей и 60 отцов. Диагностическая работа с семьями проводилась до консультативной работы психолога.

В контрольную группу вошли подростки (43 чел.), которые характеризуются, со слов родителей, высокой социальной компетентностью. Их матери (43 чел.) и отцы (43 чел.) также приняли участие в исследовании. С такими семьями проводилось однократное 2-часовое интервью, включающее заполнение исследовательских методик.

Правомерность распределения на группы подтвердилась методикой А.М. Прихожан «Исследование социальной компетентности» (2007).

Семьи основной группы по критерию отклоняющегося поведения (запроса) были поделены на 3 подгруппы по следующим признакам:

- 1) «Неуспеваемость» – жалобы на неуспеваемость в школе (21 семья);
- 2) «Непослушание» – жалобы на непослушание (20 семей);
- 3) «Асоциальное поведение» – жалобы на асоциальное поведение (19 семей).

Методы исследования. В настоящем исследовании использовались опросник формально-динами-

ческих свойств индивидуальности В.М. Русалова [5] и личностный опросник «Изучение особенностей Я-концепции» А.М. Прихожан [2].

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования темпераментальных особенностей. Было проведено сравнение медиан показателей индексов опросника формально-динамических свойств индивидуальности подростков в основной и контрольной группах, критерий Манна, таблица №1.

Сравнение медиан индексов формально-динамических свойств личности подростков в контрольной и основной группах показало наличие значимых различий. В контрольной группе выше оказались показатели по следующим шкалам: ИОА (индекс общей активности), ИОАД (индекс общей адаптивности), ИПА (индекс психомоторной активности) и ИКА (индекс коммуникативной активности). Таким образом, подростки из основной группы менее склонны к проявлению активности в коммуникативной, интеллектуальной сфере и менее адаптивны.

Рассмотрим сравнение формально-динамических свойств индивидуальности подростков в основной и контрольной группах, критерий Манна-Уитни, таблица 2.

У подростков контрольной группы значимо выше показатели по шкалам «эргичность психомоторная», «эргичность коммуникативная», «скорость психомоторная», «скорость коммуникативная». То есть для подростков контрольной группы характерна высокая потребность в движении, «широкая» сфера психомоторной активности, постоянное стремление к физическому труду, высокая мышечная работоспособность.

Полученные результаты перекликаются с данными исследований некоторых авторов. В своем исследовании социально адаптированных под-

ростков Ю.А. Пучкова представляет их портреты следующим образом: «Социально адаптированные подростки отличаются высокой активностью, стремлением к сотрудничеству и открытостью в общении...» [4, с. 127].

Исследования же темперамента подростков с отклоняющимся поведением обнаруживают следующие результаты. «По данным, полученным в Нью-Йоркском лонгитюдном исследовании (оно началось в 1957 г.; первичная выборка – 133 ребенка раннего возраста), был выделен синдром трудного темперамента. Его признаками являются: низкая ритмичность, преобладание негативного настроения, слабая реакция, плохая адаптивность и высокая интенсивность реакций» [3, с. 242].

Рассмотрим сравнение индексов по методике В.М. Русалова ОФДСИ в основных подгруппах «Неуспеваемость», «Непослушание», «Асоциальное поведение», критерий Краскелла-Уоллиса, таблица №3.

Индексы общей адаптивности и активности, индекс интеллектуальной активности значимо различны в основных подгруппах.

Подростки с формой отклоняющегося поведения «Непослушание» имеют более высокие показатели по индексу общей адаптивности и активности, а также по показателю индекса интеллектуальной активности. Таким образом, им свойственны интеллектуальная пластичность, высокий уровень способности к обучению, высокая гибкость мышления, легкость вступления в новые социальные контакты. Однако, мы можем наблюдать, что особенностью Я-концепции является нереалистичная самооценка со сниженной критичностью (результаты представлены ниже).

Сравнение формально-динамических свойств индивидуальности подростков в основных подгруппах, критерий Краскелла-Уоллиса, привело к следующим результатам. Во второй подгруппе

Таблица 1

Сравнение индексов общей активности (ИОА), общей эмоциональности (ИОЭ), общей адаптивности (ИОАД), психомоторной активности (ИПА), интеллектуальной активности (ИИА), коммуникативной активности (ИКА) по методике ОФДСИ В.М. Русалова в основной и контрольной группах

	ИОА	ИОЭ	ИОАД	ИПА	ИИА	ИКА
Основная группа	43,69	49,11	44,56	41,68	52,23	42,15
Контрольная группа	63,59*	56,03	62,38*	66,40*	51,69	65,74*

Статистическая достоверность различий: * p<0,05.

Таблица 2

Сравнение формально-динамических свойств индивидуальности подростков в основной и контрольной группах

	ЭРМ	ЭРИ	ЭРК	ПМ	ПИ	ПК	СМ	СИ	СК	ЭМ	ЭИ	ЭК
Основная группа	39,10	50,18	41,69	54,81	55,91	48,81	38,94	49,41	40,17	50,36	47,88	49,78
Контрольная группа	70,00*	54,55	66,38*	48,08	46,55	56,45	70,22*	55,62	68,51*	54,29	57,74	55,09

Статистическая достоверность различий: * p<0,05.

Сравнение индексов ИОА, ИОЭ, ИОАД, ИПА, ИИА, ИКА по методике ОФДСИ В.М. Русалова в основных подгруппах

	ИОА	ИОЭ	ИОАД	ИПА	ИИА	ИКА
«Неуспеваемость»	26,81	29,26	22,79	26,21	24,50	31,57
«Непослушание»	36,18*	28,05	39,43*	36,75	39,00*	33,33
«Асоциальное поведение»	28,61	23,39	29,63	28,66	28,18	26,34

Статистическая достоверность различий: * $p < 0,05$.

«Непослушание» значим показатель ПИ (пластичность интеллектуальная) – (39,33, $p < 0,05$). Подростки подгруппы «Непослушание» характеризуются высокой гибкостью мышления, возможностью легкого перехода с одних форм мышления на другие и стремлением к разнообразию форм интеллектуальной деятельности.

В третьей подгруппе «Асоциальное поведение» значимо ниже показатель ИЭ (интеллектуальная эмоциональность). Подростки подгруппы «Асоциальное поведение» характеризуются низкой чувствительностью при неудачах интеллектуальной деятельности. Снижение чувствительности или безразличие к расхождению между ожидаемым и полученным результатом при выполнении умственной работы может явиться фундаментом для снижения чувствительности и к социальным нормам. Такие характеристики дают подросткам этой подгруппы ощущение спокойствия и уверенности даже при отсутствии реализации задуманного [5]. В данном случае речь может идти о том, что несоблюдение социальной нормы подростками как нереализация задуманного не вызывает у них внутренних противоречий и не влияет на их ощущение собственной удовлетворенности.

Значимые различия в 1-ой подгруппе не выявлены.

Результаты исследования Я-концепции подростков».

Из проведенного с помощью критерия Манна-Уитни сравнительного анализа показателей были выявлены значимые различия. Подростки из контрольной группы выше оценили уровень своего общения ($p < 0,01$), поведение ($p < 0,01$), благополучие ситуации в школе ($p < 0,01$). Анализ свидетельствует о различии уровня удовлетворенности подростков ($p < 0,01$), он также выше в контрольной группе. Исходя из этого, можно сделать вывод, что учащиеся из контрольной группы более популярны среди сверстников и коммуникативно развиты по сравнению с учащимися из основной группы. Что закономерно, исходя из данных исследования темпераментальных особенностей, согласно которым подростки контрольной группы более склонны к проявлению коммуникативной активности, более адаптивны, а также из высокой оценки социальной компетентности, данной матерями и психологом.

Полученные результаты соответствуют данным других авторов. Значимые различия показателей по уровню социальной, рефлексивной, физиче-

ской, деятельной и материальной идентичности между девиантными и недевиантными подростками выявила В.О. Щипрова [10]. Автор сделала вывод, что существуют различия в их типах идентичности, что совпадает с результатами, полученными в данном исследовании.

Результаты по опроснику «Исследование особенностей Я-концепции» в основных подгруппах, критерий Краскелла-Уоллиса.

Подростки 1-ой подгруппы «Неуспеваемость» выше оценили свое положение в семье ($p < 0,01$) и имеют более высокие показатели по шкалам «счастье и удовлетворенность» ($p < 0,01$) и «тревожность» ($p < 0,05$) и более низкие по шкалам «ситуация в школе» ($p < 0,05$) и «общение» ($p < 0,05$). Подростки этой подгруппы имеют заниженный уровень самооценки, что соответствует IV-ому, низкому, неблагоприятному уровню по А.М. Прихожан [2]. Сопоставим полученные данные с результатами предыдущего исследования связи функциональности семейных структур с формами девиантного поведения [6]. В семьях с неуспеваемостью детей наиболее часто встречающимся параметром дисфункциональности был выявлен параметр «коалиции». Так мать, проводящая много времени с ребенком, помогая ему выполнить домашнее задание из-за его школьной неуспеваемости, приобретает с ним связь, которая становится весомее ее связи с мужем, образуя дисфункциональную вертикальную коалицию. Такая включенность и даже гиперопека матерей может расцениваться детьми как собственное высокое положение в семье и, как правило, дает ощущение удовлетворенности. Высокий социальный семейный статус при низкой коммуникативной успешности в конечном итоге определяет общий низкий уровень самооценки подростков 1 подгруппы «Неуспеваемость».

Подростки из 2 подгруппы «Непослушание» обладают более высокими показателями по шкалам самооценки интеллекта ($p < 0,05$), чем подростки из других подгрупп. Они благополучнее оценивают собственную ситуацию в школе ($p < 0,05$) и имеют высокий уровень самооценки, соответствующий I-ому, уровню по А.М. Прихожан [2].

По данным Сергеевой К.В. у деликвентных подростков развита самоуверенность, завышенное самооценки, ощущение силы своего «Я» при наличии не критичности к себе и окружению [9].

Вывод о наличии некритичности самооценки отдельных характеристик подростков из 2 подгруппы «Непослушание» основывается на данных оценок матерей данной подгруппы своих детей по методике А.М. Прихожан «Диагностика социальной компетентности». Матери подростков из этой подгруппы оценили своих детей ниже, чем матери контрольной группы оценили своих детей по таким шкалам как: самостоятельность ($p < 0,05$), организованность ($p < 0,05$), отношение к своим обязанностям ($p < 0,05$).

То есть подростки 2 подгруппы «Непослушание», действительно, адаптивны и активны, что показывают результаты исследования темперамента, но переоценивают собственную самостоятельность. Это вытекает в несформировавшуюся ответственность и создает нереалистичное представление о себе у подростков данной подгруппы, что детерминирует внутренний конфликт и порождает желание отстаивания собственных представлений о себе через форму отклоняющегося поведения – непослушание.

Подростки 3 подгруппы «Асоциальное поведение» характеризуются высокими показателями по шкале общения ($p < 0,05$) и низкими по шкалам «положение в семье», «счастье и удовлетворенность» ($p < 0,05$). Уровень самоотношения – V-ый по А.М. Прихожан [2], что соответствует предельно высокому или предельно низкому уровням самоотношения.

Г. Кэплан, исследовал пониженное самоуважение в контексте изучения девиантного поведения [11]. Он установил связь этого параметра с различными формами отклоняющегося поведения у юношей: пьянство, агрессивное поведение, употребление наркотиков, принадлежность к преступным группам. Автор предполагает, что девиантное поведение способствует снижению самоуважения в результате того, что вовлеченный субъект усваивает отрицательные отношения общества к своим поступкам и к себе в целом. Принимая во внимание данные К.В. Сергеевой о завышенном самоотношении деликвентных подростков [9], подростки из третьей подгруппы «Асоциальное поведение» обладают схожими характеристиками самоотношения с подростками-деликвентами, имея предельно низкий или предельно высокий уровень самоотношения.

Выводы, к которым пришла Е.В. Змановская [1], пересекаются с представлениями о природе девиантного поведения в настоящем исследовании: «Внутренние биологические процессы играют определенную роль в формировании отклоняющегося поведения. Они определяют силу и характер наших реакций на любые средовые воздействия. Несмотря на наличие фактов, подтверждающих существование биологических основ отклоняющегося поведения, они действуют только в кон-

тексте определенного социального окружения» [1, с. 38]. Так, в предыдущих исследованиях нами были выявлены некоторые социальные факторы, сопряженные с формой отклоняющегося поведения: семейные мифы, ценности, степень трансляции ценностей, функциональность семейных систем [6; 7]. Полученные в настоящем и предыдущих исследованиях результаты содержательно дополнили выводы Е.В. Змановской о системной детерминации отклоняющегося поведения, а именно: особенности Я-концепции различны у подростков с разными формами отклоняющегося поведения.

Выводы

Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют сделать нижеследующие выводы.

1. Ярко выраженные индивидуально-психологические свойства, такие как эргичность психомоторная, эргичность коммуникативная, скорость психомоторная, скорость коммуникативная согласно настоящему исследованию свойственны социально-компетентным подросткам.

2. Подростки с формой отклоняющегося поведения неуспеваемость характеризуются высоким уровнем тревожности. Они высоко оценили свое положение в семье и общий уровень удовлетворенности при наличии низкой самооценки. Уровень эмоциональной активности при этом высокий. Внутренний конфликт наблюдается между актуальной и идеальной самооценкой: высокая самооценка положения в семье при низкой самооценке социальной ситуации в школе.

3. Подростки с формой отклоняющегося поведения непослушание оценивают выше свой интеллект, коммуникативность и ситуацию в школе, чем подростки других подгрупп. Подростки этой подгруппы характеризуются высоким типом самоотношения, а также низкой критичностью оценки собственной самостоятельности и ответственности. Неспособность принимать решения, предполагая последствия, свидетельствует об отсутствии сформированности социальной нормы самостоятельности. Это создает нереалистичное представление о себе, что создает внутренний конфликт.

4. Подростки с формой девиантности «Асоциальное поведение» имеют предельно завышенный или предельно заниженный уровень актуального самоотношения и относятся к группе риска. По всем компонентам самоотношения выражена сильная неравномерность в оценках отдельных сфер жизни. Подростки этой группы не стремятся к включению в общество, закрыты, самоуверенны (о чем говорят высокие значения самооценки по некоторым сферам) и, как результат, проявляют нежелание меняться, что приводит к формированию антисоциальных форм поведения. Сниженная чувствительность к расхождению между ожидаемым и полученным результатом при выполнении

умственной работы может явиться фундаментом для снижения чувствительности и к социальным нормам при общем ощущении уверенности и спокойствия.

Библиографический список

1. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.
3. Психогенетика / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Мажурина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 447 с.
4. *Пучкова Ю.А.* Характеристики личности подростков-делинквентов: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 192 с.
5. *Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ). – М.: ИП РАН, 2004. – 136 с.
6. *Рыцарева Т.В.* Соотношение симптоматического поведения подростка с параметрами семейной системы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинематика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 38–42.
7. *Рыцарева Т.В.* Ценности личности и их гипертрансляция // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 7. – Т. 2. – С. 285–291.
8. *Свиштунова Е.В.* Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 16 с.
9. *Сергеева К.В.* Особенности Я-концепции подростков с нарушениями поведения // Вторая международ. заоч. науч.-практ. конф. «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения», 12 мая 2011 г.: материалы / Владимирский государственный университет, факультет права и психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=108
10. *Щипрова В.О.* Особенности самоотношения у девиантных и недевиантных подростков с учетом их характерологических особенностей // Актуальные проблемы социальной психологии: Междунар. научно-практ. конф., 26 мая 2010 г.: материалы. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2010. – 218 с.
11. *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Триеста, 2005. – 336 с.

Фетискин Николай Петрович

доктор психологических наук, профессор

Миронова Татьяна Ивановна

доктор психологических наук, профессор

Шепелева Светлана Витальевна

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
nikfet@kmtu.ru, mironova@ksu.edu.ru, lady.shepelewa2016@yandex.ru

ПАРАМЕТРЫ ТВОРЧЕСКОЙ НЕРЕАЛИЗОВАННОСТИ И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ В ГЕНЕЗИСЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ*

Статья посвящена исследованию параметрической значимости нереализованности творческой активности на генезис девиантного поведения у студентов с различной образовательной направленностью. Среди параметров, обуславливающих творческую нереализованность, особое место отведено неадаптивной активности, творческому потенциалу и типам рискованного поведения. Эти параметры в своих сочетаниях неоднозначно отражаются на реализации творческих идей и поддержке ближайшего окружения. В этой связи чувство невоплощённости и творческой нереализованности может выражаться как в конструктивных, так и деструктивных формах. Разновидностями деструктивных форм являются наркотизм и поведенческие девиации. Содержательную основу статьи составляют как результаты системного анализа и обобщения имеющихся литературных данных, так и результаты собственных эмпирических исследований.

Вследствие этого работа включает две части. Первая из них ориентирована на определение психологических параметров, обуславливающих творческую нереализованность личности. Вторая же часть статьи посвящена эмпирической проверке взаимосвязи склонности к девиантному поведению и параметрами творческой нереализованности, на примере студентов с различной образовательной направленностью.

Ключевые слова: неадаптивная активность, творческая нереализованность, девиации, рискованное поведение, наркотизм, творческий потенциал, уровни творческой нереализованности и девиантного поведения.

Общеизвестно, что способность к творчеству является необходимым условием существования человека и общества, особенно в современных условиях стремительных изменений мира, в котором должен ориентироваться и находить себя человек; однако неспособность реализовать стремление к творчеству приводит к обратным последствиям – внутренней или внешней деструктивности. В связи с этим некоторые авторы увязывают процесс вымирания в России с негативными тенденциями в жизни нашего народа, связанных не столько осложнением социально-экономических условий, сколько потерей «идеи развития», отсутствием целевой детерминанты эволюции. Поэтому сохранение творческого потенциала страны, создание условий для полноценной самореализации ее граждан является важнейшей задачей нашего времени [12].

Говоря о творчестве, следует отметить многозначность подходов к его определению. Долгое время оно трактовалось как создание нового продукта. Однако проблематичность такого понимания творчества стала дополняться целым рядом таких феноменов как, например: «проблематизация собственного мира» [2] «трансцендентность и неадаптивность», способность действовать в неопределённых условиях [1], «борьба», «полет в бесконечность» [3], «выход за пределы требуемого» [4] и т.д. В настоящее время понятие творчества практически совпало с понятием «неадаптивной активности» [10]. В этом случае под категорию

творчества должны попасть и действия хулигана, преступника, которые трудно рассматривать в одном ряду, например, с произведением искусства.

В данной работе творческая активность рассматривается как единство неадаптивной и адаптивной активности. В этом контексте неадаптивная активность предполагает спонтанное усмотрение новой возможности – появление нового образа, идеи, проблемы, цели и т.д. В результате адаптивной – реализация цели, воплощение идеи, выражение образа и т.д., которые представляют собой творческий продукт. Образующееся в процессе неадаптивной активности поле видимых возможностей, следуя за С.В. Максимовой и В.А. Петровским [9; 10] мы назвали «творческим потенциалом», который или может реализовываться в творческих продуктах, или нет. Реализованность творческого потенциала, т.е. реализация собственных идей (воплощение своей индивидуальности), приводит к развитию творческой устремленности личности – появлению ее новых форм: стремления к новизне, стремления к усмотрению и разрешению противоречий, стремления к созиданию ради самопознания и стремления к созиданию ради самотрансляции [9; 11].

Вместе с тем в социуме приоритет чаще всего отдается адаптивной активности личности, ориентированной на реализацию существующих социальных ожиданий, норм поведения, ценностно-ролевых установок. В условиях господства гомеостатической парадигмы адаптивная активность является и нормой и ценностью, а неадаптивная активность, на-

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект № 15-06-10868/15.

против, рассматривается как деструкция, девиация или болезнь. В рамках гуманистической парадигмы неадаптанты становятся основными двигателями развития культуры и общества [1]. Вместе с тем до сих пор к творческим людям относят только тех, кто хорошо рисует, выступает в самодеятельности, обладает энциклопедическими знаниями, феноменальной памятью и т.д. Но о том, что какой-нибудь хулиган или двоечник могут быть гораздо более творческими, речи не идет. Например, характеризуя отстающего ученика, учитель может оценить его мышление как негибкое, неоригинальное, безынициативное и т.д. (ведь таким он видит его в обучении по данному предмету или в обучении вообще), в то время как в баловстве этот ученик может проявить неординарную изобретательность.

Дети с дисбалансом неадаптивной и адаптивной активности как правило, представляют группу «проблемных» учащихся. Учителя не замечают или негативно реагируют на творческую активность этих детей, которая может выражаться в неожиданных вопросах, собственном отношении, эмоциональной реакции, тем самым препятствуя их продуктивной самореализации. В этой связи некоторые авторы отмечают, что примерно 30% отчисляемых из школ за неуспеваемость – одаренные. «Одаренные оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ, что оценивается учителями как упрямство, глупость или лень» [9, с. 120]. Эта тенденция еще раз свидетельствует о том, что традиционная система образования не способствует как развитию неадаптивной активности детей, так и творческой нереализованности, являющейся одной из причин девиантного поведения.

В некоторых работах отмечается, что девиантное поведение подростков является способом снижения напряжения, возникающего в результате противоречия между потенциальной возможностью и реальным содержанием деятельности [6, с. 120]. И, напротив, подростки с высоким уровнем творческой реализованности, т.е. подростки, преуспевающие в каком либо виде деятельности (спорт, искусство и др.) значительно реже оказывались среди девиантов. О значимости творческой нереализованности в генезисе дезадаптивности, девиантности, невротизма и др. отмечается в целом ряде известных работ. Так, например, К.Г. Юнг, указывая на отрицательные последствия нереализованности, отметил «не родившееся произведение в душе художника – это стихийная сила, которая прокладывает себе путь тиранически и насильственно либо с той неподражаемой хитростью, с какой умеет достигать своих целей природа, не заботясь о личном благе или горе человека – носителя творческого начала» [16, с. 135].

Творческая личность, судя по отдельным работам, обладает «способностью к достижению катастрофических состояний, являющихся следствием

предельного усиления противоположных тенденций». Если он сможет разрешить их с помощью художественных средств, то станет творцом, если нет – то невротиком или дезадаптантом. Поэтому у таких людей больше шансов стать гением или «безумцем», чем у тех, кто проблем не видит или не хочет видеть. Более того, они всю жизнь могут балансировать на этой грани: решил проблему – произведение, не смог – невроз [6, с. 94].

Указанные мнения свидетельствуют о том, что неадаптивная активность может направляться, либо в конструктивную, либо в девиантно-деструктивную сторону. Учитывая актуальность и малоразработанность рассматриваемой проблемы в данной работе предпринята попытка анализа результатов имеющихся исследований, ориентированных на изучение девиаций у лиц с неадаптивной активностью и низкой творческой реализованностью, а также проверки этой тенденции в ходе пилотажных эмпирических исследований.

Основной вопрос, который занимает большинство авторов, заключается в том, что обуславливает высокие творческие способности (чувствительность к проблемам) и почему одни творческие люди решают проблемы, достигая высоких творческих результатов, а другие становятся невротиками или наркоаддиктами?

Интерес исследователей к проблеме наркозависимости творческих лиц, как правило, объяснялся двумя факторами. С одной стороны это объяснялось хорошо известной тенденцией, свидетельствующей о том, что 15–20% наркозависимых до начала наркотизации имели высокие показатели в учебе в школе или в ВУЗе [9, с. 135]. Особенно трагично распространение наркомании среди социально активных, одаренных людей, творческой молодежи. В этой связи возникает вопрос, почему люди, обладающие творческими способностями, не реализуют их в процессе созидания, а встают на путь саморазрушения.

С другой стороны исследовательский интерес к проблеме наркозависимости творческих людей объяснялся сходством психологических особенностей представителей творческой сферы и наркоаддиктов. Так, например, в психологический портрет наркомана часто включаются такие черты, как оригинальность, высокая чувствительность, ранимость, противоречивость, образное, художественное восприятие мира, спонтанность, детская инфантильность, эмотивность, склонность к фантазированию, нестандартность и большое количество ассоциаций, т.е. черты, свойственные творческим людям [9, с. 119]. Исходя из этого и возникло предположение, что наркозависимые обладают высоким творческим потенциалом, устремленностью к творчеству, но он не реализуется.

Блокирование стремления к творчеству может приводить к высокому внутреннему дискомфорту

и ощущению безысходности, личностной несостоятельности, преодоление которого невозможно вне творческого решения, к которому человек, оказывается, по той же причине неспособным и ищет скорее ухода от проблем, чем их разрешения, в частности, с помощью наркотика. То есть, блокирование стремления к творчеству может быть одной из причин, приводящей к возникновению наркозависимости. Эта гипотеза согласуется с тем, что среди мотивов, толкающих к употреблению наркотиков, указываются такие, как скука, поиск нового опыта, интерес к экспериментированию, стимуляция творчества, стремление избавиться от ограничений. «Наиболее рельефно на фоне остальных причин наркотизации выступает одно из ценнейших качеств личности – любопытство. Пытливость ума, который сам себя ведет к гибели» [9, с. 119]. Это подтверждается и тем, что только не делают наркоманы, чтобы достать очередную порцию наркотиков. Для того чтобы достать наркотик, деньги, обойти закон, обмануть близких, им нужно постоянно проявлять творческую активность, сам этот процесс может являться для наркомана особой творческой деятельностью, в которой он чувствует себя успешным, так как оказывается вознагражден желаемым состоянием. Отмечается, что «наркозависимые – необыкновенно изобретательные люди» [9, с. 120].

Сравнительный анализ проявлений неадаптивной активности и творческого потенциала у наркоманов, проходящих реабилитацию в наркологической клинике и студентов – дирижеров хора музыкальной академии им. Гнесиных, учащихся старших классов и студентов, занимающихся туризмом, показал, что стремление к творчеству (неадаптивная активность) у наркозависимых, как и у студентов-музыкантов, выше среднего. То есть, можно сказать, что наркозависимые обладают высоким творческим потенциалом. Среди наркозависимых высоким творческим потенциалом обладают 50% (все они имеют низкую степень реализованности), средним – 30% (из них 30% имеют низкую степень реализованности), 20% низкий творческий потенциал [5; 9, с. 125].

Степень творческой нереализованности у наркозависимых выше среднего, а у студентов-музыкантов – ниже среднего. Т.е. творческий потенциал наркозависимых не реализуется в рамках социальной приемлемой деятельности [9, с. 122].

Таким образом, гипотеза о том, что наркозависимые обладают высоким, но не реализующимся потенциалом, подтверждается. Можно сделать вывод о том, что высокий, но не реализующийся творческий потенциал является одной из причин возникновения наркозависимости.

Принимая во внимание двойственность направленности неадаптивной активности, способной актуализироваться либо в конструктивной,

либо в деструктивной форме, некоторые авторы решили проверить это предположение на примере склонности к риску [9, с. 129]. Согласно концепции активной неадаптивности [10], одним из проявлений неадаптивной активности субъекта является склонность не к гедонистическому, а бескорыстному риску. К числу его неспецифических характеристик отнесены: скука, отсутствие других потребностей; трудности субъективного выделения цели; немотивированность, нарушение правил, протестность. Однако, основываясь на том, что повышенная склонность к риску необходима во всех видах, так называемых творческих профессий (музыкант, актер и т.д.), то в ряде работ отведено особое место риску, связанного с потребностью в новых впечатлениях и переживаниях, являющейся одной из базовых в творчестве [9; 10]. Исходя из этого, выделены следующие типы риска. Поиск физического риска – стремление к деятельности, связанной с опасностью; поиск нового опыта, в том числе достигаемого с помощью наркотиков; протест против социальных норм; чувствительность к скуке, стремление к новому, к знакомству с новыми людьми, неприятие рутины, скучных занятий [8; 15].

Исследование доминирующих рисков показало, что осознанная склонность к физическому риску у наркозависимых – ниже среднего. Осознанная склонность к социальному риску – значимо ниже среднего. Осознанная склонность к личностному риску – выше среднего (+1). У музыкантов доминировали социальный риск (3,44) (освоение новой роли, выступление перед незнакомой публикой и др.) и личностный риск (0,1), связанный с радикальным изменением своей жизни, своей личности и др. Эти результаты говорят о том, что у наркозависимых риск носит не гедонистический характер, а содержит ситуации и ощущения, расширяющие границы собственного «Я». Низкий физический и социальный риск может являться результатом невозможности реализации своей субъектности в этих сферах, тогда как в сфере «Я» это оказывается «возможным» благодаря состоянию наркотического опьянения. Эти результаты свидетельствуют также в пользу гипотезы исследователей, рассматривающих наркозависимость как самоценную форму активности [9, с. 132].

Обобщая эти результаты, нетрудно заметить, что наркозависимые обладают высоким, но не реализующимся творческим потенциалом. Можно предположить, что творческая нереализованность является одной из причин, приводящей к возникновению наркозависимости. Вероятность первичной пробы наркотиков, не реализующихся творческих людей, высока за счет того, что: а) для них характерна высокая степень неудовлетворенности одного из базового стремления человека – стремления к творчеству: они видят больше проблем (в силу присущей им способности усматривать

противоречия и высокой синзитивности); б) отсутствие поддержки и условий реализации их творческих стремлений в социально приемлемых сферах деятельности приводит к тому, что они становятся успешными в асоциальной сфере (в хулиганстве, алкоголизме, наркомании), иными словами, все запрещенное сулит им успешность, а значит, становится притягательным [6; 9].

Как уже отмечалось выше, вторая часть данной работы посвящена проверке выше указанной гипотезы о влиянии неадаптивной активности личности и творческой нереализованности на генезис различных форм аддиктивно-девиантного поведения. В этой связи базовой целью исследования явилось сопоставление разноуровневой склонности к девиантному поведению в зависимости от уровня творческого потенциала, неадаптивности творческой активности, типологии рискованного поведения и творческой нереализованности. В конечном варианте основная гипотеза заключалась в том, что уровень выраженности склонности к девиантному поведению прямо пропорционален уровневому повышению творческого потенциала, неадаптивной активности, рискованного поведения, выступающих основой творческой нереализованности и полимодальной толерантности к фрустрации. Характеризуя содержание психодиагностического инструментария, отметим его направленность на изучение следующих личностных и поведенческих особенностей, а также используемых методик: уровень склонности к девиантному поведению [13; 14], показатели творческого потенциала, неадаптивной активности, нереализованности творческого потенциала [7; 9; 10], типы рискованного поведения [8; 15].

В ходе исследования было занято 106 студентов института культуры Костромского госуниверситета им. Н.А. Некрасова и 38 студентов-девиантов других направлений образовательной подготовки, характеризующихся повышенной склонностью к аддиктивно-девиантному поведению. Процесс анализа эмпирических данных (уровни творческого потенциала, нереализованности творческого потенциала, типов рискованного поведения) осуществлялся в контексте соотнесения с разноуровневыми

тенденциями адаптивной и неадаптивной активности и выраженности склонности к девиантному поведению. Следуя этой логике, все указанные выше эмпирические показатели рассматривались во взаимосвязи с разноуровневыми проявлениями склонности к девиантному поведению и уровнями адаптивной и неадаптивной активности.

Сравнительный анализ проявлений девиантного поведения в группах с различной выраженностью адаптивной и неадаптивной активности обнаружил высокие показатели склонности к девиантному поведению в группах с высокой неадаптивностью и низкой адаптивной активностью (68,0%) и низкоуровневыми показателями неадаптивной активности (44,0%). У лиц с высокими показателями неадаптивной и адаптивной активности повышенная склонность к девиантному поведению наблюдалась в 36% случаев, а среднеуровневая склонность – 45,0% случаев (табл. 1).

Низкие проявления девиантного поведения наиболее четко отмечались в группе с низким уровнем неадаптивной и высокой адаптивной активностью (73,0%). Представителям данной группы присущи устойчивая исполнительность, организованность, старательность, высокая деятельность успешность и невысокие проявления творческой активности. Как уже отмечалось выше, наибольшая склонность к девиантному поведению, наблюдалась в группе с высоким уровнем неадаптивной и низким уровнем адаптивной активности (68,0%). Эта группа учащихся характеризовалась как «проблемная». Исследуемым данной группы были свойственны низкая дисциплинированность, избирательный интерес к учебным дисциплинам, отстаивание спорных подходов к отдельным учебным темам и оппозиционность отношений к отдельным преподавателям. Нередко их поведение носило конфликтно-асоциальный характер. Учащимся с низкими показателями по обоим видам активности были характерны средние показатели девиантного поведения (56,0%), низкая познавательная активность. Педагоги про таких студентов обреченно вещали «им не дано», проявляя к ним определенную снисходительность. В целом, выявленные нами эмпирические резуль-

Таблица 1

Показатели проявлений девиантного поведения в группе с различным балансом неадаптивной и адаптивной активности

Уровни склонностей к девиантному поведению	Показатели склонности к девиантному поведению у лиц с различным балансом адаптивной и неадаптивной активности (%)			
	Высокие уровни неадаптивной и адаптивной активности	Низкая неадаптивная и высокая адаптивная активность	Высокая неадаптивная и низкая адаптивная активность	Низкие уровни неадаптивной и адаптивной активности
высокий	36,0	9,0	68,0	24,0
средний	45,0	18,0	21,0	56,0
низкий	19,0	73,0	8,0	20,0

Таблица 2

Показатели склонности к девиантному поведению у лиц с различным уровнем творческого потенциала

Уровни склонностей к девиантному поведению	Показатели творческого потенциала (%) в группах с					
	Неадаптивной активностью			Адаптивной активностью		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	61,0	43,0	11,0	7,6	18,0	56,0
Средний	24,0	39,0	17,0	19,30	44,0	31,0
Низкий	15,0	18,0	62,0	73,1	38,0	23,0

Таблица 3

Проявления девиантного поведения у исследуемых с различной типологической направленностью риска

Уровни склонностей к девиантному поведению	Типологические проявления риска (%) в группах с					
	Неадаптивной активностью			Адаптивной активностью		
	Физический риск	Социальный риск	Личностный риск	Физический риск	Социальный риск	Личностный риск
Высокий	30,0	47,0	61,0	23,0	25,0	17,0
Средний	39,0	24,0	25,0	26,0	17,0	19,0
Низкий	31,0	29,0	14,0	51,0	58,0	74,0

таты нашли подтверждение в ряде известных работ [6; 9].

Одним из важных вопросов в исследовании данной проблемы, является сопоставление разноразличных проявлений творческого потенциала и девиантного поведения. Результаты (табл. 2) свидетельствуют о наличии неоднозначной взаимосвязи этих переменных. Так, например, в многоуровневой структуре неадаптивной активности выявлена однонаправленная тенденция, свидетельствующая о прямо пропорциональной взаимосвязи уровней творческого потенциала, т.е. чем он выше, тем выше и показатели склонности к девиантному поведению. Так, например, у исследуемых с высоким творческим потенциалом высокие проявления девиантного поведения (неисполнительность, протестность, игнорирование требований, пропуски занятий, оппозиционность) отмечались в 61% случаев, а со средним уровнем творческого потенциала – в 43,0%, и низким уровнем – в 11,0% случаев. У исследуемых с низким уровнем творческого потенциала наблюдались и самые низкие показатели склонности к девиантному поведению (62,0%).

У исследуемых с адаптивной активностью отмечалась обратно пропорциональная взаимосвязь исследуемых параметров, заключающаяся в том, что чем ниже творческий потенциал в группе учащихся с адаптивной активностью, тем выше показатели склонности к девиантному поведению, проявляемых в 56% случаев. И, наоборот, чем выше показатели творческого потенциала, тем ниже проявления девиантных девиаций (73,1%). Анализируя разнонаправленность этих тенденций можно предположить, что учащиеся с высоким уровнем творческого потенциала в структуре неадаптивной активности обладают меньшей реализованностью творческих возможностей, по сравнению с иссле-

дуемыми с адаптивной активностью. Выявленные неоднозначные тенденции разноразличной взаимосвязи творческого потенциала и девиантного поведения, вероятно, могут объясняться тем, что в первом активно-неадаптивном случае творческий потенциал рассматривается как поле видимых, но не воплощенных возможностей, а во втором, активно-адаптивном, творческий потенциал характеризуется не только владением образов будущего, но и организации адаптивных условий для их реализации.

Немаловажным параметром в генезисе девиантного поведения является изучение значимости типологической направленности рискованного поведения.

Исследовательский интерес к изучению риска, как предпосылки девиантного поведения у творчески ориентированных учащихся, на наш взгляд, объясняется несколькими моментами. С одной стороны, неадаптивная активность, как уже отмечалось выше, может направляться либо в конструктивную, либо в деструктивную сторону. С другой стороны, несмотря на выраженность бескорыстного риска у лиц с неадаптивной активностью, он содержит и ряд общих особенностей, присущих гедонистическому риску. К их числу чаще всего относили: 1) «скука, отсутствие других потребностей»; 2) трудности субъективного выделения цели; 3) немотивированность; 4) нарушение правил, протестность» [9; 15].

Выделение риска в детерминации девиантного поведения в творческой деятельности обосновывается и тем, что творческий процесс сопряжен с повышенной склонностью к риску в виде: поиска физического риска – стремлении к деятельности, связанной с опасностью; поиска нового опыта, в том числе достигаемого с помощью наркотиков;

протеста против социальных норм; чувствительности к скуке, стремлении к новому, к знакомству с новыми людьми, непринятию рутины, скучных занятий [15].

Принимая во внимание многообразие творческой деятельности, видимо, и риски могут быть различными и проявляться в склонностях к физическому, социальному и личностному риску.

Сопоставление данных типов рискованного поведения с уровнями склонности к девиантному поведению (табл. 3) показало, что у исследуемых с неадаптивной активностью высокие проявления девиантного поведения были связаны с личностным риском (61,0%), социальным риском в 47% и физическим в 30% случаев. Низкие показатели девиантного поведения отмечались в группах с личностным риском (14%), социальным и физическим риском (29–31,0% случаев). В отличие от повышенных проявлений девиантного поведения у исследуемых всех типов риска, связанных с доминированием неадаптивной активности, в группе учащихся с адаптивной активностью напротив наблюдались низкие показатели склонности к девиантному поведению. Наименьшие проявления девиации встречались у лиц с личностным риском (74,0%) и несколько ниже у лиц с социальным (58,0%) и физическим риском (51,0%). Эти результаты подтверждают тенденцию большей приверженности учащихся с адаптивной активностью к соблюдению нормативных требований и поведенческих стереотипов.

Изучение уровневых показателей девиантного поведения у учащихся с различными показателями нереализованности творческого потенциала обнаружило сходство результатов, типичных для групп с неадаптивной и адаптивной активностью (табл. 4).

Анализируя результаты таблицы 4, нетрудно заметить высокие проявления отклоняющегося поведения у студентов с высокой нереализованностью творческого потенциала (65,0%). У учащихся со

средним уровнем творческой нереализованности показатели повышенной девиантности были на 22,0% ниже, а с низким уровнем нереализованности творческого потенциала – на 52,0%. Кроме того, для лиц с низким уровнем нереализованности творческого потенциала были характерны и самые низкие показатели девиантного поведения (табл. 4).

Характеризуя результаты творческой нереализованности в группе с адаптивной активностью необходимо обратить внимание на низкие показатели нереализованности творческого потенциала (52,0%) и довольно низкие проявления высокой творческой нереализованности (8,0%).

Сравнительный анализ количественных результатов девиантного поведения в группах с разноразноуровневыми проявлениями нереализованности творческого потенциала и неадаптивно-адаптивной активностью обнаружил их прямо пропорциональную зависимость (табл. 4). Так, у лиц с высоким уровнем творческой нереализованности, независимо от уровней выраженности неадаптивной и адаптивной активности, отмечались высокие показатели девиантного поведения. И, напротив, у студентов с низкими показателями творческой нереализованности отмечались и самые низкие уровни девиантного поведения. Так, у лиц с высокой неадаптивностью и творческой нереализованностью доминировали высокоуровневые проявления девиантности (76,0), а у лиц с высокой адаптивностью и нереализованностью творческого потенциала – на уровне 37,0% случаев (табл. 4). Низкие же показатели творческой нереализованности соответствовали и низкоуровневым проявлениям девиантности. У неадаптивных исследуемых они выражались на уровне 49,0% случаев, а у адаптивных – на уровне 71,0%.

Обобщение детерминант творческой нереализованности и склонности к девиантному поведению у исследуемых с различной направленностью образовательной подготовки обнаружило, что у студентов с низкими показателями творческой

Таблица 4

Проявления девиантного поведения у исследуемых с различными уровнями нереализованности творческого потенциала

Уровни склонности к девиантному поведению	Уровневые проявления нереализованности творческого потенциала (%) у лиц с					
	неадаптивной активностью			адаптивной активностью		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
высокий	65,0	43,0	13,0	8,0	17,0	52,0
	76,0	47,0	17,0	37,0	26,0	11,0
средний	28,0	35,0	33,0	24,0	36,0	31,0
	15,0	29,0	34,0	30,0	31,0	18,0
низкий	7,0	22,0	54,0	68,0	47,0	17,0
	9,0	25,0	49,0	31,0	43,0	71,0

Примечание: 1. верхние показатели – результаты нереализованности творческого потенциала; 2. нижние показатели – количественные проявления разноразноуровневой девиантности.

Таблица 5

Обобщенные детерминанты нереализованности творческого потенциала у исследуемых с различной образовательной направленностью и девиантным поведением

Исследуемые с образовательной направленностью и склонности к девиантности	Уровни личностных детерминант (%) творческой нереализованности и склонности к девиантному поведению в исследуемых группах					
	высокая неадаптивная и низкая адаптивная активность	низкие уровни неадаптивной и адаптивной активности	высокий творческий потенциал	высокий личный риск	высокий социальный риск	высокий физический риск
музыка	29,0	14,0	32,0	51,0	21,0	13,0
	42,0	53,0	61,0	57,0	35,0	27,0
изобразительное искусство	36,0	49,0	41,0	57,0	38,0	24,0
	63,0	71,0	65,0	63,0	59,0	51,0
физическая культура	48,0	56,0	39,0	48,0	55,0	64,0
	71,0	87,0	82,0	54,0	62,0	78,0
девианты	74,0	82,0	46,0	34,0	56,0	74,0
	85,0	96,0	94,0	45,0	78,0	82,0

Примечание: 1. верхние показатели – количественные проявления уровня творческой нереализованности; 2. нижние показатели – количественные проявления девиантного поведения.

нереализованности отмечались и самые низкие уровни девиантного поведения. Так, у лиц с высокой неадаптивностью и творческой нереализованностью доминировали высокоуровневые проявления девиантности (76,0%), а у лиц с высокой адаптивностью и нереализованностью творческого потенциала – на уровне 37% случаев (табл. 4). Низкие же показатели творческой нереализованности соответствовали и низкоуровневым проявлениям девиантности. У неадаптивных исследуемых они выражались на уровне 49,0% случаев, а у адаптивных – на уровне 71,0%.

В заключительной части работы, посвященной обобщению детерминант творческой нереализованности и склонности к девиантному поведению у исследуемых с различной направленностью образовательной подготовки, выявлено ряд общих и специфических тенденций. К их числу необходимо отнести следующие:

1. С повышением показателей неадаптивной активности и снижением уровня адаптивной активности частотность девиантного поведения возрастала, независимо от образовательной направленности исследуемых. Выраженность данной тенденции была минимальной у студентов, обучающихся на отделении «музыка» (42,0%) и максимальной – в контрольной группе девиантов (85,0%). Повышенные проявления девиантного поведения у исследуемых, обучающихся на отделениях изобразительного искусства и физической культуры, занимали промежуточную выраженность (63,0–71,0% случаев).

2. Подобная тенденция отмечалась, только на более высоком уровне, у исследуемых, характеризующихся низкими показателями адаптивной и неадаптивной активности в сочетании с высоким творческим потенциалом (табл. 5). Доминирование этого когнитивного сочетания в большей мере актуализировало проявления девиации и отмечалось на уровне 65,0–96,0%. Как и в первом

случае, более толерантными к переживанию творческой нереализованности и менее склонных к девиантно-демонстративному поведению оказались студенты отделения музыки, по сравнению с другими группами исследуемых. Так, у студентов отделений изобразительного искусства проявления девиантного поведения составляли 65,0–71,0% и, соответственно, у студентов физической культуры – на уровне 82,0–87,0% случаев. Самые высокие показатели девиантности были характерны для контрольной группы (94,0–96,0%).

3. Изучение девиантных проявлений в зависимости от доминирующих типов рискованного поведения выявило их обусловленность образовательной направленностью исследуемых студентов. Например, у студентов, обучающихся музыке и изобразительному искусству, наблюдались преобладания личного риска (51,0–57,0%), обуславливающие проявления девиаций в условиях фрустрации и ситуационной неопределенности (57,0–65,0% случаев). Выраженность социального и физического типов риска и сопутствующих им девиаций была значительно выше у студентов, обучающихся изобразительному искусству (51,0–59,0% случаев) по сравнению со студентами, обучающимися музыке (27,0–35,0%). У студентов с образовательной направленностью «физическая культура» отмечалось преобладание физического риска (64,0%), проявляемого в девиациях, сопряженных с экстремально-отклоняющимся поведением (78,0% случаев). В контрольной группе, характеризующейся повышенной склонностью к девиантному поведению, доминировали два типа риска – физический (79,0%) и социальный (56,0%). Как правило, указанные типы риска актуализировали девиации (78,0–82,0%), связанные со вступлением в асоциальные контакты, агрессивностью противоправными актами (78,0–82,0%).

Таким образом, результаты обобщенных эмпирических исследований, связанных с изучением

значимости творческой нереализованности в генезисе девиантного поведения, подтвердили выдвинутые нами гипотезы и позволили сделать следующие выводы.

1. Базисными детерминантами творческой нереализованности, обуславливающих проявления разноуровневой девиантности, являются два ведущих соотношения неадаптивной и адаптивной активности: а) высокая неадаптивная и низкая адаптивная активность; б) низкие уровни неадаптивной и адаптивной активности.

2. Творческая нереализованность и высокий уровень девиантного поведения обусловлены наличием сочетания высокого творческого потенциала и низкой адаптивной активности.

3. Парциальная детерминация творческой нереализованности и девиантного поведения определяется высокими уровнями выраженности деструктивных типов рискованного поведения. В некоторых исследуемых группах этой тенденции способствовали высокоуровневые значения личностного риска, влияющего на радикальные изменения мотивационно-нормативной направленности исследуемых, обучающихся на отделениях музыки и изобразительного искусства. И, напротив, у студентов, обучающихся на отделении физической культуры и исследуемых контрольной группы творческая нереализованность и повышенная частотность девиантного поведения в большей мере сопряжена с избыточной актуализацией физического типа рискованного поведения, проявляемого чаще всего в аутодеструктивных формах поведения в ситуациях опасности и неопределенности.

4. Творческая нереализованность и частотность проявлений девиантного поведения имеют разноуровневую выраженность у исследуемых с различной деятельностной направленностью. У студентов с музыкальной и изобразительной образовательной направленностью эти показатели были значительно ниже по сравнению с их количественной выраженностью у студентов физической культуры и исследуемыми контрольной группы – девиантов.

В заключении отметим, что, несмотря на теоретическую и практическую значимость полученных

нами результатов, некоторые из них нуждаются в дополнительных исследованиях и уточнениях.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: Смысл. 2001. – С. 128–134.
2. *Батищев Г.С.* Нравственный смысл и содержание всесторонне-целостного развития человека // Нравственный прогресс и личность. № 1. – Вильнюс, 1976. – С. 126–132.
3. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – С. 158–164.
4. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – С. 121–125.
5. *Голанд Н.* Исследование творческой активности у лиц с наркоманической зависимостью. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. – 64 с.
6. *Грязева В.Г.* Исследовательское искусство как психологический феномен и некоторые проблемы художественного образования // Психология творчества. – Челябинск: Изд-во Челяб. ун-та, 1995. – С. 94–96.
7. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты. – М.: Академический проект; Альма Матер. 2009. – С. 358–359.
8. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 193–200.
9. *Максимова С.В.* Творчество: созидание или деструкция. – М.: Академический проект, 2006. – 224 с.
10. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
11. *Пушкин В.Н.* Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 156–161.
12. *Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н.* Лазерная модель творчества – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – С. 87–89.
13. *Фетискин Н.П.* Психология аддиктивного поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 114–118.
14. *Фетискин Н.П.* Практическая девиантология. – М.: Изд-во Форум, 2015. – С. 165–170.
15. *Цукерман Г.А.* Обучение, творчество и понимание как синонимы // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 102–105.
16. *Юнг К.Г.* Символы и трансформации. – М.: АСТ, 2009. – С. 135–141.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОДИНАМИКИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

В статье освещены актуальные вопросы подростковой преступности, механизмов включения несовершеннолетних осужденных в жизнедеятельность общества. Изучение психодинамики личности несовершеннолетних осужденных рассматривается во взаимосвязи с условиями их пребывания в воспитательной колонии, влиянии на них различных социально-психологических аспектов, а также с точки зрения экзистенциально-аналитической теории.

Ключевые слова: несовершеннолетний осужденный, личность, психодинамический подход, воспитательная колония, духовно-нравственное воспитание.

Подростковая преступность в настоящее время является одной из актуальных проблем современной действительности, систематические нарушения несовершеннолетними нравственных и правовых норм, принятых в обществе, свидетельствуют о пробелах в их воспитании, а также об отсутствии четкого механизма включения несовершеннолетних в жизнедеятельность общества. Обстоятельствами, серьезно сказывающимися на отрицательных тенденциях преступности несовершеннолетних в Российской Федерации, являются не только негативные социальные процессы, но и явно неудовлетворительное состояние системы предупреждения преступности несовершеннолетних.

В настоящее время в качестве одной из важнейших целей функционирования УИС, особенно в части несовершеннолетних, стало снижение уровня рецидива преступлений, совершаемых лицами, ранее отбывающими наказание в виде лишения свободы, за счет повышения эффективности социальной, воспитательной и психологической работы в воспитательной колонии. Достижение цели обеспечивается решением вполне конкретных задач по изменению отношения к применению основных средств исправления осужденных в воспитательной колонии с повышением значимости психолого-педагогической работы с личностью и подготовке к жизни в обществе; разработке форм проведения воспитательной работы, организации образовательного процесса и трудовой занятости осужденных в новых условиях отбывания наказания; повышению эффективности управления уголовно-исполнительной системой с учетом ее новой структуры [6, с. 119; 1, с. 204].

Значительные изменения, произошедшие в социально-экономической, политической жизни общества на рубеже веков в России привели к увеличению числа асоциальных семей, беспризорных, безнадзорных детей, а также значительному росту числа правонарушений и преступлений, совершенных подростками.

Согласно статистическим данным (официальный сайт ФСИН России) по состоянию на нача-

ло 2003 года в воспитательных колониях отбывали наказание 16491 осужденных (лиц мужского пола – 15546 человек, лиц женского пола – 945 человек), в 2015 году 1683 осужденных (лиц мужского пола – 1590 человек, лиц женского пола – 93 человека). Однако это не означает, что численность несовершеннолетних осужденных вставших на преступный путь уменьшилось. Основными причинами сокращения численности осужденных в воспитательных колониях явились: демографический кризис, изменения в УИК РФ, который увеличил количество видов наказания не связанных с лишением свободы за преступления небольшой и средней степени тяжести, а также снижение предельного возраста отбывания наказания в воспитательной колонии с 21 года до 19 лет.

Как в классическом, так и в современном понимании психодинамика личности рассматривается как сложная иерархизированная система движущих сил и побудителей личностного поведения. Однако, если в классических учениях начала и середины XX в. определялся достаточно узкий круг таких сил (сексуальность и агрессивность у Фрейда, архетипы у Юнга, идеал, комплекс неполноценности и чувство общности у Адлера), то в современном понимании, необходима общая теория, описывающая внутреннюю систему взаимосвязанных психических сил, запускающих и регулирующих поведение человека, причем в качестве таких сил могут выступать любые психические явления, процессы и свойства. В этом специфика современного психодинамического подхода, и именно поэтому этот подход наиболее подходит для изучения психологических оснований личностных трансформаций несовершеннолетних осужденных на всех уровнях развития личности. На уровнях телесном, душевном и духовном, так как если душевные явления еще поддаются аналитическому членению, то духовность сугубо целостна, неразрывно соединяющая в себе всю телесно-душевно-духовную психодинамику [7, с. 76].

Перед психологами воспитательных колоний стоит задача, как минимум, не допустить криминального развития личности подростка-право-

нарушителя, обеспечить условия формирования правопослушной личности; и как максимум – обеспечить психологическое исправление подростка, а именно формирование социально ориентированной личности, внутренне, на основе духовно-нравственных установок не приемлющей возможности совершения преступления [7, с. 98].

Необходимо отметить, что существующая сегодня уголовная и уголовно-исполнительная политика в отношении несовершеннолетних осужденных, не в полной мере учитывает их особенности и осуществляется большей частью в соответствии с общими принципами и нормами законодательства. При этом меры режимного характера преобладают над воспитательными. В настоящее время воспитательные колонии не выделены в общей системе пенитенциарных учреждений, они являются типичными исправительными учреждениями, реализующими карательную функцию аналогично исправительной колонии для взрослых преступников. Несовершеннолетние в большинстве случаев поступают в воспитательные колонии из следственных изоляторов и, достигнув совершеннолетия, переводятся для отбывания наказания в исправительные колонии общего режима, а установленные законом различия между условиями содержания осужденных в воспитательной колонии и условиями содержания в исправительных учреждениях не являются существенными. При применении к осужденным средств исправления в воспитательной колонии не в полной мере учитываются психолого-педагогические особенности несовершеннолетних, что снижает эффективность социально-реабилитационной работы с ними [3, с. 99].

Личность несовершеннолетнего правонарушителя, как правило, характеризуется недостаточным уровнем социализации и отражает значительные недостатки и пробелы в основных сферах его воспитания: в семье, в школе (учреждении начального профессионального образования) и в трудовой деятельности. Также, на его личность огромное влияние оказывает особая сфера – это двор, улица, неформальные группы с отрицательной направленностью, а именно его досуг.

Причины совершения преступлений несовершеннолетними имеют глубокие корни в семье, и в настоящее время являются огромной проблемой общества.

Характер семейных отношений, психолого-эмоциональный климат, созданный в семье, играет огромную роль в формировании личности, нравственных качеств каждого человека.

Подавляющее большинство подростков отбывающих наказание в ВК до осуждения не имели устойчивых социально полезных связей. Их контакты ограничивались связями внутри девиантных групп, начиная с воспитания в семье преступников или алкоголиков и заканчивая криминальным рай-

оном проживания. У детей, выросших в неблагополучных семьях, процесс социализации идет в рамках девиантной субкультуры, а значит, подростки не имеют понятия о нормах и ценностях человеческого общества, не имеют представления о модели законопослушного поведения [4, с. 230].

Предпринимаемые государством меры в направлении противодействия преступности и гуманизации уголовной ответственности несовершеннолетних привели к сокращению численности лиц, содержащихся в воспитательных колониях. Вместе с тем, в последние годы произошло значительное ухудшение социальных и уголовно-правовых характеристик лиц, содержащихся в воспитательных колониях.

Очевидно, что в работе с трудными подростками необходимо предусмотреть процедуру социально-реабилитационного сопровождения, позволяющего обеспечить их эффективную и последовательную ресоциализацию к условиям жизни на свободе [7, с. 41].

И.Н. Майнина и А.Ю. Васанов пишут: «Начиная с 90-х годов в отечественной психологии общепризнанным является то, что описание личности как целостной системы не может исчерпываться одним лишь анализом поведения, действий, ценностных ориентаций, субъективных оценок. Можно также утверждать, что личность – это постоянный поиск себя, своего места в жизни, поиск многочисленных смыслов своего существования. В случае получения негативного опыта в данном процессе человек теряет свою идентичность, целостность, интегрированность».

Необходимо отметить, что данные проявления наиболее свойственны подростковому возрасту.

Согласно основным положениям экзистенциально-аналитической теории исследовательская и психотерапевтическая концепция в кратком изложении И.Н. Майниной и А.Ю. Васанова выглядит так: «Согласно основным положениям этой теории образ человека представляет собой три измерения, отражающих три аспекта человеческой природы:

1. Телесный, физический (как существо физическое человек стремится к поддержанию своего здоровья, что регулируется его потребностями);

2. Психический, психодинамический (как существу психическому человеку важны его витальные силы и переживания благополучия собственного тела; осуществление стремления к переживанию приятных чувств и избегание неприятных воспринимается, как удовольствие, неудача в этом – как неудовольствие, напряжение, фрустрация);

3. Духовный, называемый Person: свободное в человеке (как существо духовное человек ищет смысл и ценность жизни, опору, веру, любовь, ценности, справедливость, свободу, ответственность и др.) [5, с. 358].

Проведенные Д.В Сочивко исследования в области психодинамики личности несовершенно-

летних, выстроили стратегии психологической и воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными, в зависимости от их принадлежности к той или иной группе и психодинамическому типу.

В целом организация психокоррекционной работы с несовершеннолетними осужденными, направленная на достижение ее максимальной индивидуализации и персонализации, должна строиться по следующей схеме:

- 1) общая психодиагностика всех несовершеннолетних осужденных;
- 2) обработка результатов и определение их психодинамических типов;
- 3) общая психокоррекция и психологическая помощь осужденным;
- 4) промежуточный психодиагностический мониторинг;
- 5) социальная психокоррекция и психологическая помощь осужденным.

Рассматривая психодинамический подход к изучению личности несовершеннолетнего осужденного, необходимо отметить, что для достижения цели юридического и психологического исправления подростка, оказавшегося в местах лишения свободы, необходима системная координация и одновременная реализация психологического (телесно-душевно ориентированного) и духовно-нравственного (душевно-духовно-ориентированного) воздействия на личность осужденного.

Библиографический список

1. Александров Б.В. Вовлечение осужденных в трудовую деятельность, как фактор их ресоциа-

лизации // NovaInfo.Ru (Электронный журнал). – 2015. – Т. 2. – № 31. – С. 203–206.

2. Александров Б.В. Современное представление об отношении осужденных к труду в исправительных учреждениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 41–43.

3. Каиуба Ю.А., Бакаева Ю.В. Уголовные наказания, применяемые в отношении несовершеннолетних. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2009. – 125 с.

4. Кузнецова И.А. Характеристика личности несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы // NovaInfo.Ru (Электронный журнал). – 2016. – Т. 3. – № 41. – С. 230–235.

5. Майнина И.Н., Васанов А.Ю. Системная детерминация оценок личности // Системная организация и детерминация личности / под ред. В.А. Барбанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 447 с.

6. Матвеева Н.С. Особенности организации производства в уголовно-исполнительной системе России // Человек: Преступление и наказание. – 2010. – № 4. – С. 119–122.

7. Сочивко Д.В., Крымов А.А., Попов В.В., Симанова Т.А. Психологическая поддержка позитивных трансформаций личности несовершеннолетних осужденных в облегченных условиях содержания (воспитательных центрах) / под общ. ред. Д.В. Сочивко. – Рязань: Академия ФСИН России, 2013. – 160 с.

СТРАТЕГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕЛИНКВЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ*

Работа посвящена определению стратегии самореализации делинквентов средствами профессионально самоопределения. Выделены новые критерии и даны психологические характеристики исследуемых стратегий профессионального самоопределения. Определены структурные основания профессионального самоопределения, включающие социальные ценности, карьерную перспективность, устойчивость профессиональных интересов и мотивов выборов профессий. Показаны отличительные особенности индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения, а так же формирования автономно-эмансипированной стратегий в процессе самореализации делинквентов.

Ключевые слова: профессиональные самоопределения, самореализация, индивидуально-стилевые стратегии, социальные ценности, мотивы профессиональных предпочтений.

Актуальность данного реабилитационного направления обусловлена с одной стороны необходимостью поиска эффективной системы подготовки делинквентных подростков к будущей профессиональной деятельности, а с другой – довольно выраженным инфантилизмом не только к профессиональному самоопределению, но и включенности в трудовую деятельность. Имеющиеся данные о низкой значимости труда как базовой личностной ценности и негативное отношение криминальной субкультуры к труду, придают этому направлению особый приоритет.

Особое значение приобретает выявление индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения как основы становления профессиональных представлений во временной перспективе и снижение инфантилизма у несовершеннолетних осужденных. Не останавливаясь подробно на концепциях профессионального самоопределения, рассмотрим следующие, на наш взгляд, валидные индивидуально-стилевые стратегии профессионального самоопределения подростков, в частности, подростков-делинквентов:

1. Автономно-эмансипированная стратегия профессионального самоопределения.

2. Индивидуально-зависимая стратегия профессионального самоопределения.

3. Приспособительно-потребительская стратегия профессионального самоопределения.

В качестве основных критериев индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения подростков-делинквентов можно выделить следующие: 1) ценность профессии и карьеры; 2) представленность профессии и карьеры во временной перспективе; 3) сформированность профессионального интереса; 4) мотивы профессионального выбора [1, с. 324–327; 3, с. 380–385; 4, с. 92–96].

Автономно-эмансипированная стратегия профессионального самоопределения характеризуется следующими показателями:

1. Лица, следующие данной стратегии, рассматривают образование как важное средство профессионального самоопределения (особенно высшее образование) и как условие успешной жизненной карьеры. Причем они выбирают в основном профессии, занимающие высокий статус в социально-экономической сфере общества. Привлекательность выбранной профессии характеризует профессиональную деятельность в целом и ее субъективную значимость для самого подростка. Выбранная профессия выступает как средство саморазвития, творческой самореализации и позволяет стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее.

2. Представленность профессии во временной перспективе у современных делинквентов обусловлена осознанием своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста, который побуждает к постоянному экспериментированию, поиску, творчеству и характеризуется оптимизмом в отношении профессионального будущего. Предварительное планирование карьеры носит в целом продуманный характер. Стратегия направлена на разрешение проблем профессионального выбора, которые возникают в подростковый период, на совладание с фрустрирующими факторами на пути решения задач профессионального саморазвития.

3. Интерес к профессии складывается задолго до окончательного самоопределения и все средства направлены на его реализацию. Интерес направлен, чаще всего, на определенную специальность и характеризуется выбором учебного заведения, в котором можно получить необходимую профессию.

4. Среди мотивов выбора профессии преобладают мотивы профессиональной самоактуализации, мотивы достижения определенных целей в будущем. Подростки уверены, что добьются поставленных целей. Понимают, что трудности и препятствия в жизни неизбежны и их следует преодолевать.

* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10868/15.

Индивидуально-зависимая стратегия профессионального самоопределения

1. Для лиц, руководствующихся в своем профессиональном выборе индивидуально-зависимой стратегией профессионального самоопределения, наибольшую ценность представляют рабочие профессии, такие подростки не ориентированы, в основной своей массе, на получение более высокого уровня образования. Важным для их профессионального выбора является не привлекательность профессии, а второстепенные факторы (влияние сверстников, семьи, окружающих людей и др.).

2. Представленность профессии во временной перспективе определяется в основном планом действий, который предлагают окружающие люди, не связанным с реальными ситуациями профессионального выбора самого подростка. Стратегия направлена на избегание проблем профессионального выбора. Подростки, реализующие данную стратегию, отличаются пассивностью в профессиональном самоопределении, слабостью, не имеют устойчивых склонностей и интересов. В своих устремлениях ищут поддержки семьи и ближайшего окружения. Ничего хорошего от жизни не ждут, представляют свое будущее достаточно безрадостным, характеризуются низкой оценкой своих шансов на успех в будущем, несформированностью ориентации в мире профессий, низкой субъективной оценкой своей профессии, сниженным социально-психологическим самочувствием. Не стремятся определить свои профессиональные перспективы. Редко планируют свою будущую карьеру.

3. Профессиональный интерес у таких подростков чаще всего не сформирован. Они не имеют серьезных намерений относительно профессионального выбора, не проявляют интереса к профессиям. У них чаще всего нет профессионального идеала, не сформированы профессионально-важные качества, наблюдается неготовность к осознанному выбору профессии. Такие подростки не осознают свои собственные интересы и ценности, не могут выбрать наиболее приемлемый для себя вид деятельности и взять на себя ответственность за реализацию профессиональных планов, либо берет на себя ответственность за выполнение деятельности, которую считает соответствующей своим интересам, но смысл или истинная цель которой ему неизвестны. Субъект активно выполняет эту деятельность, используя имеющиеся собственные средства и ресурсы, не осознавая ее ценности для себя, и демонстрируя, тем самым иждивенческое, зависимое поведение.

4. Так как подростки в рамках данной стратегии выполняют роль подчиненных, пассивных исполнителей чужой воли, то среди мотивов выбора профессии преобладают мотивы избегания неудач, а также мотивы подчиняемости. Выбор учебного

заведения обусловлен чаще всего такими причинами как: не поступил в другое учебное заведение; все равно, где учиться лишь бы получить образование. При выборе профессии основным является мнение родителей или других значимых лиц. Характерна направленность на решение проблем, используя чужие советы и опыт (родителей, родственников, других людей) В профессиональном выборе преобладает нерешительность неуверенность, отсутствие четких представлений и критериев, касающихся профессионального развития, что может быть следствием внутриличностных конфликтов.

Приспособительно-потребительская стратегия профессионального самоопределения

1. Для подростков использующих данную стратегию профессионального самоопределения работа и учеба рассматриваются как равнозначные условия для успешной профессиональной самореализации и построения будущей карьеры. Ценностные представления подростков неопределены, профессия выступает средством достижения предпочитаемого, желаемого образа жизни.

2. Временная перспектива в профессиональном самоопределении характеризуется частой сменой плана действий, поиском социальной поддержки. У подростков нет устойчивой установки на профессиональное самоопределение, они живут одним днем, поэтому для них характерны потребительские интересы. Чаще всего подростки затрудняются выразить свое отношение к собственному будущему. В результате этого они легко переходят от одного вида деятельности к другому, легко перестраивают программы действий, осознанно отказываясь от ответственности за процесс и результат выполняемой им деятельности, не стараясь освоить эту деятельность, разобраться в ней, формально выполняют полученные обязанности.

3. Профессиональный интерес складывается непосредственно перед стоящим профессиональным выбором либо уже в процессе обучения той или иной профессии. Интерес направлен на учебное заведение и характеризуется выбором специальности из имеющихся. Подростки готовы в любой момент изменить свой профессиональный выбор, если чувствуют, что профессия не приносит им ни профессионального, ни личностного удовлетворения, не соответствует их желаемому образу жизни.

4. Основными мотивами выбора профессии выступают корыстные и меркантильные мотивы выбора (высокая зарплата и др.). Таким подросткам все равно, где и какой профессии обучаться, лишь бы она вела к достижению желаемого. Подростки с такой стратегией отличаются высокой степенью детализации программ поведения и действий, гибкостью их перестройки. Они легко включаются в деятельность и могут быстро переключаться на другую. Для них характерна ситуативность выбора.

Обобщая выше изложенное, кратко представим описание критериев по каждой из индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения в таблице (табл. 1).

В соответствии с данными характеристиками мы исследовали особенности ценностных ориентаций, структуру мотивации, отдельные свойства личности, самосознания подростков-делинквентов.

Система ценностных ориентаций составляет содержательную сторону жизненной перспективы. Выражая личностную значимость, тех или иных областей жизни и раскрывая потребностно-мотивационную сферу личности, ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения индивида, оказывая влияние на все сферы его жизнедеятельности. В то же время построение подростком своей жизненной перспективы непосредственно связано с его представлениями о доступности тех или иных ценностей в обозримом будущем. Если оценка подростком важности той или иной сферы жизни не совпадает с его представлением о доступности этой сферы для себя, то можно говорить о наличии у него психологических проблем в этой области, причем эти проблемы могут быть двойными:

– в случае, если какая-либо жизненная сфера обладает для подростка большой ценностью, но при этом он оценивает ее как недоступную для себя, то можно говорить о наличии внутреннего психологического конфликта: «Я считаю, что это для меня очень важно, жизненно необходимо, значимо, но при этом я не могу обладать этим»;

– в случае, если какая-либо жизненная сфера оценивается подростком как очень доступная, но при этом совершенно незначимая, то имеет смысл говорить о наличии внутреннего психологического вакуума: «Я могу достичь этого в любой момент, как только пожелаю, мне ничего не стоит обладать этим, но мне это совершенно не нужно».

Понятно, что и в том, и в другом случае у подростка возникают некоторые трудности социальной адаптации: в первом случае у него формируется сверхценность какой-то одной жизненной сферы, собственные возможности в достижении успехов в этой сфере представляются незначительными, соответственно, падает самооценка и самоуважение подростка, а во втором – напротив, какая-то жизненная сфера совсем «выпадает» из его системы ценностей, нивелируется и перестает играть хотя бы какую-то роль в построении им жизненных перспектив и планов. Очевидно, что чем меньше степень расхождения между доступным и желаемым для подростка, тем больше его внутренняя гармония и соответственно, степень его социальной адаптированности.

Ценностные ориентации учащихся были исследованы с помощью оценки «Уровня соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [5, с. 25–26]. Данная методика позволяет выявить приоритеты в структуре ценностей и определить наличие внутренних конфликтов, вызванных расхождением желаемого и доступного.

Для делинквентных подростков среди главных ценностей выступают счастливая семейная жизнь (13%), здоровье (11,4%), любовь (11%), друзья (10,8%), материальная обеспеченность (10,6%). В тоже время ценность таких сфер как интересная работа (5,4%), активная деятельная жизнь (4,3%), творчество (2,6%) занимают последние места среди всех выделенных ценностей. Это позволяет говорить о том, что у делинквентных школьников профессиональное самоопределение в полной мере не сформировано. Ценность профессиональной деятельности находится на низком уровне и составляет всего лишь 12,3% среди всех выделенных ценностей. В соответствии с этим можно говорить о преобладании потребительно-приспособленческой стратегии профессионального само-

Таблица 1

Критериально обоснованная характеристика индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения делинквентов

	Автономно-эмансипированная стратегия	Индивидуально-зависимая стратегия	Приспособительно-потребительская стратегия
Ценность профессии	Высокая, ориентация на получение высшего образования	Невысокая, зависит от мнения окружающих, ориентация на рабочие профессии	Низкая, профессия как средство достижения желаемого.
Представленность профессии и карьеры во временной перспективе	Совмещение Я-реального и Я-идеального профессиональных образов, направленность на решение профессиональных проблем	Отсутствие Я-идеального профессионального образа, направленность на избегание профессиональных проблем	Отсутствие Я-реального профессионального образа, направленность на поиск социальной поддержки
Профессиональный интерес	Стабильный, складывается задолго до окончательного профессионального самоопределения	Не сформирован.	Ситуативен, складывается непосредственно перед окончательным профессиональным самоопределением
Мотивы выбора профессии	Мотивы профессиональной самоактуализации, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности	Мотивы избегания неудач, мотивы подчиняемости	Корыстные и меркантильные мотивы

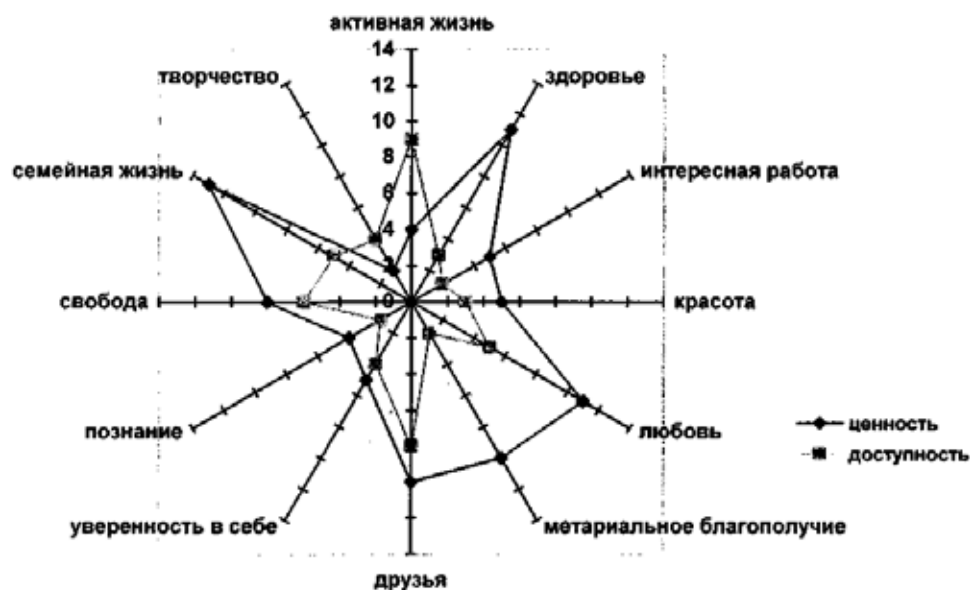


Рисунок 1. Профиль терминальных ценностей у несовершеннолетних делинквентов

определения у делинквентных школьников в сфере ценности профессиональной деятельности.

О преобладании данной стратегии в сфере ценностей также подтверждают результаты по шкале рейтинга привлекательности выделенных сфер: наиболее привлекательными являются для делинквентных подростков семейная жизнь, здоровье, материально-обеспеченная жизнь. А привлекательность профессиональной деятельности занимает среди всех ценностей 6-е и 7-е места в десятке выделенных ценностей.

В тоже время доступность предпочитаемых делинквентными подростками ценностей относительно будущего остается не менее значимой. Цель своей жизни в будущем подростки-делинквенты видят, прежде всего, в счастливой семейной жизни (13,7%), в любви (10,1%), приобретении уверенности в себе (10,1%), в друзьях (10%) и свободе (9%). И опять же интересная работа, активная деятельная жизнь, творчество являются менее ценными для подростков. Их ценность составляет всего лишь 15% от значимости всех других сфер жизни. По рейтингу доступности сферы профессиональной деятельности занимают также последние места. Это еще раз доказывает, что для делинквентных подростков характерно преобладание приспособительно-потребительской стратегии профессионального самоопределения, в данном случае, в ценности доступных сфер деятельности в будущем.

Проведенный опрос среди делинквентных школьников с целью выявления их смысла жизни в будущем, того, кто наибольшее влияние оказал на их выбор профессии, а также основных видов профессий, выбираемых подростками-делинквентами, приводит к следующим выводам. Цель и смысл своей жизни подростки-делинквенты видят в буду-

щем в том, чтобы создать семью – 65%, получить образование – 47%, найти высокооплачиваемую работу (сфера материальных ценностей) – 17%, получить профессию по душе и овладеть ею – 11%, что также говорит о преобладании приспособительно-потребительской стратегии профессионального самоопределения. На вопрос о том, кто оказал наибольшее влияние на выбор профессии подростки ответили так: выбрал профессию сам – 78,2%, повлияли друзья – 12,4%, оказали влияние родители и другие родственники – 7,2%, учителя, школа – 2,2%. Эти данные указывают на автономно-эмансипированную (78,2%) и индивидуально-зависимую (21,8%) стратегии профессионального самоопределения.

На вопрос о том, какое бы подростки хотели получить образование, были получены такие ответы: высшее – 1,2%, среднее профессиональное – 14,6%, начальное профессиональное – 84,2%. Это говорит об ориентации школьников на получение рабочих профессий. Данные также подтверждают тем, что наибольший интерес подростки-делинквенты проявляют к такому предмету, как физкультура (53%), где не требуется высокое развитие умственных способностей, а главным приоритетом выступает сила. Подростки не стремятся к получению профессий имеющих высокую ценность в современных социально-экономических условиях. Для них получение высшего образования не самоцель в жизни, скорее всего это связано со скрытым влиянием ближайшего социального окружения, которое подростки не осознают, и определяет выбор ими индивидуально-зависимой стратегии профессионального самоопределения.

Таким образом, можно говорить, что по критерию ценности профессии у подростков-делинквентов преобладают следующие индивидуально-стилевые

стратегии профессионального самоопределения: приспособительно-потребительская (44,2%), индивидуально-зависимая (29,6%), автономно-эмансипированная (21,8%).

Для исследования особенностей самосознания мы использовали разновидность методики структурированных самоописаний. Респондентам было предложено вспомнить пять значимых событий из прошлой жизни и назвать пять значимых событий в предстоящей жизни, назвать пять основных личностных характеристик, ответив на вопрос «Кто я?». С точки зрения рассмотрения представленности профессии и карьеры во временной перспективе, с точки зрения совмещения Я-реального и Я-идеального профессиональных образов были получены следующие результаты. Прежде всего, свое реальное Я подростки-делинквенты оценивают такими качествами как умный, добрый, отзывчивый, вежливый, сильный, выделяя личностные качества. А профессиональные качества, такие как трудолюбие, аккуратность, любознательность занимают в их Я-реальном образе, соответственно 12-е, 6-е, 9-е места из выделенных 20-ти. Образ Я-идеального, в целом у делинквентных подростков мало отличается от образа Я-реального. Главными выступают в нем такие качества, как доброта, ум, здоровье. А вот профессиональные качества также занимают не главное место: трудолюбие находится на 10-м месте, аккуратность – на 5-м, любознательность – на 3-м местах. Но в целом, образ Я-идеального можно рассматривать как более оптимистичный по отношению к профессиональному будущему подростков-делинквентов. То есть можно говорить, что профессиональное будущее для подростков, их профессиональные планы и намерения более определены, чем в настоящем, хотя у большинства подростков и несформирован профессиональный идеал, но это не опровергает вывода о совмещенности Я-реального и Я-идеального профессиональных образов в Я-концепции делинквентных подростков, а следовательно, и указывает на приоритет автономно-эмансипированной стратегии профессионального самоопределения относительно критерия представленности профессии и карьеры в будущем, и позволяет говорить о том, что дальнейшая профессиональная жизнь подростков-делинквентов будет направлена на решение проблем, возникающих в профессиональном выборе и в профессиональной деятельности, а не на их избегание или поиск поддержки у окружающих по их решению. Но при этом большая роль будет принадлежать использованию средств профессионального самоопределения в обучении подростков.

Однако, для 93,7% делинквентных подростков характерна низкая информированность о мире профессий, для 55,8% – низкая субъективная оценка своей профессии, что может привести в будущем к неправильному профессиональному самоопре-

лению, низкой самореализации в выбранной профессии, неудовлетворенности профессиональной деятельностью и жизнью в целом, а в настоящий момент может означать неправильный выбор подростками индивидуально-стилевой стратегии.

Выявление стратегий профессионального самоопределения с точки зрения сформированности профессионального интереса предполагало определение времени его сформированности и стабильности. 68% подростков-делинквентов на вопрос, знают ли они свои профессиональные интересы, ответили «да», в то время как 32% ответили «нет». Причем у 92% подростков до сих пор нет сформированного профессионального идеала. У 80% подростков данные профессиональные интересы нестабильны и могут быть изменены в зависимости от условий жизнедеятельности. В соответствии с этим можно говорить о преобладании таких стратегий как приспособительно-потребительская (54%), индивидуально-зависимая (46%).

Мотивационная сфера делинквентных подростков имеет ряд особенностей. По мнению ряда авторов, мотивация, предмет деятельности в субъективном опыте человека, существует в форме побуждения и потребности деятельности. Изменение мотивационной направленности личности преобразует, деформирует все поле ее готовности к различным событиям в будущей жизни [2, с. 228–229].

По результатам методики «структурированных самоописаний» выявлено, что кроме желания иметь предметы, удовлетворяющие примитивные потребности, правонарушители высказывали желание приобрести и другие предметы – культурно-бытового назначения (лодку, магнитофон, телевизор, ружье, велосипед, фотоаппарат, гитару, мотоцикл), а также машину, дом, дачу. Определенная часть подростков хотела бы не работать, не учиться, роскошно жить, иметь много денег. Желание иметь фотоаппарат, лодку, мотоцикл и пр. для подростков 13–17 лет естественно. Но намерение «жить в свое удовольствие», «не учиться, не работать» свидетельствует об аморальной деформации мотивационной сферы.

Некоторые высказывания правонарушителей свидетельствуют о противоречивости их потребностей и намерений. С одной стороны, они выражают желание «сделать подарок маме», позаботиться о ней, говоря о самом приятном для них событии, указывают такие события, которые связаны с утверждением себя в общественно-одобряемых делах. С другой стороны, они обнаруживают озлобленность, готовность идти на новые правонарушения.

Среди мотивов выбора профессии у делинквентных подростков преобладают такие как: корыстные и меркантильные мотивы (60,1%), мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности (19,9%), мотивы профессиональной

Предпочтения делинквентов в выборе стратегий профессионального самоопределения

Стратегии	Степень выраженности индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения у делинквентов			
	Ценность профессии	Представленность профессии и карьеры во временной перспективе	Профессиональный интерес	Мотивы выбора профессии
Автономно-эмансипированная стратегия	Низкая (21,8%)	Высокая	Средний	Средняя (36,3%)
Индивидуально-зависимая стратегия	Низкая (29,6%)	Низкая	Средняя (54%)	Низкая (9%)
Приспособительно-потребительская стратегия	Средняя (44,2%)	Низкая	Средняя (46%)	Средняя (54,6%)

самоактуализации (15%), социально-значимые мотивы (5%). На мотивы избегания неудач, мотивы подчиненности указывают выявленные внутриличностные конфликты (по методике Е.Б. Фанталовой) у 10% испытуемых. Все это говорит о направленности в профессиональном самоопределении на стратегии приспособительно-потребительскую (54,6%) и автономно-эмансипированную (36,3%), индивидуально-зависимую (9%).

Обобщая все полученные данные по исследованию индивидуально-стилевых стратегий профессионального самоопределения делинквентных подростков, степень их выраженности в целом по выборке можно представить в виде таблицы по каждому из выделенных критериев (табл. 2).

Таким образом, можно говорить о преобладании приспособительно-потребительской стратегии профессионального самоопределения у делинквентных подростков. А это, позволяет предположить, что в зависимости от ситуации, от складывающихся обстоятельств жизни, от включения в ту или иную профессиональную деятельность, в зависимости от обучения той или иной профессии, преследуемых целей в профессиональной деятельности и в жизни в целом, делинквентный подросток подвержен влиянию конкретной реальной ситуации. Но, для успешной самореализации более

адекватной стратегией будет являться автономно-эмансипированная, поэтому необходимо у подростков развивать соответствующие ее критериям необходимые профессиональные качества, умения, формировать необходимые навыки, чтобы подросток смог правильно построить свою профессиональную карьеру, выбрать правильную стратегию ее реализации, достичь успехов в профессиональной деятельности, самореализоваться в ней.

Библиографический список

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. *Миронова Т.И.* Реабилитация социально-психологического здоровья детско-молодежных групп: основы и механизмы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 520 с.
4. *Поварёнков Ю.П.* Проблемы психологии профессионально становления личности. – Саратов: Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2013. – 322 с.
5. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Психотерапия, 2009. – 540 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.36 : 159.95

Королева Екатерина Михайловна

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук

Костромской государственной университет

katerina_shutova@bk.ru, tat.krukova44@gmail.com, olga-ekimchik@rambler.ru

ДИАДИЧЕСКИЙ КОПИНГ И ДИНАМИКА ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ИХ НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ*

В статье анализируется проблема влияния диадического копинга на динамику партнерских отношений на их начальном этапе. Обосновывается необходимость изучения диадического стресса и совладание с ним партнеров в рамках супружеских отношений в целях профилактики их распада/разрыва. Приводятся результаты эмпирического исследования (n=102) влияния диадического копинга и статуса отношений на удовлетворенность ими партнерами. Выявлено разнонаправленное влияние диадического копинга на динамику супружеских отношений. Супруги в официально зарегистрированных браках чаще отдают предпочтения позитивно-направленному диадическому копингу.

Ключевые слова: диадический копинг, близкие партнерские отношения, динамика отношений, удовлетворенность браком.

Близкие партнерские отношения мужчины и женщины в настоящий момент остаются мало изученным феноменом в отечественной науке, несмотря на свою значимость для психологического развития личности и создания семьи. Актуальность изучения близких, в том числе, супружеских отношений обусловлена трансформацией института семьи, высоким уровнем разводов, частым распадом пробных браков (к сожалению, по данной проблеме статистика отсутствует совершенно, несмотря на повсеместную распространенность подобной формы отношений). Близкие партнерские отношения характеризуются содержательным (доверие, близость, интимность, обязательства и привязанность) и динамическим (возникновение, развитие, распад) аспектом. Если содержательная сторона отношений частично рассматривается в рамках отечественной науки (Е.Ю. Алешина; О.А. Карabanова, В.Н. Дружинин, А.А. Кроник, Н.О. Белорукова, Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Григорова), то динамическая – практически не исследована. Динамика близких партнерских отношений может быть как положительной, так и отрицательной, то есть вести либо к укреплению отношений, увеличению близости, открытости, доверия и удовлетворенности ими, либо к разрыву. В связи с этим возникает ряд вопросов: почему в одних отношениях мы наблюдаем положительную динамику, а в других отрицательную? Почему в одних и тех же отношениях положительная динамика сменяется на отрицательную, а в некоторых случаях (гораздо реже) бывает обратное? Какие закономерности лежат в основе динамики близких партнерских отношений? Что может послужить профилактикой распада близких партнерских отношений?

В зарубежной психологии проблема динамики близких отношений исследуется более активно (Э. Бершид, S. Sperecher, S. Metts, P. Regan, R. Sternberg, P. Shever): анализируются механизмы и условия возникновения и стабилизации близких отношений, факторы влияющие на их динамику и причины распада, разрыва.

В качестве одной из причин разрыва близких отношений рассматривается стресс, которому подвергаются партнеры. Стресс провоцирует дистанцирование и отчуждение партнеров, эмоциональное равнодушие, либо нарастание отрицательных эмоций, изменение восприятия и когнитивных оценок партнера и взаимоотношений. В работе П. Реган (Regan, 2011) описано несколько моделей динамики распада отношений, например, Каскадная модель Готтмана – Левенсона, модель завершения (растворения) близких отношений Дака и Ролли [15].

Стресс в паре определяется как исключительно диадическое или социальное явление [10; 11; 12; 13; 14]. При этом диадический стресс представляет собой особую форму социального стресса с наличием общих проблем, эмоциональной близости между партнерами, и поддержанием тесных связей.

Г. Боденманн (G. Bodenmann) понимает диадический стресс как стрессовое событие или встречу, которая всегда относится к обоим партнерам; либо когда оба партнера непосредственно сталкиваются с одним и тем же стрессовым событием, или когда напряжение появляется внутри самой пары; либо косвенно, когда напряжение одного партнера перетекает, заражает другого партнёра и влияет на них обоих. Копинг в диаде рассматривается как совместные усилия, действия пар, или совместное использование общих ресурсов для преодоления стресса [10; 12].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10671.

Диадический стресс может быть классифицирован по трем направлениям: (а) путь каждого партнера зависит от стрессовых событий (то есть, прямо или косвенно), (б) происхождение стресса (то есть, происходит ли он внутри или снаружи пары) и (в) последовательность (в какой момент копинг-процесса каждый партнер будет участвовать). В настоящее время исследователи и теоретики сходятся в том, что стресс в семейной паре – всегда диадическое явление, которое в какой-то степени затрагивает обоих партнеров [11].

Пути, при помощи которых пары совладают вместе со стрессом (стратегии диадического копинга) являются важным предиктором функционирования отношений и их стабильности [9; 11].

Диадический копинг направлен на восстановление и поддержание благосостояния обоих партнеров путем снижения уровня их стресса, а так же путем поддержания функционирования пары на основе взаимного доверия, взаимной близости и интимности [15].

В то же время, в зарубежной психологии, в частности Г. Боденманн (G. Bodenmann, 2010–2013) делает акцент на формировании диадического копинга в результате терапии пар как способа коррекции и укрепления отношений. Гораздо меньше внимания в исследованиях уделяется парам с уже сформированным диадическим копингом и характеристике их отношений [11; 12]. К.К. Фюнфхаузен (K.K. Fuenfhausen, 2013) выявила: диадический копинг опосредует отношения привязанности и удовлетворение близкими отношениями у студентов [13].

В отечественной психологии в последние десятилетия также наблюдается интерес к проблеме семейного и диадического копинга как адаптивного поведения супругов в трудных или стрессовых ситуациях [3; 4; 5; 6; 7]. Но роль диадического копинга в динамике близких партнерских отношений отдельно не исследовалась до настоящего момента.

Анализируя публикации, посвященные диадическому копингу, мы приходим к мысли, что существуют, по крайней мере, два подхода к его изучению: М.Л. Боуман (M.L. Bowman) выделяет стили диадического копинга каждого из супругов, как некие устойчивые характеристики личности [3; 8] и Г. Боденманн (G. Bodenmann) рассматривает диадический копинг как единый процесс, в который включены оба партнера [10; 11; 12]. При этом согласно Боденманну, диадический копинг включает когнитивную оценку не только уровня собственного стресса и копинг-усилий, но и стресса партнера и его копинг-усилий. Каждый из названных авторов предлагает свои методы измерения диадического копинга. В рамках нашего эмпирического исследования мы опирались на работу и диагностический инструментарий М.Л. Боуман (M.L. Bowman).

В зарубежной и отечественной психологии давно исследуется феноменология удовлетворенности

браком и эмоционального притяжения партнеров (М. Боуэн, М.Керр; Э. Бершид; П. Реган; О.А. Карбанова; П.К. Кериг). Категории удовлетворенности браком, эмоционального притяжения / привязанности и индивидуального / семейного копинга зачастую рассматриваются порознь, хотя известно, что эти переменные тесно связаны и являются важными характеристиками близких, партнерских отношений и целостной семейной системы [3; 6].

Перед нами в эмпирическом исследовании стояла задача определить: каким образом диадический копинг влияет на динамику партнерских (супружеских) отношений на начальном этапе их становления? Можем ли мы однозначно утверждать его решающую роль в положительной динамике супружеских отношений? В качестве параметров положительной динамики отношений мы рассматривали: сохранение и рост удовлетворенности браком, характеристики эмоционального отношения партнеров друг к другу.

Цель эмпирического исследования: изучить диадический копинг супругов и оценить его роль в развитии супружеских отношений.

Гипотеза: копинг-стили, используемые супругами / партнерами в трудных жизненных ситуациях, зависят от статуса отношений (официальный или гражданский брак); существует разнонаправленное влияние копинг-стилей супругов на динамику отношений.

Метод. Эмпирическую базу исследования составили респонденты от 21 до 40 лет (средний возраст – 27 лет, SD=3,7) со стажем брака от 3-х до 16 лет (средний стаж – 5,7 лет, SD=2,7), всего 102 человека (34 пары, состоящие в официальном браке, и 17 пар, состоящих в гражданском браке).

Методики: Опросник диадического (супружеского) копинга М.Л. Bowman (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.Л. Калугиной, 2010). Для определения эффективности совладающего поведения супругов включены опросник удовлетворенности браком (Е.Ю. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская, 1987); опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) А.Н. Волковой (модификация В.И. Слепковой, 1990); полу-структурированное интервью, направленное на изучение удовлетворенности браком и диадического копинга супругов [8].

Вслед за автором опросника диадического (супружеского) копинга мы исходили из того, что каждому партнеру свойственны все 6 типов совладающего поведения, при этом один из стилей может преобладать.

Сравнение результатов с нормами опросника показало наибольшую выраженность стратегий *уход в собственные переживания, планированное решение проблемы*. Результаты копинга *избегания* находятся на низких значениях. Мы связываем это с тем, что позитивно-направленные стратегии со-

владеющего поведения более выражены в парах, находящихся в официальном браке, которые составляют удельный вес выборки.

Далее исследовалась зависимость копинг-стратегий, используемых партнерами в трудных жизненных ситуациях, от статуса отношений (официальный или гражданский брак).

Мы выяснили, что значимых различий в выборе индивидуальных копинг-стратегий в сравниваемых группах нет. Однако есть тенденция к различиям в выборе стратегии *самообвинение* ($p < 0,09$). Вероятно, супруги, зарегистрировавшие свои отношения, по сравнению с не зарегистрировавшими, склонны винить в существующей проблеме больше себя, нежели партнера.

Также, нами выявлены значимые различия в уровне выраженности позитивно-направленного типа диадического копинга у партнеров в официальном и гражданском браках. Парам, состоящим в официальном браке, больше присущи копинг-стратегии *«планированное решение проблемы»* и *«уход в собственные переживания»*, чем людям, состоящим в гражданском браке.

Мы рассматриваем официальный брак как более устойчивый союз по сравнению с гражданским браком. С одной стороны, значимую выраженность совместной копинг-стратегии *«уход в собственные переживания»* в официальном браке мы объясняем желанием супругов не обидеть партнера, и стремлением сохранить теплые отношения, поскольку обдумывание проблемы самостоятельно, отвлечение на работу, хобби, друзей (и т.д.) способствует снятию эмоционального напряжения и тем самым создает почву для спокойного конструктивного диалога, планированного решения проблемы. С другой стороны, преобладание данной стратегии может вести к эмоциональной закрытости и отчуждению партнеров в стрессовой ситуации и как следствие негативная динамика отношений, ведущая к распаду [15].

Различия в выборе такого вида диадического копинга как *«планированное решение проблемы»*, характеризующегося наибольшей включенностью супругов в решение проблемы, по сравнению с другими копинг-стратегиями, на наш взгляд, объясняется самой природой межличностных отношений супругов в официальном и гражданском браках. Исходя из теоретического анализа психологической литературы [1; 2], межличностные отношения супругов, состоящих в официальном браке характеризуются стремлением к взаимопониманию, духовной близости между партнерами, стремлением к достижению положительного семейного микроклимата. Супругам в гражданском браке свойственно нежелание изменять себя и развивать такие качества, которые могли бы способствовать укреплению семьи. А планированное решение проблемы требует наибольших затрат со

стороны партнеров, поскольку в данном случае они решают проблему сообща, конструктивными способами, в том числе возможно и ущемление собственных интересов.

Кроме того, в ходе проведенного нами интервью выяснилось, что те пары, которые удовлетворены своими отношениями, применяют рассматриваемые стратегии семейного совладания в определенной последовательности: сначала, пытаются отвлечься, и тем самым снять нервное напряжение (*«уход в собственные переживания»*), а затем вместе решать проблему (стратегия *«планированное решение проблемы»*).

Например, женщина, находящаяся в официальном браке 16 лет в ходе беседы рассказала следующее: *«Еще 10 лет назад мы сразу обсуждали с мужем проблемы. А сейчас я сначала подумаю, попытаюсь понять, что он чувствует, помолюсь, постараюсь в первое время больше работать, проводить время с сыном. Мне нужен «тайм-аут», чтобы не вспылить. И я вижу и чувствую, что и муж тоже думает по поводу проблемы. Потом эмоции утихают, мы садимся и спокойно обсуждаем проблемы»*. Еще 12 респондентов, высказали схожую точку зрения.

Опираясь на контент-анализ высказываний партнеров мы считаем, что позитивно-направленный копинг супругов положительно влияет на удовлетворенность браком, так как с его помощью уменьшается эмоциональное напряжение, урегулируются конфликты, а трудная жизненная ситуация разрешается конструктивными способами.

Мы придерживаемся мнения о дестабилизирующем влиянии конфликтного и избегающего стилей диадического копинга на супружеские (партнерские) отношения.

Конфликтный копинг предполагает наличие агрессивного реагирования супругов на трудности и ежедневные стрессы, проявление ими агрессивных усилий по изменению ситуации, активном утверждении своей точки зрения без учета мнения другого партнера.

На первом этапе исследования, когда выборка состояла из 66 человек (от 18 до 40 лет (средний возраст – 26 лет) со стажем брака от 3-х до 9 лет), мы выявили отрицательную связь *диадического конфликтного* копинга и удовлетворенности супружескими отношениями ($R = -0,438$ при $p < 0,000$). Данный вид совладающего поведения также был отрицательно связан с эмоциональным притяжением ($R = -0,271$ при $p < 0,030$). На втором этапе исследования ($n = 100$ человек) значимых связей диадического конфликтного стиля совладающего поведения и удовлетворенности браком нами не выявлено. Однако, с помощью корреляционного анализа установлена тенденция, что совместное использование *конфликтного копинга* отрицательно связано с эмоциональным притяжением супругов

($R=-0,175$ при $p=0,09$), которое в свою очередь влияет на удовлетворенность браком ($R=0,75$, $R^2=0,56$, $\beta=0,75$ при $p<0,000$). Мы считаем, что диадический конфликтный стиль совладающего поведения ведет к эмоциональному дистанцированию партнеров, тем самым косвенно дестабилизируя супружеские отношения, что согласуется с ответами респондентов, полученных в ходе интервью.

В супружеских парах с преобладанием *избегания* как типа диадического копинга показатели удовлетворенности браком не имеют статистически значимых связей, что согласуется с результатами других авторов, например, Е.Л. Калугиной, 2012 [3].

Контент-анализ высказываний партнеров показывает, что позитивно-направленный копинг супругов положительно влияет на удовлетворенность браком, так как с его помощью уменьшается эмоциональное напряжение, урегулируются конфликты, а трудная жизненная ситуация разрешается конструктивными способами.

Семья как древнейший институт взаимодействия, представляет собой уникальное социально-психологическое явление, специфика которого состоит в том, что в течение длительного времени несколько человек самым тесным образом взаимодействуют. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать споры, кризисы и конфликты, которые находят яркое проявление в супружеских отношениях. Поскольку конфликт является стрессовой ситуацией, мы предположили, что супруги (партнеры) с психологически стабильными межличностными отношениями имеют развитые навыки разрешения конфликта.

Из всей выборки мы отобрали 20 человек с наиболее высоким уровнем удовлетворенности браком и для сравнения 5 человек с низкой субъективной оценкой качества своих партнерских отношений. С ними проводилась беседа, часть вопросов из которой были направлены на выявление навыков управления семейными конфликтами.

Контент-анализ результатов интервью позволил нам сделать следующие выводы.

Пары, у которых выявлен высокий уровень удовлетворенности браком, полагали, что не стоит избегать проблемы, они должны решаться совместными усилиями супругов. 18 человек из 20 утверждали, что во время ссоры стараются понять мысли и чувства супруга. 16 респондентов в случае, если супруг находится в плохом настроении, пытаются не начинать с ним разговор на проблемные темы, чтобы не допустить конфликта. Также они поступают в том случае, если сами находятся в эмоционально напряженном состоянии, стараясь отвлечься на хобби, работу, домашние заботы и т.д.

Воздерживаются от оскорблений во время конфликта шестнадцать человек, проявляют уважение к партнеру и стараются не перебивать друг друга во

время монолога. Две пары утверждают, что «орут друг на друга». Одна женщина бьет посуду во время ссоры, что по ее словам, помогает ей справиться со стрессом. Четырнадцать интервьюируемых простили партнеру все обиды, при этом большинство эту тему стараются не затрагивать. Одна пара, пережившая взаимную измену партнеров, но простивших друг друга, ни разу по прошествии 11-ти лет не коснулась обсуждения измены.

Практически все респонденты не сосредотачиваются на недостатках друг друга и стараются изменить себя, а не партнера.

Пары с низкими показателями удовлетворенности браком на вопрос «Хотелось бы Вам, чтобы Ваш партнер изменился?» отвечали: «Хотелось чтобы он был более понимающим», «Думаю, что это невозможно, но очень бы хотелось», «Да, хочу и сама измениться, и чтобы он предпринимал такие попытки».

Многие пары считают, что для разрешения конфликта обязательно нужно разговаривать, вспоминать о хорошем, не повышать голос при разговоре, попытаться понять супруга, идти на компромисс.

Многие респонденты при ответе на вопрос: «Если бы у Вас попросили совет: как сохранить семью, – чтобы Вы ответили?», в подавляющем большинстве случаев, прежде всего, описывали навыки управления конфликтами, эффективные способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Интересным оказался факт, что пары с низким уровнем удовлетворенности браком также считали необходимым уметь эффективно разрешать конфликты, однако полагали, что у них самих это не получается.

Анализ ответов респондентов и наши наблюдения позволяют заключить: супруги с психологически стабильными межличностными отношениями имеют развитые навыки разрешения конфликтов.

Выводы

1. Положительная и отрицательная динамика близких партнерских (супружеских) отношений сопряжена с диадическим стрессом, которому подвергаются партнеры и сами взаимоотношения. Анализ опыта зарубежных исследований, позволяет утверждать, что положительная динамика партнерских (близких) отношений является следствием сформированного диадического копинга, направленного не только на преодоление стресса, но и на поддержание и укрепление партнерских (близких) отношений.

2. Партнеры в официальном и гражданском браке различаются в выраженности позитивно-направленных типов диадического копинга. Пары в официальном браке отдают предпочтение следующим копинг-стратегиям: «*планированное решение проблемы*» и «*уход в собственные переживания*». Они по сравнению с супругами в гражданском браке,

охотнее и более осознанно идут на обсуждение, анализ, разрешение проблем и трудностей внутри семьи, не переносят их в свое окружение, стремясь не думать о них, забыть в каких-то других делах, отвлечься, отстраниться и определенным образом делегировать ответственность за их возникновение и разрешение на партнера.

3. Преобладание конфликтного и избегающего стилей диадического копинга дестабилизирует супружеские отношения и способствует негативной динамике отношений. Проявление партнерами агрессивных усилий по изменению ситуации, активное утверждение своей точки зрения без учета мнения другого ведет к эмоциональному дистанцированию и отчуждению.

4. Измерение и анализ диадического копинга как личностных характеристик в рамках подхода М.Л. Боуман позволяет зафиксировать срез «здесь и сейчас», то есть актуальное состояние партнеров диады, но не позволяет дать прогноз развития партнерских (близких) отношений в ней. В связи с этим в дальнейших исследованиях мы будем опираться на подход Г. Боденманна, рассматривающего диадический копинг как единый процесс, в который обязательно включены оба партнера, и позволяющий прогнозировать и корректировать близкие отношения.

5. Определение стилей диадического копинга, эмоциональных характеристик и социального статуса отношений в консультировании пары позволит скорректировать негативную динамику и определить направление положительной.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
2. Иванова И.В., Дударева Т.В. Семейные ценности в официальном и гражданском браке // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/alfa/11-2010/29-n1-9> (дата обращения: 22.07.2016).
3. Калугина Е.Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2012. – 165 с.

4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 294 с.

5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб: Речь, 2005. – 240 с.

6. Куфтык Е.В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук – М., 2011. – 46 с.

7. Сапоровская М.В. Психология семьи и межпоколенных отношений. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2011. – 186 с.

8. Шутова (Королева) Е.М. Психологические стабилизаторы супружеских отношений (при стаже брака свыше 3-х лет): Квалификационная работа (магистерская диссертация). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 100 с.

9. Alexander A.L. Relationship resources for coping with unfulfilled standards in dating relationships: Commitment, satisfaction, and closeness // J. Soc. Pers. Relat. – 2008. – V. 25, No 5. – P. 725–747.

10. Bodenmann G., Meuwly N., Kayser K. Two conceptualizations of dyadic coping and their potential for predicting relationship quality and individual well-being // European Psychology. – 2011. – № 16. – P. 255–266.

11. Bodenmann G., Pihet S., Kayser K. (2006). The Relationship between Dyadic Coping, Marital Quality and Well-being: A Two Year Longitudinal Study // Journal of Family Psychology. – 2006. – № 20. – P. 485–493.

12. Bodenmann G., Randall A.K. Common Factors in the Enhancement of Dyadic Coping // Behavior Therapy. – 2012. – № 43. – P. 88–98.

13. Fuenfhausen K.K., Cashwell C.S. Attachment, Stress, Dyadic Coping, and Marital Satisfaction of Counseling Graduate Students // The Family Journal. – 2013. – V. 21. – № 4. – P. 364–370.

14. Lyons R., Mickelson K.D., Sullivan M.J.L., Coye J.C. (1998). Coping as a communal process // Journal of Social & Personal Relationships. – 1998. – № 15. – P. 579–605.

15. Regan P.C. (2011). Close Relationships. – NY and London: Routledge, 2011. – 390 pp.

Григорова Татьяна Петровна

кандидат психологических наук

Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, г. Кострома

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

grigorova.t90@mail.ru, tat.krukova44@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ МЕЖДУ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ И ИХ СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ*

В статье рассматриваются особенности детско-родительской привязанности в замещающих семьях в качестве фактора стабильности отношений в семье посредством выбора приемными детьми и их замещающими родителями продуктивных стратегий для совладания с семейными стрессами. Выявлены особенности привязанности детей и их родителей в замещающих семьях. Описана специфика копинга замещающих родителей и приемных детей. Выявлены типы привязанности замещающих родителей и приемных детей, оказывающие влияние на выбор копинга в данных выборках.

Ключевые слова: семейные стрессы; совладающее поведение; копинг-стратегии; детско-родительские отношения; привязанность; тип привязанности.

В настоящее время во всем мире наиболее приоритетной формой социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является замещающая семья. Однако ситуация, связанная с подбором замещающих родителей для таких детей продолжает оставаться особо трудной для специалистов, работающих в данной сфере. Прежде всего, это связано с высоким риском возврата приемного ребенка замещающими родителями обратно в социально-защитные учреждения в результате их несовладания с трудностями и стрессами, связанными с воспитанием приемных детей. Нередки ситуации, когда приемные родители, либо сам ребенок не желает далее быть одной семьей и настаивают на досрочном расторжении договора о создании приемной семьи. В при таком исходе, ребенок возвращается обратно в сиротское учреждение и, что не исключено, получает дополнительную травматизацию [4]. В связи с этим мы считаем необходимым изучение специфики совладающего поведения будущих приемных родителей.

Классические исследования Дж. Боулби в рамках теории привязанности показывают, что дети, помещенные в государственные учреждения, в высоком проценте случаев имеют различные нарушения привязанности, что в конечном итоге откладывает отпечаток на особенности их межличностных отношений с ухаживающими за ними взрослыми [2; 3]. Данная проблема также частично освещалась в рамках теории объектных отношений, в которой изучались все новые аспекты ранних эмоциональных связей и их нарушений [5; 8].

М. Эйнсворт с коллегами (M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall) экспериментально выявили следующие типы привязанности ребенка к матери в раннем возрасте: надёжная безопасная привязанность; небезопасная привязанность тревожно-со-

противляющегося, амбивалентного типа; избегающая небезопасная привязанность [12].

Широко распространено выделение 4-х основных типов расстройств привязанности в соответствии с классификацией М. Эйнсворт [13; 14] и более современной К.Х. Бриша [4]:

1. Реактивная или диффузная привязанность. В данном случае ребенок испытывает трудности в выделении конкретного объекта привязанности, характерно отсутствие привязанности.

2. Неразборчивая привязанность, также часто наблюдаемая в сиротских учреждениях – дети чрезмерно привязаны к большинству окружающих взрослых.

3. Агрессивная привязанность. Среди детей с подобным расстройством привязанности наблюдается действие защитного механизма идентификации с агрессором для управления собственными агрессивными импульсами [13; 14].

4. Отсутствие поведенческих признаков привязанности. Даже в ситуациях опасности дети не ищут близости и не обращаются к значимому лицу. Имеет сходство с аутизмом, но нет его других типичных характеристик [4, с. 95].

В настоящее время клиницисты среди симптомов реактивного нарушения привязанности (англ.: *reactive attachment disorder – RAD*) у детей-сирот выделяют: склонность к интригам и манипулированию другими; непринятие семейных правил и запретов; жестокость; нечувствительность к границам другого человека; лживость, склонность к воровству, побегам; крайнюю неустойчивость настроения; отсутствие доверия к окружающим и др. [6]. При этом дети данной категории нередко обладают «поверхностным» обаянием, а будущие замещающие родители нередко не предполагают, с какими трудностями они столкнутся в будущем.

Известно, что при воспитании детей с нарушением привязанности, родители склонны с упор-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10671.

ством применять классические педагогические приемы, но нередко терпят неудачи, чувствуя при этом безнадежность и совершенную беспомощность. Родители также часто испытывают боль, когда ребенок отвергает их любовь; при этом они часто винят самих себя. В то же время, преодоление нарушений привязанности у детей, никогда не имевших опыта надежной привязанности, не происходит просто само по себе путем помещения ребенка в новую семью [1].

Известно, что при семейных стрессах члены семьи склонны чувствовать напряжение, негативные чувства и переживания, стрессы умеренной силы способны стимулировать активность ее членов для успешного преодоления трудностей [11]. Т.Л. Крюкова, исследуя возрастные, половые и др. факторы выбора копинга личности в процессе взросления, выявила качественные характерные изменения в этом процессе [9; 10; 11]. Способы совладающего поведения формируются у ребенка не только на основе личностного опыта, но и через восприятие и усвоение поведения других людей, прежде всего, значимых близких взрослых. Таким образом, посредством подражания, копирования усваиваются паттерны совладания, как особого вида адаптивного поведения у здоровых людей.

Изучение детско-родительских отношений [7] подтверждает выводы о благоприятном влиянии включенности родителя и ребенка в отношения, наличия сотрудничества в их отношениях на развитие субъектных качеств ребенка. Таким образом, многие из качеств, свойственных детям и их родителям в соответствии с типом их поведения привязанности (как например уверенность, отчужденность, тревожность и др.), могут проявляться в особенностях их совладающего поведения. Это было исследовано нами в ходе проверки гипотезы о существовании положительной связи между надежной привязанностью и продуктивным копингом в замещающих семьях.

Проблема нашего исследования заключается в следующем: как связаны отношения привязанности, реализующиеся через типы привязанности, и способы совладающего поведения детей и родителей в замещающих семьях.

В исследовании приняло участие 58 человек. Среди них 38 приемных родителей (22 приемных матери и 16 приемных отцов), средний возраст – 49 лет, ($SD=5,2$). Исследуемые родители воспитывают 20 приемных детей в возрасте от 13 до 16 лет ($SD=2,2$).

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Опросник «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» (*CISS*), адаптация Т.Л. Крюковой, 2001.

2. Опросник способов совладания – (*WCQ*) S. Folkman и R. Lazarus (1988), адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Кувляк и М.С. Замышляевой, 2004.

3. Опросник «Юношеская копинг-шкала» (*ACS*), адаптация Т.Л. Крюковой, 2002.

4. Опросник «Определение особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери» Н. Каплан, 1994.

5. Опросник Шкала отношений (*Relationship Scales Questionnaire – RSQ*; Griffin и Bartholomew, 1994).

6. Опросник привязанности (*RQ*), К. Бартоломью и Л. Горовиц, 1991.

7. Опросник Определение надежности привязанности ребенка к родителям К. Керне (*The Kerns Security Scale – KSS*, 1996), адаптация Е.В. Пузыревой, 2007.

Результаты и их обсуждение

Для того чтобы в полной мере проанализировать эмпирические данные, полученные нами при изучении привязанности и копинга замещающих родителей и приемных детей, представим общую картину особенностей привязанности, свойственных нашим испытуемым.

Так из 20 приемных детей, привязанность которых мы исследовали с помощью методики «Определение надежности привязанности ребенка к родителям» К. Керне, было выявлено, что 9 детей (или 45%) имеют привязанность избегающего типа; 9 детей (45%) – тревожно-амбивалентную привязанность; 2 ребенка – умеренно-надежную привязанность (10%).

С помощью одно-выборочного t-критерия нами подтверждена значимость отклонений компонентов детской привязанности от нижней границы значений для определения надежной привязанности по нормам данной методики:

Приемным детям из нашей выборки свойственно снижение большинства показателей надежности привязанности ($p \leq 0,001$): снижение качества взаимодействия с замещающими родителями; снижение восприятия родителя как источника помощи и поддержки; снижение ощущения принятия родителем приемного ребенка; снижение ощущения эмоциональной чуткости родителя и гармоничности взаимодействия приемных детей с замещающими родителями по субъективной оценке детей. Однако компонент *эмоциональная близость с родителем* выражен в пределах нормальных значений для надежной привязанности. Таким образом, он является одним из наиболее развитых в общей модели привязанности и играет немаловажную потенциально ресурсную роль в формировании гармоничных близких отношений между замещающими родителями и приемными детьми.

Анализируя специфику качества привязанности замещающих родителей, нами выявлено, что ни один из типов значимо не преобладает над другими типами в среднем по выборке. Таким образом, замещающие родители из нашей выборки имеют

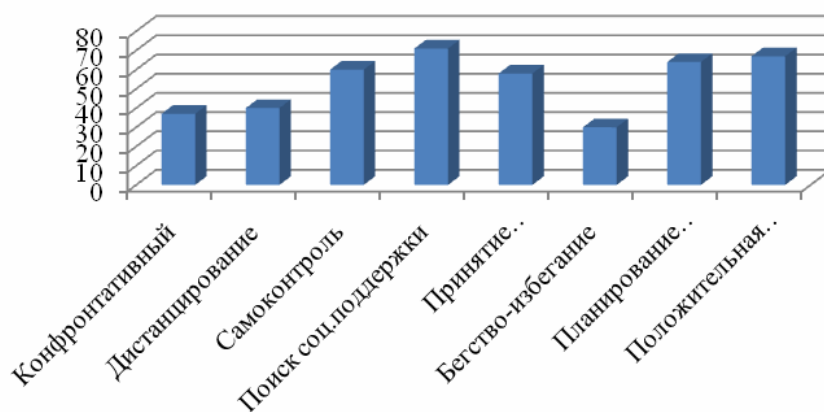


Рисунок 1. Выраженность относительных значений копинг-стратегий замещающих родителей по методике «Опросник способов совладания» (n=38)



Рисунок 2. Предпочтение выбора копинг-стратегий замещающими родителями (n=38) (от наименее выбираемых к наиболее выбираемым)

различные типы привязанности, как безопасной, так и небезопасной.

У 12 замещающих родителей преобладает боязливый тип привязанности (29%); у 10 замещающих родителей преобладает избегающий тип привязанности (24%); 8 человек (19,5%) – привязанность тревожно-амбивалентного (смешанного типа); 8 человек (19,5%) – надежная привязанность.

Анализ стратегий, используемых замещающими родителями для совладания со стрессами по результатам методики «Опросник способов совладания» показал, что замещающие родители в ситуациях стресса наиболее склонны обращаться к таким стратегиям как: *поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка; самоконтроль* (рис. 1).

Выявлена модель предпочтения замещающими родителями копинг-стратегий для совладания со стрессом ($p < 0,04$): наименее ими используется копинг-стратегия *бегство-избегание*, далее – *конфронтативный копинг* и *дистанцирование*, чаще – *принятие ответственности*, еще чаще – *поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы* (рис. 2).

Однако, сравнение общей картины используемых стратегий с данными, полученным в ходе

адаптации методики Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и М.С. Замышляевой [9], позволяет заключить следующее: замещающие родители реже используют *конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание, планирование решения проблемы*. При этом они чаще обращаются к стратегиям *поиск социальной поддержки и положительная переоценка* (табл. 1).

Результаты методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволяют нам говорить о том, что копинг-поведение замещающих родителей обладает спецификой относительно нормативных значений копинг-стилей¹.

Замещающим родителям при совладании со стрессом значимо реже присущ *эмоционально-ориентированный копинг-стиль* ($t = -9,2, p < 0,004$); они меньше используют копинг, *ориентированный на избегание* ($t = -8,58, p < 0,000$); меньше используют суб-стиль *отвлечение* ($t = -7,52, p < 0,000$); меньше используют *социальное отвлечение* ($t = -2,08, p < 0,05$).

¹ Нормативные значения для шкал методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» получены в исследованиях, проведенных в ходе адаптации методики на русскоязычной выборке взрослых (Т.Л. Крюкова, 2001).

Таблица 1

Значимые различия между выраженностью копинг-стратегий у замещающих родителей (n=38) и нормативными данными по методике «Опросник способов совладания»

Копинг-стратегии по ОСС	Среднее	Стнд. откл	Постоянная переменная	t-критерий	Уровень значимости
Конфронтативный копинг	37,29	1,22	49,8	-10,23	0,00
Дистанцирование	31,87	2,28	48,7	-7,36	0,00
Самоконтроль	55,09	3,37	65,3	-3,02	0,00
Поиск соц. поддержки	70,56	2,57	59,0	4,49	0,00
Бегство-избегание	29,19	1,83	43,9	-8,01	0,00
Планирование решения проблемы	60,36	2,88	70,7	-3,57	0,00
Положительная переоценка	66,46	1,98	57,2	4,67	0,00

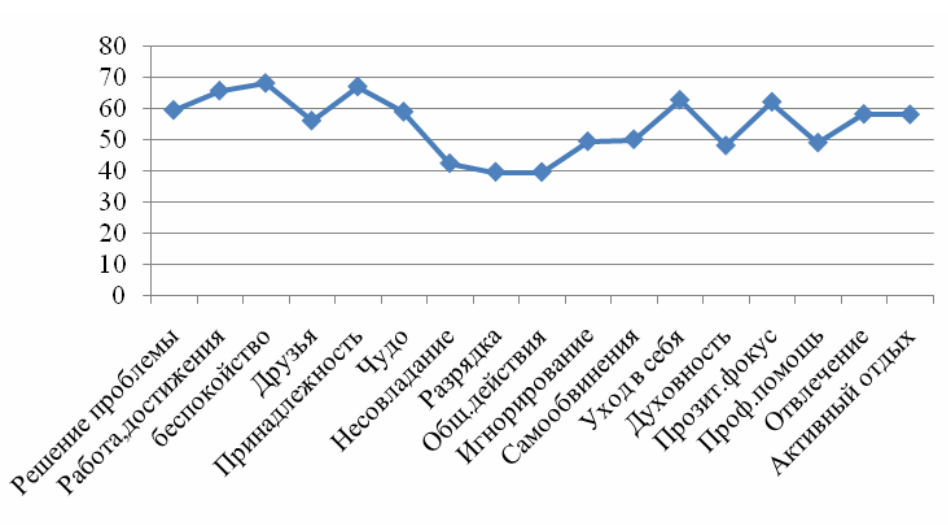


Рисунок 3. Выраженность копинг-стратегий приемных детей по методике «Юношеская копинг-шкала» (n=20)

Таким образом замещающие родители значимо реже выбирают избегающие стратегии совладания. Это может говорить как об их ответственном постоянном настрое решить любую возникшую проблему в семье, так и об отсутствии необходимого умения дистанцироваться от проблемы, восстановить собственные ресурсы, отдохнуть и набраться сил. Мы также можем предположить, что замещающим родителям свойственно истощение возможностей копинга, что может быть как результатом хронического стресса, так и следствием в итоге общего истощения нервной системы.

Теперь перейдем к анализу копинг-поведения приемных детей. Мы можем отметить выраженность применения приемными детьми (выше 60%) таких стратегий как *социальная поддержка, беспокойство, принадлежность, уход в себя и позитивный фокус*. Реже приемные дети обращаются к таким стратегиям как (<50%): *несовладание, разрядка, игнорирование, общественные действия* (рис. 3).

Сравнивая полученные результаты с нормами методики «Юношеская копинг-шкала», выявленными при ее адаптации (Крюкова, 2010), нами были обнаружены статистически значимые различия в выборе копинга между приемными детьми

и их сверстниками-подростками, воспитывающимися в кровных семьях:

Приемные дети значимо реже используют копинг-стратегии *решение проблемы* ($t=-7,24, p\leq 0,00$); *работа и достижения* ($t=-4,95, p\leq 0,00$); реже используют стратегию *самообвинение* ($t=-5,15, p\leq 0,00$), что может говорить о том, что они не чувствуют в полной мере ответственность за решение проблемы. Приемные дети также значимо реже *обращаются к друзьям* в ситуации стресса ($t=-4,26, p\leq 0,00$), реже используют *уход в себя* при совладании со стрессом ($t=4,19, p\leq 0,00$), реже *надеются на чудо* в ситуации стресса ($t=-3,51, p\leq 0,00$), реже прибегают к *разрядке* при совладании со стрессом ($t=-2,12, p\leq 0,04$), то есть реже выпускают пар, пытаются расслабиться при помощи психоактивных веществ. Возможно, это связано с тем, что подобное их поведение может быть негативно воспринято замещающими родителями вплоть до того, что возникнет угроза вторичного сиротства. Также приемные дети реже используют *отвлечение* при совладании со стрессом ($t=-3,15, p\leq 0,00$). Данные результаты во многом схожи с результатами, полученными у замещающих родителей – они также редко обращаются к отвлечению, избеганию, дистанцированию в ситуациях стресса.

Возможно, приемные дети также как и их замещающие родители в таких случаях полностью погружаются в стрессовую ситуацию, не имея сил и возможности отстраниться от нее.

Для того чтобы выяснить, может ли специфика копинга замещающих родителей и приемных детей быть связана с особенностями их привязанности, перейдем к рассмотрению взаимосвязей и взаимовлияния типа привязанности родителей и выбором ими тех или иных стратегий совладания.

1. Для проверки одной из частных гипотез о том, что надежно-привязанные замещающие родители чаще выбирают продуктивные копинг-стратегии для совладания с трудностями при воспитании приемных детей (*поиск социальной поддержки, планирование решения проблем* и др.) был проведен регрессионный анализ. Выявлено значимое влияние типов привязанности замещающих родителей на их выбор копинг-стратегий:

На выбор копинг-стратегии *дистанцирование* значимо влияет тревожный тип привязанности ($\beta=0,31$, $R^2=0,37$, $p\leq 0,02$), влияние данного фактора распространяется на 18% выборки.

На выбор копинг-стратегии *самоконтроль* значимо влияет надежный тип привязанности ($\beta=0,52$, $R^2=0,49$, $p\leq 0,02$), влияние данного фактора распространяется на 52% выборки.

На выбор копинг-стратегии *поиск социальной поддержки* значимо влияет боязливый тип привязанности ($\beta=0,54$, $R^2=0,25$, $p\leq 0,01$), влияние данного фактора распространяется на 29% выборки.

На выбор копинг-стратегии *планирование решения проблемы* значимо влияет боязливая привязанность ($\beta=0,47$, $R^2=0,43$, $p\leq 0,00$), влияние данного фактора распространяется на 42% выборки.

На выбор копинг-стратегии *положительная переоценка* значимо влияет надежность привязанности ($\beta=0,46$, $R^2=0,48$, $p\leq 0,00$), влияние данного фактора распространяется на 52% выборки.

Получены значимые связи между типами привязанности и копинг-стилями («Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»). Их анализ показал, что использование замещающими родителями *проблемно-ориентированного копинга* связано как с надежной привязанностью ($R=0,322$, $p\leq 0,04$), так и боязливой привязанностью ($R=0,519$, $p\leq 0,001$). Чаще используют *эмоционально-ориентирован-*

ный копинг-стиль как уверенные в себе надежно-привязанные родители ($R=0,362$, $p\leq 0,04$), так и напротив, не доверяющие другим и низко оценивающие себя и свои способности справиться с проблемами боязливо-привязанные родители ($R=0,565$, $p\leq 0,001$). Также замещающие родители с надежной привязанностью чаще используют субстиль-копинг *социальное отвлечение* ($R=0,404$, $p\leq 0,001$), также, как и тревожно-привязанные родители, склонные искать поддержку и понимание у окружающих ($R=0,333$, $p\leq 0,04$).

Таким образом, в значительной мере подтверждено предположение о том, что надежно-привязанные замещающие родители склонны использовать продуктивные копинг-стратегии для совладания со стрессом: действительно, они чаще выбирают такие стратегии как самоконтроль, положительная переоценка; а дистанцируются от стресса тревожно-привязанные родители. Однако некоторые небезопасные типы привязанности также положительно связаны с продуктивным копингом. Так боязливо-привязанные замещающие родители чаще обращаются к копингам *планирование решения проблемы, социальная поддержка*.

2. В ходе проверки гипотезы о том, что надежно-привязанные приемные дети чаще выбирают продуктивные копинг-стратегии для совладания с семейными стрессами нами, было выявлено следующее.

Продуктивную стратегию *работа, достижение* чаще выбирают приемные дети, которые более позитивно оценивают необходимость *присутствия родителя* ($R=0,382$, $p\leq 0,013$), *совместную деятельность с ними* ($R=0,368$, $p\leq 0,017$), *позитивно воспринимают родителей в социальном контексте* ($R=0,346$, $p\leq 0,026$). Вероятно, что те приемные дети, которым родители оказывают помощь в виде своего присутствия, совместной деятельности, обучаются самостоятельно добиваться своих целей, с большим удовольствием учатся, могут использовать продуктивную деятельность для совладания со стрессом.

Чем более позитивно приемные дети воспринимают родителя в социальном контексте, тем реже они *не совладают* со стрессами жизнедеятельности ($R=-0,333$, $p\leq 0,017$), а также реже прибегают к *разрядке* ($R=-0,479$, $p\leq 0,001$), реже *игнорируют*

Таблица 2

Связи между типами привязанности замещающих родителей по методике «Шкала отношений» и копинг-стилями («Копинг-поведение в стрессовых ситуациях») (n=38)

Копинг-стили \ Типы привязанности	Типы привязанности			
	Надежная	Боязливая	Тревожная	Избегающая
ПОК	0,322**	0,519*		
ЭОК	0,362**	0,565*		
СО	0,404*		0,333**	

Примечания: * – при $p\leq 0,001$; ** – при $p\leq 0,04$.

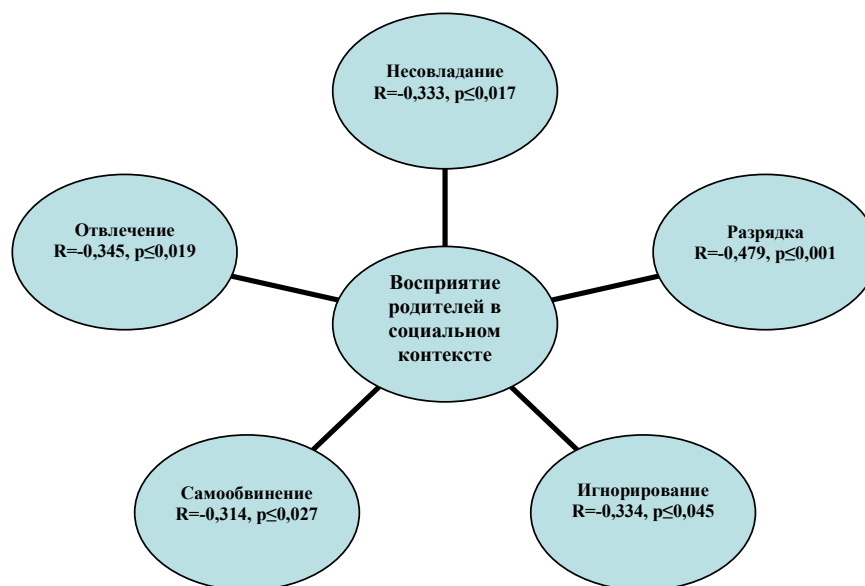


Рисунок 4. Связи между восприятием приемными детьми родителей в социальном контексте и выбором копинг-стратегий (n=20)

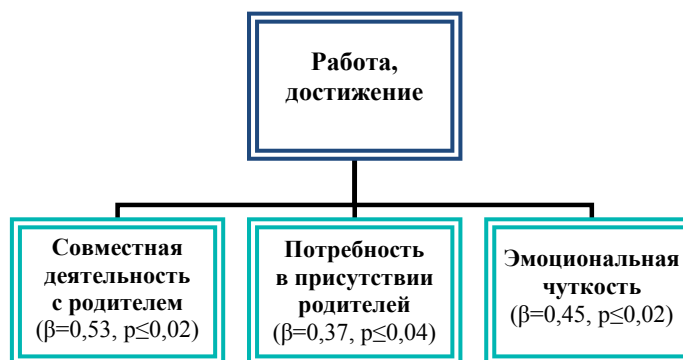


Рисунок 5. Влияние показателей надежности привязанности приемных детей на их выбор копинг-стратегий (n=20)

проблемы ($R=-0,344, p \leq 0,045$), реже используют самообвинение ($R=-0,314, p \leq 0,027$), реже используют стратегию отвлечение ($R=-0,345, p \leq 0,019$) (рис. 4).

Анализ с помощью множественной регрессии позволил выявить, что на выбор приемными детьми копинга *работа, достижение* влияет следующая группа факторов: *совместная деятельность с родителем* ($\beta=0,53, p \leq 0,02$), *потребность в присутствии родителей* ($\beta=0,37, p \leq 0,04$), *эмоциональная чуткость* ($\beta=0,45, p \leq 0,02$) (рис. 5).

Также позитивное восприятие приемными детьми родителей в социальном контексте влияет на снижение выбора ими копинга *разрядка* ($\beta=0,4, p \leq 0,00$), влияние данного фактора распространяется на 16% выборки.

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают, что небезопасно-привязанные приемные дети чаще выбирают непродуктивные копинг-стратегии для совладания с трудностями в процессе жизнедеятельности.

Так в исследовании установлено, что надежно-привязанные замещающие родители чаще исполь-

зуют продуктивные копинг-стратегии (*принятие ответственности, положительная переоценка, самоконтроль* и др.), а также непродуктивную в зависимости от ситуации стратегию *дистанцирование*. Небезопасно-привязанные замещающие родители амбивалентны в выборе копинга и используют как продуктивные копинг-стратегии (*принятие ответственности, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы*), так и непродуктивные стратегии (*бегство-избегание, дистанцирование*).

Приемные дети, положительно воспринимающие замещающих родителей в социальном контексте, реже используют такие непродуктивные копинг-стратегии как *несовладание, разрядка, игнорирование, самообвинение*. На повышение использования приемными детьми копинг-стратегии *работа, достижение* значимо влияют такие показатели их привязанности к замещающим родителям как *совместная деятельность, потребность в присутствии родителей* и восприятие родителей как эмоционально чутких.

Таким образом, в отношениях привязанности детей и родителей в замещающих семьях как частном случае близких (межличностных) отношений возникает множество разнообразных стрессов, связанных с особенностями привязанности, как приемных детей, так и родителей. В связи с этим, даже находясь в семье, приемные дети могут остро испытывать чувство покинутости, одиночества, тревоги, недоверия к взрослым, а также агрессивные импульсы в их сторону. В тоже время замещающие родители нередко испытывают чувство разочарования, бессилия, боль от собственной несостоятельности. Этим можно объяснить большое количество стрессов и трудностей, возникающих в замещающих семьях и нередко приводящих к распаду семьи: тяжелые затяжные конфликты между ее членами, отчуждение друг от друга, проявления враждебности и др.

Мы можем сделать вывод о том, что связи и взаимовлияние между типом привязанности и копингом приемных детей и их замещающих родителей неоднозначны и противоречивы: на продуктивность копинга замещающих родителей также влияют и небезопасные типы привязанности, что, возможно, связано с большей вариативностью, специфичностью используемого копинг-поведения взрослыми. Однако в подростковом возрасте у приемных детей наблюдается прямое влияние между показателями надежности привязанности к родителям и снижением использования ими непродуктивных копинг-стратегий.

Научная проблема отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающего поведения сложна и должна разрабатываться далее для более прицельного использования результатов практиками.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. – М.: Смысл, 2003. – 152 с.

2. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.

4. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. – М.: Когито-Центр, 2014. – 316 с.

5. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. – М.: НФ «Класс», 1998. – 80 с.

6. Международная классификация болезней 10-го пересмотра: Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб.: Адис, 1994. – 266 с.

7. Карабанова О.А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 2. – С. 36–47.

8. Кляйн М. Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 100 с.

9. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Авантитул, 2010. – 64 с.

10. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 344 с.

11. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

12. Плешкова Н.Л. Качество отношений привязанности у детей раннего возраста // Психология привязанности и раннего вмешательства: Материалы междунар. науч. семинара 3–4 июля 2006 г. / под ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. – Ижевск: НИПЦ «ERGO», 2006. – С. 40–46.

13. Ainsworth M. Attachment: Retrospect and prospect // Ed. by Parkes C.M., Stevenson-Hinde J. The place of attachment in human behavior. – N.Y., 1982. – Pp. 3–30.

14. Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall E. Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale. – N.Y.: Erlbaum Associates, 1987. – 391 p.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ВЫБОРЕ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме роли рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Представлены результаты исследования взаимосвязи между стратегиями совладания с трудными жизненными ситуациями и формами рефлексивных процессов, которое проводилось в 2015–2016 гг. на базе Калужского госуниверситета им. К.Э. Циолковского. Выявлено, что чем выше уровень рефлексивности у студентов, тем более характерны для них просоциальные стратегии преодоления, а вероятность импульсивных реакций в трудных ситуациях уменьшается. Для юношей и девушек с более высоким уровнем рефлексивности предпочтительным также является копинг, ориентированный на эмоции. Показатель системной рефлексии демонстрирует положительную связь с такой стратегией преодоления стрессовых ситуаций как «поиск социальной поддержки», а также отрицательные – со стратегиями «осторожные действия» и «агрессивные действия». Показатель интроспекции демонстрирует положительную связь со стратегией «разрешение проблем». Показатель квазирефлексии демонстрирует положительную связь с «копингом, ориентированным на эмоции», а также с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки».

Ключевые слова: личностное развитие, трудные жизненные ситуации, копинг, копинг-стратегии, рефлексия, интроспекция, системная рефлексия, саморегуляция.

Современная социальная ситуация предъявляет высокие требования не только к профессиональной, но и психологической компетентности специалиста. Поэтому система образования не должна ограничиваться приобретением учащимися необходимых компетенций в рамках профессии. Студенты должны иметь возможность развивать свои личностные ресурсы, которые позволяют справиться с трудными жизненными ситуациями. В психологической науке используются разные понятия для обозначения этих ресурсов личности: «жизнеспособность», «жизнестойкость», «жизненный стиль», «копинг» и др.

Е.В. Лапкина, проанализировав концептуальные основы феноменов «жизнеспособность», «жизнестойкость», и «совладающее поведение», пришла к выводу, что жизнеспособность влияет на жизнь человека не только в трудные периоды, но и в относительно стабильные периоды. Жизнестойкость является ресурсом личности, который помогает справиться с трудными жизненными ситуациями, а совладающее поведение «рассматривается как арсенал осознанных действий и решений личности, благодаря которым она справляется с трудностями повседневного и экстремального стресса» [5, с. 130].

В исследовании О.А. Екимчик и О.Б. Подобиной совладающее поведение рассматривается как элемент жизненного стиля, к которому также относятся: социальный интерес как ценностная установка личности, эмоциональный комфорт и удовлетворенность жизнью в настоящий момент, самооценка [3].

Совладающее поведение реализуется через стратегии, которые включают поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия личности в любых трудных жизненных ситуациях. Р. Лазарус и С. Фолкман выделили проблемно-фокусированные и эмоционально-фокусированные стра-

тегии [13]. Дж. Амирхан предложил три группы копинг-стратегий: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание [11]. Копинг, ориентированный на задачу, на эмоции и на избегание выделили Н. Эндлер и Д. Паркер [12]. В опроснике С. Хобфолла предлагается многоосевая модель совладающего поведения. Она включает кроме поиска социальной поддержки, избегания и активного совладания следующие действия: осторожные, импульсивные, манипулятивные, жесткие (ценичные) и агрессивные.

В реальных обстоятельствах человек может выбрать разные типы копинг-поведения в зависимости от характера и степени трудной ситуации, в которой он находится. Современные исследователи делают вывод об амбивалентности стратегий совладающего поведения с точки зрения их эффективности, то есть каждая из них имеет преимущества и недостатки [8; 9]. Просоциальные стратегии совладания предполагают вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, таким образом, они обеспечивают помощь со стороны других людей, но при этом возможна потеря психологической автономии человека. При выборе эмоциональных стратегий возможна эмоциональная разрядка, но частое использование такого поведения приводит к его фиксации вплоть до психосоматических расстройств и деструктивного поведения. Проблемно-ориентированные стратегии повышают у человека ощущение степени контроля над ситуацией и снижают уровень отрицательных эмоций. Непродуктивная составляющая заключается в том, что это поведение может сопровождаться чрезмерными психическими затратами и переоценкой своих ресурсов для решения проблемы.

Благодаря прошлому опыту решения проблем у каждого человека формируется устойчивый совладающий репертуар. Мобильное, адекватное,

гибкое и вариативное реагирование на проблемные ситуации является показателем его эффективности. По данным исследования М.А. Холодной и А.А. Алексапольского интеллектуальная зрелость человека взаимосвязана с более широким спектром копинг-стратегий. Интеллект даёт возможность использовать их преимущества [9]. Следовательно, его можно рассматривать как психический ресурс, который обеспечивает вариативность совладающего поведения.

Преодоление стресса возможно посредством двух взаимосвязанных процессов: когнитивного оценивания и копинга [13]. Когнитивное оценивание помогает определить степень угрозы ситуации, а также оценить ресурсы для её преодоления и эффективность способов совладания. Копинг направлен на изменение условий, вызывающих стресс, а также на регулирование эмоций и чувств.

О.С. Ширяева на основе анализа работ по проблеме преодоления личностью экстремальных воздействий разного характера выделила психологические параметры, которые можно рассматривать как «маркеры» успешности преодоления экстремального влияния на личность. В этот список входит когнитивная гибкость, под которой понимается высокий уровень развития когнитивных способностей и целостная оценка ситуации, её принятие [10]. Следовательно, при когнитивном оценивании возникает необходимость самодистанцирования, способность видеть одновременно и полюс субъекта и полюс объекта. Это обеспечивается такой способностью человека как рефлексия.

Рефлексивное сознание даёт возможность человеку преодолеть генетические, социальные программы поведения и построить собственные, то есть обеспечивает определённую степень свободы. Рефлексия также является важнейшим механизмом самопознания, необходимым для развития личности. А.В. Карповым рефлексия обосновывается как процесс, значимый для саморегуляции, позволяющий личности сознательно выстраивать свою жизнедеятельность [4]. Им выявлено, что высокая мера рефлексивности человека предсказывает дисперсию, вариативность других переменных.

Однако по данным психологических исследований она может привести к негативным последствиям: трудность принятия решений и вовлечения в деятельность, неспособность решить проблемы, ожидание неудачи. В исследовании особенностей структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки, проведённом М.В. Бучацкой и М.В. Капановой, были получены низкие показатели психологического благополучия студентов-психологов. Они были объяснены авторами существенной направленностью их обучения на развитие рефлексии, определяющую высокую личностную требовательность и критический самоанализ [1].

Цикл исследований, проведённых А.В. Карповым, был посвящён влиянию рефлексивности на качество принятия решений. Было доказано, что с повышением рефлексивности качество принятия решений растёт, но до определённого предела, а затем начинает снижаться. Высокорефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии, они учитывают в ситуации выбора больше альтернатив, а также склонны усложнять ситуацию. Таким образом, влияние рефлексивности на ситуацию выбора с точки зрения его эффективности амбивалентно. С одной стороны, широта и разнообразие способов принятия решения, а, с другой стороны, возможно невысокое их качество и несоответствие объективным особенностям ситуаций [4]. А.В. Карпов делает вывод о том, что развитость рефлексии не означает ее продуктивности, так как отсутствует значимая связь рефлексивности с успешностью. Высказывается предположение, что рефлексия регулирует и в определенной мере согласует вовлечение в процессы принятия решения всех иных когнитивных свойств.

Исследователи пытаются найти объяснение этой противоречивости роли рефлексии в саморегуляции [6; 7]. Ими предложена дифференциальная модель рефлексии. В ней представлены разные формы рефлексивных процессов: интроспекция, системная рефлексия, квазирефлексия. Интроспекция (самокопание) даёт возможность сосредоточиться на собственных внутренних переживаниях и состояниях. Квазирефлексия (посторонние размышления) направлена на объект, который не связан с актуальной жизненной ситуацией. Она представляет собой форму психологической защиты через уход от неприятной ситуации. Системная рефлексия основана на самодистанцировании, взгляде на себя со стороны. Эта форма рефлексии, по мнению авторов модели, является наиболее адаптивной и связана с самодетерминацией. Направленность сознания на себя происходит в дополнение к его направленности на внешнюю ситуацию.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи между стратегиями совладания с трудными жизненными ситуациями и формами рефлексивных процессов. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: выявить уровень развития рефлексии у студентов; изучить предпочтение ими определённых копинг-стратегий; установить взаимосвязь между выбором стратегий совладания и уровнем развития у студентов различных показателей рефлексии. Мы предполагали, что выбор той или иной копинг-стратегии связано с использованием человеком определённых форм рефлексивных процессов: проблемно-фокусированные стратегии связаны с системной рефлексией; эмоционально-ориенти-

рованные стратегии – с интроспекцией, а избегание проблем – с квазирефлексией.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 студентов Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Из них: 8 – юноши; 42 – девушки. Возраст испытуемых от 19 лет до 21 года.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин); Опросник Н. Эндлера и Д. Паркера, адаптированный Т.Л. Крюковой; методика Дж. Амирхана «Индикатор копинг - стратегий преодоления стресса»; опросник С. Хобфолла «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), адаптированный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова.

Сбор данных осуществлялся в 2015 году. Данные были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), который осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS.

Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования с помощью «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова и методики «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) и нами были получены результаты, которые представлены на диаграммах (рис. 1 и 2).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов имеют средний

или низкий уровень развития рефлексивности, только у 4% учащихся диагностирован высокий уровень рефлексивности.

Большинство студентов по всем типам рефлексии имеют показатели, соответствующие норме. У 40% испытуемых низкий уровень развития системной рефлексии.

Корреляция между уровнем развития рефлексивности у студентов (данные «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова) и показателем их квазирефлексии (данные «Дифференциального теста рефлексивности» Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина) статистически значима ($p \leq 0,01$) и является положительной (табл. 1).

Вопросы методики А.В. Карпова учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлекссию как процесс, и рефлексирование как состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. Квазирефлексия – это посторонние размышления, которые направлены на объект, не связанный с актуальной жизненной ситуацией. Таким образом, с увеличением уровня рефлексивности у студентов растёт вероятность использования ими такой формы психологической защиты как уход от неприятной ситуации. Учащиеся осознают, что часто на решение проблем требуется много сил и времени, приходится рисковать. Во многих ситуациях оказывается более эффективным не принимать решение.

На втором этапе исследования мы изучали используемые студентами стратегии совладания. Испытуемые предпочитают следующие копинг-стратегии: *поиск социальной поддержки; вступление*

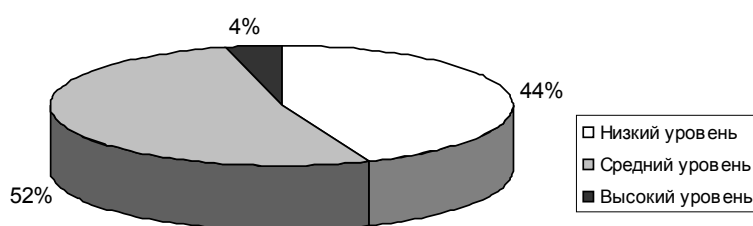


Рисунок 1. Уровни развития рефлексивности студентов (n=50)

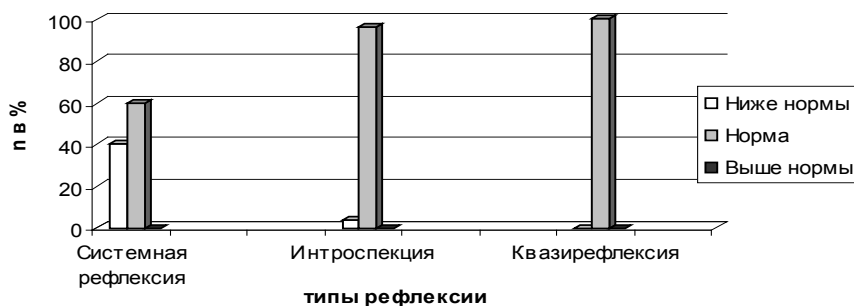


Рисунок 2. Типы рефлексии у студентов (n=50)

Таблица 1

Корреляции показателей
«Методики диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова
и «Дифференциального теста рефлексивности» (Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина)

«Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин)	«Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова
Показатель системной рефлексии (СР)	-
Показатель интроспекции (ИП)	-
Показатель квазирефлексии (КР)	0,410**

Примечание: ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Корреляции показателей

№	Тест	Шкалы	«Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова общий показатель	«Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин)		
				СР	ИП	КР
1	«Опросник Н. Эндлера и Д. Паркера»	Копинг, ориентированный на решение задачи	0,238*	-	-	-
		Копинг, ориентированный на эмоции	0,360**	-	-	0,275*
		Копинг, ориентированный на избегание	-	-	-	-
2	Методика Дж. Амир- хана «Индикатор копинг – стратегий преодоления стресса»	Разрешение проблем	-	-	0,273*	-
		Поиск социальной поддержки	-	-	-	0,241*
		Избегание проблем	-	-	-	-
3	Опросник С. Хобфол- ла «Стратегии пре- одоления стрессовых ситуаций» (SACS)	Ассертивные действия	-	-	-	-
		Вступление в социальный контакт	0,316*	-	-	-
		Поиск социальной поддержки	0,360**	0,253*	-	-
		Осторожные действия	0,248*	-0,276*	-	-
		Импульсивные действия	-0,299*	-	-	-
		Избегание	-	-	-	-
		Непрямые действия	-	-	-	-
		Ассоциальные действия	-	-0,276*	-	-
Агрессивные действия	0,253*	-	-	-		

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; СР – системная рефлексия; ИП – интроспекция; КР – квазирефлексия.

в социальный контакт; осторожные действия; разрешение проблем. Следовательно, они считают, что наилучшими вариантами поведения в стрессовых, кризисных обстоятельствах являются: поиск в обществе информационной, материальной и эмоциональной помощи, выработка плана действий и следование ему, и осторожный подход к решению проблем, при котором человек даёт себе время подумать. Для большинства студентов не характерна такая стратегия совладания как *избегание проблем*.

В ходе корреляционного анализа были установлены следующие взаимосвязи (табл. 2).

Чем выше уровень рефлексивности у студентов, тем более характерны для них просоциальные стратегии преодоления («вступление в социальный контакт»; «поиск социальной поддержки»), вероятность импульсивных реакций в трудных ситуациях уменьшается, а вероятность агрессивных действий увеличивается. Для юношей и девушек с более высоким уровнем рефлексивности также предпо-

читательным является копинг, ориентированный на эмоции. Показатель копинга, ориентированного на решение задачи, также демонстрирует слабые положительные связи с показателем рефлексивности. Следовательно, с ростом уровня рефлексивности увеличивается вариативность используемых человеком копинг-стратегий. Это повышает эффективность совладающего поведения.

Показатель системной рефлексии демонстрирует положительную связь с такой стратегией преодоления стрессовых ситуаций как «поиск социальной поддержки», а также отрицательные – со стратегиями «осторожные действия» и «агрессивные действия». Показатель интроспекции демонстрирует положительную связь со стратегией «разрешение проблем». Показатель квазирефлексии демонстрирует положительные связи с «копингом, ориентированным на эмоции», а также с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки».

Таким образом, показатели негативных типов рефлексии (интроспекция и квазирефлексия), если уровень их развития соответствует норме, не являются препятствием для реализации копинга, направленного на решение проблем, просоциальных стратегий преодоления и других. Показатель позитивного типа рефлексии, если уровень его развития соответствует норме, способствует поиску социальной поддержки в трудной ситуации и препятствует асоциальным действиям. Следовательно, выдвинутое в начале исследования предположение не подтвердилось.

Заключение

Высокий уровень развития рефлексивности не характерен для студентов. Большинство из них по всем типам рефлексии (системная, интроспекция и квазирефлексия) имеют показатели, соответствующие норме. Испытуемые предпочитают просоциальные стратегии преодоления и активное совладание. Избегание проблем не характерно для студентов.

Чем выше уровень рефлексивности у студентов, тем более характерны для них просоциальные стратегии преодоления и эмоциональный копинг, вероятность импульсивных реакций в трудных ситуациях уменьшается, а вероятность агрессивных действий увеличивается. Показатель копинга, ориентированного на решение задачи, также демонстрирует слабые положительные связи с показателем рефлексивности. Следовательно, с ростом уровня рефлексивности увеличивается вариативность используемых человеком копинг-стратегий. Это является одним из показателей эффективности совладающего поведения. Однако в рамках нашего исследования не оказалось возможным изучить взаимосвязи копинг-стратегий с высоким уровнем рефлексивности, так как он не характерен для наших испытуемых.

Показатель системной рефлексии демонстрирует положительную связь с такой стратегией преодоления стрессовых ситуаций как «поиск социальной поддержки». Показатель интроспекции демонстрирует положительную связь со стратегией «разрешение проблем», а показатель квазирефлексии демонстрирует положительные связи с «копингом, ориентированным на эмоции», и с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки». Таким образом, показатели негативных типов рефлексии (интроспекция и квазирефлексия), если уровень их развития соответствует норме, не являются препятствием для реализации копинга, направленного на решение проблем, просоциальных стратегий преодоления и других. Показатель позитивного типа рефлексии, если уровень его развития соответствует норме, способствует поиску социальной поддержки в трудной ситуации и препятствует асоциальным действиям.

Библиографический список

1. Бучацкая М.В., Капранова М.В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 63–69.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Екимчик О.А., Подобина О.Б. Жизненный стиль современника: референты и их взаимосвязь // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 85–88.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
5. Лапкина Е.В. Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 130–133.
6. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. – 2011. – № 2 (16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (дата обращения: 16.05.16).
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
8. Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 160–169.
9. Холодная М.А., Александровский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 59–68.
10. Ширяева О.С. Личность и конструктивное преодоление экстремальных воздействий // Психология в вузе. – 2015. – № 1. – С. 25–39.
11. Amirkhan J.H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // European Journal of Personality. – 1999. – № 4. – P. 13–30.
12. Endler N.S., Parker D.A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 58. – P. 844–854.
13. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОВСЕДНЕВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Обращение к проблемам повседневной культуры студентов с позиций педагогики обусловлено значимостью указанного феномена, являющегося основой социализации личности. Автор указывает характеристики повседневной культуры студентов вуза: линейность, цикличность, соблюдение биологических и социальных ритмов.

В статье представлены психолого-педагогические ресурсы образовательного пространства вуза, оказывающие влияние на формирование повседневной культуры студенческой молодежи. К ним автор относит воспитательный и развивающий потенциал лекционных и семинарских занятий, системность восприятия (задействуются визуальные, аудиальные и кинестетические каналы восприятия), возможность творческой деятельности, вариативность процесса и содержания процесса обучения. Пространство повседневности студентов ВУЗа регламентировано, в нем выделяется пространство, создаваемое педагогами, пространство, основанное на специфике высшей школы, как социального института и пространство межличностной коммуникации студентов.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, вуз, повседневная культура, повседневность, характеристика повседневной культуры, студенческая молодежь, социализация.

Термин «образовательное пространство» неоднозначно трактуется исследователями. Возможно, что причиной этому служит его относительная новизна. Предпосылку к выделению категории «образовательное пространство» можно увидеть в исследовании французского социолога Пьера Бурдьё, рассматривающего социальное пространство, как совокупность подпространств (полей) – экономического, интеллектуального и др. [3, с. 40]. В отечественной науке понятие «образовательное пространство» появляется в середине 90-х гг. XX века. Одними из первых данный термин используют в своей статье «Образовательное пространство как пространство развития» Б.Д. Эльконин и И.Д. Фрумин [9].

В современной педагогике понятие «образовательное пространство» имеет широкие смысловые коннотации. Исследователи выделяют не только пространство отдельного образовательного учреждения (школы, колледжа, вуза), но также обращаются к изучению «мирового образовательного пространства», «образовательного пространства региона».

Подробно понятие «образовательное пространство» рассматривается в исследовании Н.В. Гоголева, который анализирует более десятка подходов к определению образовательного пространства и приходит к мнению, что множественность понятий образовательного пространства ведет к сложности его использования в педагогической науке и практике, а также затрудняет оценку преимуществ указанного понятия другими [4, с. 233].

Заслуживает внимания точка зрения И.Л. Беккер и В.Н. Журавчик, которые определяют образовательное пространство учреждения (колледжа, вуза), как динамичную систему, включающую различные формы и уровни отношений, разнообраз-

ные виды и типы деятельности, разные возрастные группы в их возрастном и позиционном расщеплении [1, с. 134].

Понимание образовательного пространства вуза, как системы, позволило И.Л. Беккер и В.Н. Журавчик подойти к определению его характеристик (совокупность физического, социально-культурного и психолого-педагогического аспектов), методологических подходов (культурологический и компетентностный подходы) и принципов организации (принципы фундаментализации, практической ориентированности, единства образования, жизни и профессиональной деятельности и персонификации образовательного пространства), а также определить его функции (организационно-координирующая, организационно-деятельностная, информационно-аналитическая и прогностическая) [1, с. 134–138]. Разработанность проблемы подчеркивает факт множественности воздействий образовательного пространства на личность студента, его социализацию.

Также стоит отметить, что исследователи обращаются к изучению соотношения понятия «образовательное пространство» с понятиями «воспитательное пространство» [1], «образовательная среда» [1; 4; 6], «социокультурное пространство» [4].

Таким образом, на основании обзора литературы, можно сделать вывод, что образовательное пространство вуза – это социально-педагогический феномен, который основан на совокупности условий, порождающих процесс трансляции научных знаний и культурных ценностей с целью воспитания, обучения и развития личности.

Перейдем к рассмотрению роли образовательного пространства в структуре повседневной культуры студентов вуза.

Повседневная культура студенческой молодежи – это мир обыденной жизни студентов, который определяется совокупностью социально-культурных связей, отношений, норм и правил, оказывающих влияние на их образ жизни и поведение.

Одним из первых к рассмотрению категории «повседневное» обратился Э. Гуссерль. В своих работах он обращается к идее «жизненного мира» (Lebenswelt), и понимает его, как мир, предшествующий научности. В тоже время, Гуссерль подчеркивает важность этого мира для человека – это сфера очевидностей и допредикативных истин [5, с. 8].

В XX веке повседневная культура стала предметом интереса представителей самых разных социально-гуманитарных наук: философии, культурной антропологии, социологии, психологии, истории и др. «Повседневность» в контексте исторического развития стала интересом представителей французской школы «Анналов» (Ф. Бродель, М. Блок, Л. Февр и др.). Так, по мнению Ф. Броделя, повседневность – это привычность и рутинность действий [2, с. 19].

Определенный интерес в контексте нашего исследования представляет концепция социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана, согласно которой общественное пространство складывается из ежедневных социальных взаимодействий человека. Развивают теорию П. Бергера и Т. Лукмана отечественные исследователи, чьи интересы направлены на интерпретацию повседневности как реальности (Е.В. Золотухина-Аболина, С.П. Щавелев и др.), а также понимания повседневности, как среды существования человека (В.Д. Лелеко, С.А. Смирнов и др.).

Некоторые из исследователей (Л.Г. Ионин, Н.В. Розенберг) определяют повседневную культуру через ее дихотомичность: будни – праздник, действительность – идеал, рутинность – мгновения психологического напряжения, привычка – спонтанность, стабильность – экстремальность и др.

Анализ указанных работ позволяет сделать вывод, что ведущими проблемами научной дискуссии являются вопросы о смысловом наполнении термина «повседневная культура», а также о соотношении повседневного и неповседневного. В тоже время, многие исследователи не конкретизируют понятие «повседневная культура» и не разводят его с такими понятиями, как «обыденная культура» и «образ жизни», а употребляют их как синонимы и определяют их одно через другое.

Культуру повседневности студентов вуза можно понимать, как форму социализации личности, так как она включает в себя усвоение знаний, норм, ценностей и навыков, необходимых человеку для гармоничного существования в социальной среде. Так, по мнению Л.Р. Эрзанукаевой, освоение навыков повседневной культуры является процессом

становления социально и культурно адекватной личности [10, с. 3].

Сегодня понимание проблемы повседневной культуры студентов невозможно без обращения к сфере высшего образования. В пространстве вуза студенты получают новые знания об объектах и явлениях окружающего мира, особенностях их будущей профессиональной деятельности. Образовательное пространство вуза дает студентам предпосылку для осознания необходимости самопознания и саморазвития.

В пространстве вуза студенты проводят большую часть своего жизненного времени. Во время обучения в вузе студент приобретает новые знания и умения, учится использовать их для деятельности в определенной профессиональной области. Кроме того, наряду с профессиональными знаниями и умениями, он учится анализировать явления, овладевать способами саморазвития и самопознания. Таким образом, образовательное пространство вуза выступает фактором формирования повседневной культуры студента. Данное положение также является объяснением, почему образование не следует противопоставлять повседневной культуре – для студента пребывание в образовательном пространстве вуза является типичным, каждодневным действием.

Повседневная культура студентов вуза обладает особой темпоральностью: она линейна, циклична, характеризуется деперсонализацией времени, в ней сохраняются биологические и социальные ритмы.

В последнее десятилетие повседневная культура студентов в вузе приобретает существенные изменения, причиной которых являются современные образовательные тенденции – происходит включение в болонский процесс и переход к многоуровневому высшему образованию; построение учебных программ, планов и контрольно-оценочных материалов осуществляется с позиций компетентностного подхода. Таким образом, является значительным определение аспектов влияния высшего образования, в том числе, образовательного пространства вуза на повседневную культуру студенческой молодежи.

Важнейшими каналами и методами воздействия образовательного пространства вуза на повседневную культуру студенческой молодежи являются:

- непрерывность образовательного процесса;
- общность психологических форм поведения при сохранении индивидуальной неповторимости и уникальности личности каждого студента;
- информативность образовательного пространства вуза;
- стимулирование к учебной деятельности и творчеству;
- психологический климат вуза, основанный на уважении и трансляции ценностей культуры и стимулирующий к их усвоению.

Частью повседневной культуры студентов в образовательном пространстве вуза является процесс коммуникации. Условия образовательного пространства вуза (открытость, взаимоуважение, особый психологический климат и пр.) предоставляют возможность студентам и педагогам донести до других свою точку зрения, что является развитием межличностной коммуникации, способствует формированию реальных социальных контактов (что особенно важно в условиях современного информационного общества, переводящего социальные контакты в виртуальное пространство).

Непосредственное воздействие на формирование повседневной культуры студентов оказывает возрастающая роль высшего образования, ответственного за подготовку специалиста, обладающего не только профессиональными, но и общими (ключевыми) компетенциями, которые не зависят от вида будущей профессиональной деятельности. Общие (ключевые) компетенции представляют собой надпрофессиональные требования к специалисту, и позволяют обеспечить его адаптацию к новой среде, социально-культурным и производственным условиям.

Таким образом, можно говорить, что общие (ключевые) компетенции, развиваемые в образовательном пространстве вуза, представляют собой развитие повседневной культуры студента. И одновременно мы пришли к выделению условной дихотомии «профессиональная культура – повседневная культура», помогающей конкретизировать сферу повседневности.

На формирование повседневной культуры студентов, на наш взгляд, оказывают влияние определенные психолого-педагогические условия. Среди психолого-педагогических ресурсов воздействия образовательного пространства вуза на повседневную культуру студентов следует выделить следующие:

– большой воспитательный потенциал лекционных и семинарских занятий, их направленность на всестороннее развитие личности студента;

– системность восприятия в образовательном пространстве вуза, которое задействует различные каналы восприятия студентов – визуальные, аудиальные и кинестетические;

– развивающий потенциал лекционных и семинарских занятий, способствующих развитию критического мышления студентов. Важным моментом здесь является организация рефлексии, обеспечивающей понимание студентом важности приобретенного материала, возможности его использования не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни;

– образовательное пространство вуза – это платформа для творческой деятельности студентов, в том числе, для занятий научным творчеством. Здесь важно подчеркнуть, что современные

студенты не просто изучают и занимаются какой-либо творческой деятельностью, но они также творчески используют эти ресурсы в социальном конструировании своей повседневности;

– вариативность организации процесса и содержания обучения является значительным психолого-педагогическим ресурсом образовательного пространства вуза, позволяющей расширить права и возможности студента в выборе образовательного маршрута, что в свою очередь ведет к самореализации студента и укреплению его индивидуальности.

Кроме того, можно выделить ряд социально-педагогических ресурсов образовательного пространства вуза, формирующих повседневную культуру студенчества. Здесь особую роль играют следующие предметно-пространственные и нравственные условия образовательного пространства вуза:

– особое коммуникативное пространство, основанное на взаимопонимании, взаимоуважении, открытости и доверия в отношениях в студенческом коллективе и между студентами и педагогами в образовательном пространстве вуза;

– фильтрация неблагоприятных воздействий внешней среды. Стоит отметить, что данный фактор указывает на роль образовательного пространства вуза как фильтра, отбирающего те ценности и социально-культурные явления, что войдут в сферу повседневной культуры и составят её константу. По мнению Н.В. Розенберг, подобный фильтр изолирует повседневность человека от чуждых элементов, которые способны нарушить целостность и стабильность его жизни [7, с. 16].

Обобщив вышесказанное, мы можем сделать вывод, что образовательное пространство вуза является одним из ведущих факторов в формировании повседневной культуры студенческой молодежи. Под влиянием образовательного пространства вуза трансформируется личное время студента, меняются особенности его общения со сверстниками и представителями других возрастных групп. Повседневной культуре студенчества вуза свойственна ритмизация времени событиями образовательного процесса (деление учебного года на семестры и каникулы, учебного процесса на лекции и семинары и др.), регулярность пространственных перемещений, локализация форм организации учебного места. Положительное влияние образовательного пространства вуза на повседневную культуру студентов заключается в создании и развитии межличностной коммуникации, основанной на непосредственном общении.

Также мы можем сделать вывод о социально-педагогических функциях повседневной культуры: во первых, сфера повседневной культуры – это одно из пространств личностного развития студента, обеспечивающее формирование у студента способности восприятия различных социальных, культурных и психологических особенностей лю-

дей, их позиций и способов поведения; во-вторых, повседневная культура представляет собой форму оптимизации интеграции студента в социальный и культурный контекст.

Таким образом, повседневная культура студента и образовательное пространство вуза находятся в состоянии взаимовлияния и взаимообусловленности. Образовательное пространство вуза реализуется в повседневной культуре студенческой молодежи образовательными и социально-культурными условиями вуза, а с другой многочисленными гранями межличностных отношений. Тем самым, повседневная культура предстает как форма социализации личности, она устойчива, условно стабильна и выполняет функцию адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Образовательное пространство вуза, выступая одной из главных и необходимых основ повседневной культуры студенческой молодежи, требует дальнейшего теоретического осмысления и проведения эмпирических исследований с позиций педагогики.

Библиографический список

1. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 16. – С. 132–140.
2. Бродель Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное: в 3 т. – М.: Прогресс, 1983. – Т. 1. – 624 с.
3. Бурдьё П. Социология политики. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.
4. Гоголев Н.В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 230–237.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентная феноменология. – СПб.: Владимир Даль, 2004. – 400 с.
6. Пономарев Р.Е. Адаптация старшеклассников в образовательном пространстве школы (теоретический аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2005. – 24 с.
7. Розенберг Н.В. Аналитика культуры повседневности Поволжья: философский аспект: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Тамбов, 2010. – 49 с.
8. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М., 2004. – 861 с.
9. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. – 1993. – № 1 (93). – С. 24–32.
10. Эрзанукаева Л.Р. Роль современного российского телевидения в формировании культуры повседневности студенческой молодежи: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2009. – 27 с.

Катержина Светлана Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент

Собашко Юлия Александровна

Воронцова Ольга Романовна

кандидат технических наук, доцент

Чебунькина Татьяна Алексеевна

кандидат технических наук, доцент

Костромской государственный технологический университет

svetakaterzhina@mail.ru, kgtu-sobashko-ya@mail.ru,

olga_voroncova_p@mail.ru, bunkinata@mail.ru

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ВУЗЕ: МЕНЯЕМ МИНУСЫ НА ПЛЮСЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье рассматривается авторская рейтинговая система оценивания знаний по математической дисциплине в вузе: ее разработка, внедрение; анализ эффективности ее использования. С помощью математического аппарата показано значимое различие уровня успеваемости студентов контрольной и экспериментальной групп.

Ключевые слова: *качество образования, рейтинговая система, эффективность обучения, контрольные мероприятия.*

Одной из важнейших задач, стоящих перед российскими вузами на современном этапе развития, является повышение качества образования. Среди ключевых направлений в ее решении необходимо отметить переход на новые стандарты, в которых установлено четкое соотношение количества часов, отведённых студентам на самостоятельную и аудиторную работу. На наш взгляд, одним из эффективных средств повышения качества образования является использование рейтинговой системы оценки знаний студентов – современной оценочной технологии в образовательной деятельности, дающей возможность количественно оценить уровень обученности студентов, а в комплексе с рейтинговой технологией обучения она позволяет реализовать идею управления качеством образования.

В представленной работе авторами поставлена цель: построить рейтинговую систему оценки знаний на примере преподавания математических дисциплин в вузе. В соответствии с целью выделены следующие задачи:

- 1) разработать рейтинговую систему оценивания по математической дисциплине;
- 2) применить ее на практике в экспериментальной группе;
- 3) проанализировать полученные результаты, сравнить их с результатами в контрольной группе и на основе этого сделать вывод.

Рейтинг (rating – с английского – оценка) – численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка», поэтому иногда рейтинг называют кумулятивным индексом. В вузовской практике рейтинг – это числовая величина, выраженная в многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента, а также участие их в исследовательской работе в рамках той или иной дисциплины в течение определенного периода обучения (семестр, год и т.д.) [5].

Рейтинговая система оценки знаний в различных формах практикуется уже давно. Она применяется во многих западных университетах, а также в большинстве вузов нашей страны. Существующий Закон «Об образовании» даёт возможность образовательным учреждениям самим выбирать систему оценивания текущей и промежуточной аттестации [2]. При переходе к новой системе оценивания в вузах разрабатываются общие положения о рейтинговой системе, при этом используются «Методические рекомендации к разработке рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов», утверждённые Министерством образования и науки [4].

Введение рейтинговой системы преследует следующие цели [1]:

1. Стимулирование регулярной систематической работы и повышение уровня мотивации к изучению дисциплины.
2. Активизирование самостоятельности и уменьшение роли случайности при оценке знаний.
3. Осуществление текущей и итоговой аттестации студентов.
4. Повышение качества обучения студентов и улучшение контроля за ходом учебного процесса.

Большинство исследователей данной стратегии контроля знаний отмечают её высокую результативность. Проведённый анализ научных работ позволил нам выделить следующие преимущества [1; 6; 7]:

1. Для студентов РС обеспечивает:
 - систематическую работу над материалом и повышение активности в семестре за счет прозрачности схемы оценки успеваемости;
 - возможность получить заданный уровень оценки успеваемости при планировании своей нагрузки в семестре и успешном выполнении плановых учебных мероприятий;
 - постоянную самодиагностику и самоконтроль учебных достижений;
 - соревновательность, развитие здоровой учебной конкуренции.

2. Для преподавателей РС обеспечивает:
- повышение качества работы за счет планирования большого количества оцениваемых учебных мероприятий в семестре;
 - стимулирование эффективности обучения;
 - повышение уровня методической работы;
 - непрерывный контроль и управление ходом учебного процесса;
 - объективность оценки учебных достижений студентов и объективность оценки своего собственного труда;
 - организацию индивидуальной и творческой работы студентов.

В зависимости от порядка изучения учебной дисциплины и оценки ее усвоения рейтинг подразделяется на несколько видов. В их числе:

1. Рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете).
2. Совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре.
3. Заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода.
4. Интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Необходимо заметить, что в ходе реализации РС могут возникнуть два вида опасностей, способных значительно снизить планируемую эффективность идеи: «Методическая опасность», «Психологическая опасность».

«Методическая опасность» заключается в том, что РС не ограничивается системой тестового контроля знаний, есть и другие важные составляющие накопленных баллов каждого студента: устные и письменные ответы, участие с докладами в конференциях, олимпиадах, научных мероприятиях и т.д. Только такой комплексный подход может способствовать формированию активной жизненной позиции обучающихся.

«Психологическая опасность» состоит в том, что важно не превратить РС в фундамент для «нездоровой конкуренции» среди студентов, выражающейся в виде постоянной борьбы и соперничества эгоистов-гипериндивидуалистов. Необходимо внедрять различные коллективные формы работы.

Свои особенности имеет РС, реализуемая на кафедре высшей математики Костромского государственного технологического университета для студентов специальностей СПО 43.02.10 «Туризм», 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» очной формы обучения по дисциплине «Начала математического анализа, алгебра и геометрия». Нами были определены и вынесены на контроль конкретные цели обучения, а также ключевые понятия в каждом блоке изучаемого материала дисциплины. Оценка качества работы в РС является кумулятивной, поэтому все знания, умения и навыки, приобретённые студентами в результате изучения дисциплины, высчитываются за один семестр и оцениваются в баллах.

Мы разбили содержание курса первого семестра на три взаимосвязанных раздела (блока), согласно рабочей программе дисциплины. Определили основные принципы РС, включающие в себя виды текущего и итогового контроля, шкалу перевода баллов в традиционную четырехбалльную шкалу, систему штрафных и премиальных баллов.

Максимальное количество баллов, которое студент может набрать в течение семестра, равно 100 баллам. В зависимости от количества аудиторных занятий мы *примерно* распределили максимальное число баллов по каждому блоку (табл. 1).

Набранные студентами баллы переводятся в традиционные отметки по следующей шкале 60 – 71 – 85: от 1 до 59 – неудовлетворительно (2), от 60 до 70 – удовлетворительно (3) и «зачтено», от 71 до 84 – хорошо (4), от 85 до 100 – отлично (5).

Заметим, что набранные баллы в первом семестре (соответственно, отметки) учитываются на итоговом экзамене во втором семестре.

После того, как были рассчитаны максимально возможное и минимально допустимое количе-

Таблица 1

Распределение баллов по блокам

Название блока	Примерное количество занятий	Максимальное число баллов (100%)	Минимальное число баллов (60%)
Блок 1. Действительные числа. Уравнения и неравенства первой и второй степеней.	15	40	24
Блок 2. Функция: степенная, показательная, логарифмическая. Показательные и логарифмические уравнения и неравенства	18	40	24
Блок 3. Тригонометрическая функция. Тригонометрические уравнения и неравенства.	12	20	12
Итого	45	100	60

ство баллов по каждому блоку, мы разработали контрольные мероприятия (КМ). Внутри каждого блока введены КМ, оцениваемые в баллах, причем они поделены на два уровня – *обязательные* КМ и *необязательные* КМ.

К обязательным относятся:

1. Самостоятельная работа в начале каждого занятия по пройденному материалу.

2. Выполнение ИДЗ.

3. Контрольные точки (КТ №1 – 24 балла, КТ №2 – 24 балла, КТ №3 – 12 баллов).

К необязательным (задания по выбору) – творческие работы, а именно:

1. Реферат.

2. Решение дополнительных заданий повышенной сложности («со звездочкой»).

3. Составление теста по изучаемой теме.

4. Составление кроссворда (все разновидности) по изучаемой теме.

5. Компьютерная презентация по изучаемой теме.

6. Решение заданий, используя специальные компьютерные программы.

К каждому виду КМ (самостоятельной, контрольной и творческой работе) были составлены критерии оценивания. Также была составлена выборка задач, которые прорешивались на семинарских занятиях и предлагались в качестве домашних упражнений, но данный вид заданий не оценивался в баллах.

После разработки всех КМ, мы составили систему штрафных баллов. Она рассчитывалась по следующему принципу:

1. Пропущенная по уважительной причине работа могла быть сдана в недельный срок без снятия штрафных очков.

2. Пропущенная по неуважительной причине работа тоже должна быть отработанной, но уже со снятием штрафных баллов:

– в течение 1-й недели студент получает 50% от максимально возможного количества баллов;

– в течение 2-й недели – 25%.

В остальные сроки баллы не начисляются вообще (работа подлежит сдаче в любом случае).

3. Неявка студента на КТ в установленный срок без уважительной причины оценивается нулевым баллом. Добор баллов может быть осуществлен только в течение зачетной недели.

Пример блочной рейтинг-таблицы приведен в таблице 2. В ней отражены результаты набора баллов после окончания изучения материала первого блока 2 семестра. «ТР» – выделен столбик, в котором отмечен результат выполнения типового расчёта, «КТ» – контрольная точка и добор баллов. На примере данной группы следует отметить низкую активность студентов при выполнении творческих заданий.

Для оценки эффективности использования рейтинговой технологии нами проведено исследование значимости различия среднего балла студента,

Таблица 2

Рейтинговая таблица успеваемости

Рейтинговая таблица успеваемости, 2 семестр, 1 блок

№	ФНО	12.1	13.1	20.1	21.1	23.1	26.1	27.1	2.2	3.2	4.2	16.2	17.2	ТР	18.2						Добор баллов	Сумма баллов		
		доп	доп	ср1			ср2	ср3	ср4	ср5		ср6	КТ		Р	Кр	Т	Пр	Св					
1	Студент 1	2		3	н	2	1	1	н	н	н		0	9	2	8					4			32
2	Студент 2	1	2	3		2	1	0	1	0		н	1	8	1	9								29
3	Студент 3	2	2	3		2	3	1	3	2			2	8	2	18								40
4	Студент 4	1		н		2	0	1	3	3			2	5	4	14								35
5	Студент 5	1	н	1		н	0	0	н	н	н		1	7	2	13				1				26
6	Студент 6	7	н	3		2	1	0	0	н	н		н	1	3	12	3							32
7	Студент 7			1	н	н	н	0	н	0	н	н	н	н	12	2	2						8	24
8	Студент 8	2		1		2	0	1	1	0			2	2	3	15	3				4			36
9	Студент 9	9	1	3		2	2	1	2	н	н		-	11	+	+			3			4		38
10	Студент 10			3		2	1	2	3	1			1	5	5	18								40
11	Студент 11			2		2	-1	н	0	0	н	н	н	н	6	1	+						14	24
12	Студент 12			2		2	1	1	1	0			1	3	3	18								32
13	Студент 13	4		2		2	н	н	3	0			3	6	4	17								40
14	Студент 14	8	2	2		2	0	1	1	н	н		-	5	2	13						4		40
15	Студент 15			н		2	н	н	0	н	н	н	н	0	6	3	12						7	30
16	Студент 16			1		2	1	0	0	0			0	8	4	11								27
17	Студент 17	2		3		2	1	1	н	н	н			2	5	2	18							36
18	Студент 18			1	н	2	н	н	0	0	н	н	н	н	4	13	+						4	24
19	Студент 19			3		2	0	1	2	2			1	12	5	17	2							40
20	Студент 20			н		2	0	0	н	н	н	н	н	6									22	30
21	Студент 21			2	н	2	0	н	0	н	н	н	н	н	-	2	6							12
22	Студент 22	1		2		2	0	н	н	н	н		0	1	1	16							3	24
23	Студент 23	4	2	3		2	2	2	3	0			3	12	4	16								40
24	Студент 24	1		0		2	2	0	2	0			1	12	1	12	3	2						38
25	Студент 25			н		н	1	н	0	1	н	н	-	6	2	9							5	24
26	Студент 26	6		3		2	2	н	1	н	н		1	9	4	10			3	3				40
27	Студент 27			н		2	0	0	0	0			0	0	5	10	0						8	24

полученного по результатам традиционной системы и рейтинговой системы оценивания знаний. В эксперименте участвовали студенты двух групп специальности СПО 43.02.10 «Туризм». В первой группе использовалась РС оценки знаний студентов, а во второй – традиционная четырехбалльная система. Сравнение дисперсий проводилось по критерию Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} \quad (1)$$

Полученные данные представлены в таблице 3.

Таким образом, $F_{np} < F_{теор}$, следовательно, обе выборки принадлежат одной генеральной совокупности с равными дисперсиями, т.е. различие не значимо. Применим критерий Стьюдента, с помощью которого можно определить, обуславливается ли полученное различие средних значений случайными колебаниями отдельных измерений, т.е. могут ли обе выборки, взятые из нормально распределенных генеральных совокупностей, принадлежать генеральным совокупностям, имеющим одинаковые средние значения.

Для этого вычисляем по критерию Стьюдента

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_m} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2)$$

где

$$s_m = \sqrt{\frac{s_1^2(n_1 - 1) + s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}. \quad (3)$$

Согласно формуле (3) получаем: $s_m = 0,78$. Подставляя этот промежуточный результат в формулу (2), имеем: $t = 2,39$. По степени свободы $f = n_1 + n_2 - 2$ и уровню значимости $\alpha = 0,05$ выбираем значение критерия: $t(0,05; 10) = 2,021$. Видим, что $t_{np} > t_{теор}$, следовательно, гипотеза о равенстве средних значений отвергается, то есть введение РС оценки знаний обусловило значимое различие в уровне успеваемости студентов.

В ходе дальнейшей работы авторы провели анкетирование и тестирование. Тестирование по системе АСТ-тестов проводилось с целью выяснения

уровня изученности студентами курса дисциплины. Было получено, что 100% студентов усвоили все дидактические единицы (ДЕ). Для того, чтобы выяснить, как студенты воспринимают организацию обучения по РС и ее влияние на эффективное усвоение курса было проведено анкетирование. Ответы на анкету показали, что они удовлетворены организацией обучения, а также считают эффективными все контрольные мероприятия, проводимые нами в семестре.

На заключительном этапе проведено исследование тревожности и степени познавательного интереса к математике. Для выявления уровня тревожности студентов традиционной системы и рейтинговой системы оценивания знаний использовался опросник Спилбергера по шкалам ситуативной и личной тревожностей. Был вычислен среднегрупповой показатель по итогам двух тестирований (начало I семестра и конец II семестра). В результате сделаны следующие выводы:

1. В начале I семестра уровень ситуативной тревожности у студентов обеих групп являлся высоким. К концу II семестра у студентов с рейтинговой системой средний показатель уровня ситуативной тревожности стал относиться к низкому, у традиционной группы – к умеренному.

2. В начале I семестра уровень личной тревожности у студентов обеих групп являлся умеренным и на протяжении первого курса остался неизменным.

Для измерения познавательного интереса к математике мы использовали шкалу Рубинштейна, представляющую собой вертикальную линию с верхней отметкой 1 и нижней -1, имеющей градацию в 0,1 значения. Студентам предлагалось отметить на этой шкале уровень своего познавательного интереса к математике в диапазоне от -1 до 1. Подсчет среднего значения на шкалах показал, что в начале эксперимента (начало I семестра) уровень познавательного интереса к математике у студентов с рейтинговой системой составлял +0,24, у другой группы +0,31; в конце эксперимента (конец II семестра) он составил +0,76 и +0,12 со-

Таблица 3

Экспериментальные данные

Объемы выборок	$n_1 = 27,$ $n_2 = 15$
Средние значения выборок	$\bar{x}_1 = 4,04,$ $\bar{x}_2 = 3,87$
Выборочная дисперсия	$S_1^2 = 0,62,$ $S_2^2 = 0,64$
Среднее квадратическое отклонение	$S_1 = 0,94,$ $S_2 = 0,83$
Эмпирическое значение критерия Фишера	$F = 0,96$
Критическое значение критерия Фишера	$F(0,05; 26; 14) = 2,35$

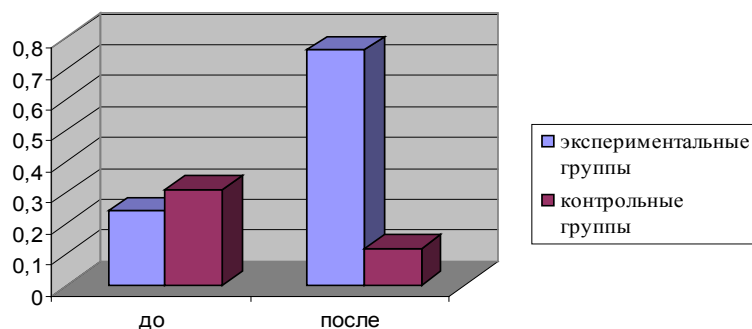


Рисунок 1. Изменение уровня познавательного интереса к математике

ответственно. Изменение уровня познавательного интереса отражено на диаграмме (рис. 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень познавательного интереса к математике в группе с рейтинговой системой оценивания знаний значительно вырос по сравнению с традиционной группой. В последней отмечено его резкое снижение.

Введённая авторская рейтинговая система показала изменение количественного показателя учебной деятельности: средний балл успеваемости в экспериментальной группе составил 4,04 по сравнению с 3,87, а так же произошло и значительное изменение качественного показателя учебной деятельности: активизация самостоятельной работы, повышение мотивации к учению, повышение познавательного интереса к математике, снижение уровня ситуативной тревожности, сведение к минимуму штрафных баллов, повышение премиальных баллов и др.

Библиографический список

1. Еришков С., Лобова Т., Филиппов С., Шидловская Т. Опыт использования рейтинговой системы // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 97–99.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ИНФРА-М, 2001. – 192 с.
3. Катержина С.Ф. Развитие познавательной самостоятельности студентов технического вуза

при обучении математике с использованием web-технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 174 с.

4. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11. 07. 2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html (дата обращения 10.05.2016).

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.02.2005 № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_05/m40.html (дата обращения 10.05.2016).

6. Разработка системы рейтингового контроля уровня усвоения знаний студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sptu.ru> (дата обращения 10.05.2016).

7. Собашко Ю.А., Катержина С.Ф., Садовская О.Б. Рейтинговая система оценки знаний студентов как средство индивидуализации обучения // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики: Материалы IX междунар. науч.-метод. конф. – Кострома: Изд-во Костромского гос. технол. ун-та, 2015. – С. 35.

ВОВЛЕЧЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В ОЦЕНКУ И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из тенденций современного высшего образования – это его информационная открытость и вовлечение в оценку качества образования потребителей образовательных услуг, а также всех заинтересованных лиц и партнеров вузов. Поднять престиж университета и привлечь в вуз обучающихся можно высоким качеством предоставляемых услуг и продукции, удовлетворенность которыми выявляется установлением обратной связи с потребителями. В статье приведены эмпирические данные социологического исследования по качеству образования, проведенного в КГТУ в 2015 году, и динамика удовлетворенности студентов качеством образования в вузе за 5 лет.

Ключевые слова: качество образования, ориентация на потребителя, удовлетворенность качеством образовательных услуг.

В настоящее время в стране активно идет процесс формирования системы независимой оценки качества образования. Министерство образования и науки издает различные руководящие и рекомендательные документы федерального уровня в части формирования независимой оценки качества образования: методические рекомендации Минобрнауки России по проведению независимой оценки качества деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность от 01.04.2015; Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность»; Федеральный закон от 21.07.2014 г. №256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования»; Распоряжение Правительства РФ от 30.03.2013 № 487-р «Об утверждении плана мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 годы» (в ред. распоряжения Правительства РФ от 20.01.2015 № 53-р); Указ Президента РФ от 07.05.2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

Выходят в свет Поручения президента Российской Федерации, посвященные вопросам повышения качества образования, так в одном из них (Поручение 1148, п.2 от 22 мая 2014 года) прямо указывается на необходимость разработки механизмов включения студентов в оценку качества образования, учета их мнения – как главных потребителей, а, значит, и оценщиков образовательных услуг. Активно действует в этом направлении Общероссийская общественная организация «За качественное образование», работает Комиссия по вопросам качества образования Совета по делам молодежи Минобрнауки России.

Проводится апробация различных механизмов независимой оценки качества образовательной деятельности вузов, в том числе средствами опросов обучающихся. Данная инициатива направлена на информационную открытость в образовании и вовлечение в оценку качества образования потребителей образовательных услуг, а также всех заинтересованных лиц и партнеров вузов.

В целом «качество» это степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям, объектом может быть деятельность, процесс, продукция или результат предоставления какой-либо услуги, в частном случае образовательной. Установленными требованиями являются стандарты, нормативы, технические условия (в высшем образовании – ФГОС, профессиональные стандарты, регламентирующие требования Минобрнауки и Рособрнадзора, распорядительные документы профильных департаментов, вуза и т.д.), а также требования потребителей к качеству продукции или услуги, применительно к системе высшего образования – к качеству образовательного процесса и подготовки обучающихся.

В широком понимании «качество» продукции или услуги предполагает сочетание двух аспектов: отсутствие дефектов/брака, т.е. соответствие всем требованиям, установленным государством, министерствами и ведомствами, самой организацией, в частном случае вузом и удовлетворенность потребителей. Отсутствие «дефектов» в образовании обеспечивается хорошей организацией учебного процесса, качеством образовательных программ, наличием квалифицированного педагогического персонала, материальным и методическим обеспечением в строгом соответствии с федеральными образовательными стандартами, выполнением всех внешних и локальных нормативных актов и т.д. В итоге университет получает высокие образовательные достижения студентов и реализует подготовку выпускника со всеми требуемыми компетенциями, знаниями и умениями, с активной гражданской позицией, востребованного и конкурентоспособного. В данном случае мы говорим о взаимосвязи качества

процессов вуза, его системы управления и качества результатов деятельности. Очевидно, что качественный образовательный процесс и качественный менеджмент университета на всех уровнях в большой степени гарантирует высокое качество результата образовательной деятельности.

А удовлетворенность потребителей – это удовлетворенность общества, в частности, работодателей уровнем подготовки молодых специалистов-выпускников, их профессиональными, социальными компетенциями, развитием их личностных характеристик, а также удовлетворенность самих обучающихся, их семей качеством полученного образования по конкретным направлениям подготовки, уровнем знаний и практических навыков, достаточных для успешной профессиональной карьеры и реализации способностей выпускников в трудовой и социальной жизни. Ориентация деятельности организации на наиболее полное удовлетворение существующих и ожидаемых потребностей (запросов) потребителей лежит в основе международных стандартов по менеджменту качества серии ИСО, принципов Всеобщего менеджмента качества и многих других моделей систем качества, поскольку любая организация зависит от своих потребителей и должна стремиться понимать их потребности, выполнять имеющиеся требования.

Как правило, в большинстве вузов (за исключением тех, где внедрены системы менеджмента качества) достаточно большое внимание уделяется первому аспекту качества – отсутствию «дефектов/брака», что заключается в контроле за реализацией учебного процесса, мониторинге успеваемости в межсеместровые и промежуточные аттестации (например, наличие неудовлетворительных оценок и процента отчисляемых студентов), выявлении срывов учебных занятий, отслеживании посещаемости, оценивании результатов итоговых испытаний, в реализации процедур аттестации и перевыборов преподавательского состава и т.п. В плане предоставления вузом качественных образовательных услуг одним из определяющих критериев является обеспеченность учебного процесса педагогами-профессионалами соответствующего профиля. Поэтому вуз приветствует получение ученых степеней профессорско-преподавательским составом, отслеживает их базовое образование, организует процесс повышения квалификации преподавателей, от которых зависит качество реализации учебных дисциплин. Обычно достаточно большое внимание уделяется руководством вуза материально-техническому оснащению образовательных программ, их учебно-методическому обеспечению, доступу к информационным интернет-ресурсам, состоянию учебных помещений и т.д. Контроль за большинством из этих показателей осуществляет Рособрнадзор в рамках процедур ли-

цензирования и аккредитации вуза в целом или его отдельных образовательных программ.

И далеко не во всех вузах уделяется внимание удовлетворенности потребителей, как внутренних, так и внешних, качеством образования. Хотя в современных условиях конкуренция на рынке образовательных услуг просто вынуждает вузы бороться за потребителя, за то, чтобы потенциальный абитуриент выбрал именно этот вуз, а не соседний. В высшем образовании потребитель находится в начальной точке отсчета со своими потребностями и ожиданиями (при выборе вуза и поступлении), затем – в процессе обучения студент является непосредственным получателем предоставляемых образовательных услуг и на конечном этапе образовательного процесса – подготовленный вузом, востребованный и конкурентоспособный на рынке труда выпускник, удовлетворенный реализацией своих ожиданий. Студент в вузе выступает во множестве ролей: он потребитель образовательных услуг, он, безусловно, участник образовательного процесса, и в итоге он же своеобразный конечный результат всего жизненного цикла подготовки готового специалиста в вузе – выпускник, молодой специалист, бакалавр, магистр, ученый.

В связи с этим, ориентируясь на современный подход к качеству образования, когда одним из основных критериев выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества, в вузах есть необходимость измерять удовлетворенность своих потребителей. При этом не только измерять этот показатель, осуществлять его мониторинг, но в идеале предвосхищать имеющиеся потребности потребителей, опережая в этом конкурентов. В решении этой задачи социологические исследования уже давно являются традиционным инструментом изучения общественного мнения, в том числе студенческого в отношении качества образования.

В вузах, имеющих опыт социологического мониторинга качества образовательного процесса, он реализуется с целью выявления факторов, влияющих на качество образования и последующего учета полученных данных в процессах управления. Таким образом, целью социологического мониторинга качества образовательного среды является изучение представлений участников образовательного процесса и заинтересованных в нем сторон о качестве отдельных элементов образовательной среды, учебно-воспитательного процесса и возможных путях его повышения [1; 9].

В КГТУ уже более десяти лет внедрена в действие и активно работает система обратной связи с обучающимися, преподавателями, сотрудниками и работодателями – система социологического мониторинга качества образования. В рамках этой системы определяются цели конкретных исследований, объекты и субъекты оценивания, показатели качества реализации образовательного

процесса, осуществляются процедуры сбора социологической информации, ее обобщение, анализ, последующее распространение и мониторинг динамики изменения основных показателей [3; 4]. Метод сбора эмпирической информации – электронное групповое анкетирование обучающихся посредством заполнения анкеты в электронном формате в компьютерных классах вуза (локальной внутривузовской сети). Обработка электронного анкетного массива данных проводится в программе «Качество вузовской жизни» – оригинальной разработке КГТУ, которая позволяет максимально снизить финансовые и временные затраты на исследовательские процедуры и обеспечить надежность результатов за счет автоматизированной обработки статистических данных. В зависимости от целей исследований, основное внимание при формировании анкет уделяется оценке основных факторов, влияющих на качество подготовки, таких как: современный уровень содержания образования; применяемые образовательные технологии; уровень профессиональной квалификации преподавателей вуза; развитие материально-технической базы учебного процесса и научных исследований, а также его обеспеченность актуальной учебно-методической литературой; внедрение новых информационных технологий в учебный процесс; качество организации всех видов практик; сбалансированность учебных планов и расписания учебного процесса; возможность трудоустройства после окончания вуза, качество медицинского обслуживания и организации питания и т.д.

На февраль 2016 года службой лицензирования, аккредитации и менеджмента качества образования КГТУ организовано и проведено в рамках системы социологического мониторинга качества образования 36 анкетных опросов, в которых приняли участие 14703 респондента (абитуриенты, студенты, иностранные обучающиеся, преподаватели, сотрудники, работодатели). В результате полученной информации университет выявляет характеристики учебного процесса, значимо влияющие на совершенствование его качества и требующие внимания администрации. Если говорить об анкетировании студентов, то все их мнения и оценки представляют-

ся в итоговых аналитических отчетах, как в общей выборке, так и в распределении по направлениям подготовки и факультетам/институтам респондентов. Результаты представляются вниманию руководства вуза и преподавателей кафедр на методических советах в виде печатного раздаточного материала, докладов-презентаций, а также кратких отчетов на сайте университета. Поэтому можно говорить о сложившейся культуре мониторинговых исследований в области качества образования в КГТУ.

В 2015/16 учебном году в рамках системы социологического мониторинга уже традиционно выявлялась удовлетворенность обучающихся качеством образования в КГТУ. В анкетировании 2015 года приняли участие 457 респондентов – студентов КГТУ. Распределение респондентов по факультетам представлено в таблице 1.

Ниже приводятся некоторые данные, полученные в ходе данного анкетного опроса. Одним из важнейших факторов, определяющих качество подготовки молодого специалиста, является практикоориентированность подготовки, а, следовательно, качество всех видов практик, которые одновременно можно отнести к одной из самых сложных форм организации учебного процесса, так как для их осуществления необходимо объединить интересы университета с интересами других организаций и предприятий города, области и региона. В ходе проведенного исследования 61% респондентов отметили, что университет предоставляет обучающимся места для прохождения практик, и 24% опрошенных высказали мнение, что они использовали другие возможности для устройства на практику, находили места практик сами. 15% респондентов выбрали «другой вариант» ответа на данный вопрос, что позволяет предположить, как другие возможности устройства на практики, так и ответы первокурсников (тоже участвовавших в данном опросе), которые еще не были на практиках.

Практическая подготовка является одним из основных факторов качественного образования вуза и конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Как показали наши предыдущие опросы, в этом уверены как студенты, так и работо-

Таблица 1

Структура общей выборки в распределении по факультетам (2015 г)

Факультет/институт	% от общего количества респондентов	Количество респондентов
Институт промышленных технологий	17,29	79
Институт управления, экономики и финансов	10,94	50
Технологический факультет	18,60	85
Факультет автоматизированных систем и технологий	19,91	91
Факультет социальных технологий	3,28	15
Юридический институт	29,98	137
Итого	100,00	457

Таблица 2

**Удовлетворенность студентов уровнем преподавания в университете
(данные по общим выборкам 2013 и 2015 гг.)**

Варианты ответов	Выпускники 2013 год		Студенты 2015 год	
	% от общего количества ответов	Количество ответов	% от общего количества ответов	Количество ответов
Да, удовлетворен, все преподаватели являются высококвалифицированными специалистами	49,07	291	49,45	226
Затрудняюсь ответить	2,02	12	2,19	10
Не удовлетворен	3,37	20	4,81	22
Удовлетворен, но не в полной мере	45,53	270	43,54	199
Итого	100,00	593	100,00	457

датели [5]. Однозначно удовлетворены качеством практической подготовки в нашем вузе в 2015 году только треть респондентов, еще 40,5% выбрали вариант ответа «скорее да, чем нет», 20% высказали неудовлетворенность по данному вопросу (сумма вариантов «нет» и «скорее нет»). Отдельного внимания деканов заслуживает распределение ответов респондентов на данный вопрос о качестве практической подготовки по факультетам.

Ответы на вопрос о качестве педагогического состава и удовлетворенности качеством преподавания независимо от года проведения анкетирования дают практически один и тот же положительный результат. Мнение студентов на протяжении многих лет по этому вопросу стабильно (табл. 2).

Также одним из важнейших условий качественного образовательного процесса является состояние инфраструктуры или «образовательной среды» университета, которое охватывает всю совокупность вузовской деятельности, включая компьютерные сети и доступность интернет-ресурсов, современные библиотеки, лаборатории, исследовательские центры и т.п. Полностью удовлетворены этими условиями 40% респондентов, еще удовлетворены, но не в полной мере 23% опрошенных студентов. Вузу в этой части есть к чему стремиться, так как не удовлетворены по этому показателю и удовлетворены не в полной мере в сумме более трети респондентов. Значение этого показателя падает от 1 курса к 4-му, т.е. по мере перехода обуча-

ющихся из аудиторий истории, математики и т.п. в специализированные лаборатории на выпускающих курсах. В то же время обеспеченность студентов доступом ко всем ресурсам процесса обучения (библиотеки, компьютерные классы, оборудование лабораторий) в университете на хорошем уровне. Анкетирование показало, что студенты высоко оценили доступность электронных учебных книг, пособий и методических разработок, удовлетворенность по данному показателю – 88,9%.

Центральный вопрос исследования – удовлетворенность студентов качеством образования в университете. Под удовлетворенностью мы понимаем меру реализации индивидом (студентом) своих ожиданий от образования в вузе. При этом в исследованиях университета при составлении анкет разделяется удовлетворенность качеством образования в целом и удовлетворенность конкретными его аспектами – содержанием теоретического материала, практической подготовкой, оснащенностью лабораторий, обеспеченностью учебно-методической литературой, уровнем преподавания и т.д. Проведенное анкетирование показало, что показатель «удовлетворенность качеством образования» в КГТУ в 2015 году находится на высоком уровне – 81%. Однако важную информацию дает рассмотрение данного показателя в динамике за несколько лет (табл. 3).

Удовлетворенность образовательной услугой складывается из многих компонентов, восприятие

Таблица 3

**Удовлетворенность студентов качеством образования КГТУ с 2010 по 2015 годы
(данные по общим выборкам за пять лет)**

Год проведения анкетирования студентов	Доля респондентов, выбравших однозначное «Да», %	Доля респондентов, выбравших «Скорее да», %	Доля респондентов удовлетворенных качеством образования, %	Количество респондентов, участвовавших в анкетировании, чел.
2010	32,9	49,9	82,8	787
2011	37,0	49,0	86,0	794
2012	40,6	45,9	86,5	836
2013	43,8	42,7	86,5	594
2015	32,17	49,02	81,19	457

качества образования как процесса и результата студентами разных лет (а это совершенно разные личности) естественно отличается, но, тем не менее, на протяжении пяти лет показатель «удовлетворенность качеством образования в КГТУ» не снижался с уровня 81–87%.

Необходимо подчеркнуть, что выборка респондентов, как правило, составлялась методом основного массива (исключение составила выборка исследования 2015 года). В 2010 году участниками анкетирования были 787 выпускников университета, которые составили 81% от всех выпускников-очников КГТУ 2010 года; в 2011 году в целом по вузу было опрошено 85,6% выпускников вуза очной формы обучения – 794 студента; в 2012 году 91% всех выпускников университета стали участниками электронного анкетирования; в 2013 году 76,2% всех выпускников КГТУ выступили в качестве респондентов в электронном опросе о качестве образования в вузе. Такие представительные выборки позволяют считать полученную социологическую информацию достоверной и распространять ее на всю генеральную совокупность выпускников университета при формировании выводов и рекомендаций по итогам проведенных исследований.

Ежегодное сравнение значений удовлетворенности качеством образования не только в общей выборке по вузу, но также и по всем факультетам/институтам в динамике за пять лет, позволяет выявлять снижение или повышение данного показателя в конкретных учебных подразделениях университета.

Данные по 2014 году в данной статье не приводятся, так как тогда было проведено исследование не в целом по вузу, а в отношении только одного направления подготовки – «Товароведение» и сравнение в данном случае было бы некорректным. В 2014 году респондентами в исследовании выступили студенты «товароведы-специалисты» последнего выпуска данной специальности – пятикурсники и выпускники «товароведы-бакалавры» четвертого года обучения этого же года выпуска, при последующей обработке данных мнения этих двух категорий выпускников сравнивалось с мнением первого выпуска специальности «Товароведение». Проведен сравнительный анализ оценок и суждений студентов, обучающихся по одному и тому же направлению подготовки/специальности «Товароведение», но по разным образовательным программам и в разные годы обучения, выявлена динамика в их мнениях по многим параметрам образовательного процесса [6].

Также свою оценку качеству образования в КГТУ в разные годы давали студенты заочной формы обучения. Так в 2011 году выборка студентов-заочников составила 525 респондентов, в 2013 году в аналогичном опросе среди обучающихся заочного факультета приняли участие 177 студентов. Проведен сравнительный анализ полученной информации,

выявлена динамика по большому кругу показателей. Например, при сравнении данных по показателю «удовлетворенность содержанием обучения и его приближенностью к практике» за 2011 и 2013 годы, выявлено, что данный показатель вырос с 82% до 90,4%. Удовлетворены качеством преподавания 70,6% и 28,3% удовлетворены частично. В сумме 98,9% опрошенных студентов заочного факультета высоко оценивают качество преподавания в КГТУ. На вопрос о соответствии обучения в университете ожиданиям студентов большинство респондентов ответили положительно: около 70% участников опроса 2013 года выбрали вариант ответа «Да» [7].

Хочется отметить, что количественная информация в ходе социологических опросов дополняется подробными суждениями и мнениями обучающихся, высказываемых в ответах на открытые вопросы анкет, что позволяет получить более полную информацию в отношении качества различных элементов образовательного процесса вуза, в частности о трудностях, возникающих в процессе обучения в университете. Количественные данные по удовлетворенности выпускников КГТУ качеством образования в вузе периодически сравниваются с результатами подобных исследований в других вузах [3, с. 64].

Сегодня на международном уровне достигнуто соглашение о том, что качество высшего образования – это динамическая концепция, и взгляды заинтересованных сторон на то, что есть качество образования, могут как совпадать, так и различаться. При этом количественные показатели также могут приводить к различным формулировкам и заключениям о качестве образования. Вместе с тем разнообразные качественные показатели (степень удовлетворенности, экспертные мнения, ожидания и прочие) должны также учитываться при анализе эффективности процессов гарантии качества [2].

Удовлетворенность студентов качеством образования в вузе является компонентом и индикатором внутривузовской системы качества университета, а также элементом независимой оценки качества образования в КГТУ [8].

Значимость исследований, проведенных в разные годы в рамках системы социологического мониторинга, заключается в том, что полученные результаты позволяют:

- провести анализ основных ожиданий и требований к образовательному процессу студентов, в интересах которых и осуществляется образовательная деятельность;
- измерить реальную степень удовлетворенности студентов-потребителей различными аспектами учебного процесса и в целом качеством образования в вузе; проанализировать полученные результаты как в целом по вузу, так и по факультетам и курсам обучения респондентов;
- разработать и реализовать мероприятия, направленные на совершенствование деятельности

университета с целью повышения удовлетворенности потребителей, основываясь на их мнении;

– предоставить руководству вуза, ректорату, деканам достоверную информацию по широкому кругу показателей образовательного процесса с целью принятия обоснованных управленческих решений;

– обеспечить доступность и открытость сведений о качестве образования в вузе не только для руководства, но и для всех заинтересованных субъектов (абитуриентов, работодателей и др.) и других представителей общественности посредством публикации полученных результатов в открытой печати.

Безусловно, результаты социологических опросов по качеству образования являются одним из источников оперативной и достоверной информации для принятия управленческих решений. Одной из трудностей, возникающих на заключительном этапе социологических исследований в области качества образования, является перевод потребностей, ожиданий, полученных мнений и оценок обучающихся в конкретные качественные и количественные параметры, которые возможно учесть при совершенствовании содержания образовательных программ и в целом процесса обучения, а также формирование и реализация на практике управленческих решений по обеспечению качества образовательных услуг в вузе на основе результатов социологических исследований.

Наряду с участием в традиционных внутривузовских опросах бакалавры, магистры и аспиранты Костромского государственного технологического университета приняли участие в электронном общероссийском опросе на портале «За качественное образование» в январе 2016 года в рамках мероприятий по вовлечению в оценку качества образования студентов. Наши обучающиеся высказали свое мнение по широкому кругу вопросов, отражающих различные характеристики учебного и воспитательного процессов российской системы высшего образования. Таким образом, комбинируя и сочетая оценки образовательной деятельности из различных источников (данные мониторингов вузов по инициативе Минобрнауки, государственной статистики, социологических опросов основных потребителей образовательных услуг, руководителей и специалистов образовательных организаций), формируется разносторонняя и независимая оценка качества образования в вузах. В итоге независимая оценка качества образования предполагает комплексную оценку, включающую в себя профессиональную, ведомственную экспертизу и общественную оценку на соответствие потребностей юридических и физических лиц.

Интеграция обучающихся в механизмы самообследования и оценки позволяет делегировать им часть ответственности за свое образование, предо-

ставить им возможность участвовать в совершенствовании учебного процесса, а руководству университета планировать стратегическое развитие вуза, основываясь на диалоге со студенческим сообществом.

Библиографический список

1. *Гаранина О.Д., Румянцева О.С.* Социологический мониторинг качества образовательной среды // Актуальные вопросы современной науки. – Новосибирск: Изд-во ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2010. – № 15. – С. 152–159.

2. Гарантия качества: В поиске новых стратегий // Аккредитация в образовании: электронный журнал об образовании. – 2013. – № 62 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/kachestvo_poisk_strategii.html.

3. *Киселева М.В.* Образовательный процесс глазами студентов: Социологическое сопровождение внутривузовской системы обеспечения качества. – Кострома: Изд-во КГТУ, 2013. – 99 с.

4. *Киселева М.В.* Реализация принципов менеджмента качества в деятельности вуза – основа гарантии качества образования // Качество и жизнь: науч. тр. Академии проблем качества. – М., 2014. – С. 174–182.

5. *Киселева М.В.* Анкетирование представителей рынка труда о взаимодействии с вузом // Вестник Костромского государственного технологического университета. Серия «Технические науки». – 2013. – № 3 (30). – С. 72–76.

6. *Киселева М.В.* Доверие к качеству образования через обратную связь с потребителями вуза // Вестник Костромского государственного технологического университета. Серия «Технические науки». – 2014. – № 3 (30). – С. 89–95.

7. *Киселева М.В.* Качество заочного обучения // Вестник Костромского государственного технологического университета. Серия «Технические науки». – 2012. – № 1 (28). – С. 81–85.

8. *Киселева М.В.* Формирование внутривузовской системы оценки качества образования в КГТУ // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации Российской экономики: сб. трудов IX Международ. науч.-метод. конф. (23 октября 2015 г.) – Кострома: Изд-во КГТУ, 2015. – 234 с.

9. *Русанова А.А.* Удовлетворенность как показатель качества образования в современном вузе (из опыта конкретного социологического исследования) // СИСП. – 2011. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-v-sovremennom-vuze-iz-opyta-konkretnogo-sotsiologicheskogo-issledovaniya>.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-УЧАСТНИКОВ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ЗАНЯТОСТИ (на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)

В статье освещены результаты авторского исследования ценностной сферы представителей студенчества. Исследование направлено на выявление ценностных ориентаций студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Осуществлен сравнительный анализ терминальных и инструментальных ценностей. Произведено сравнение показателей ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов, дифференцированных по признаку участия/неучастия в инновационных формах занятости. Представлены результаты сравнительного анализа ценностей студентов-участников инновационных форм занятости и студентов, не вовлеченных в данный вид деятельности.

Ключевые слова: студенчество, занятость, вторичная занятость, инновационные формы занятости, ценность, ценностные ориентации, ценностные характеристики.

В период обучения в ВУЗе студент формирует индивидуальный способ деятельности, происходит формирование психологической системы деятельности на основе собственных качеств субъекта деятельности путем их преобразования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий [1].

Совмещение учебы и трудовой деятельности студентами очной формы обучения – характерная особенность образовательного процесса в высшей школе [6]. Вторичная занятость студентов является одной из значимых характеристик жизнедеятельности российского студенчества. Наряду с обычными формами вторичной занятости, можно выделить такие формы занятости, которые нацелены не только на получение дохода, но и возможность самореализации в научной и/или социально-политической сфере; это те виды занятости, которые прямо или косвенно оказывают воздействие на научный прогресс, социальную и политическую жизнь страны. Назовем такие формы Инновационные формы занятости [4].

Понятиями ценность и ценностные ориентации широко оперируют во многих науках, в том числе, социальной психологии. Ценностные ориентации отображают в сознании человека ценности, которые признаны им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Категории «ценности», «ценностные ориентации» относятся к числу наиболее дискуссионных, неоднозначных в философии, психологии, социальной психологии.

С точки зрения отношения к труду, А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов под ценностными ориентациями понимали «установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Это тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы».

Г.М. Андреева отмечала: «ценности выступают основанием для осмысления и оценки человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций, следовательно, основанием для познания и конструирования ценностного образа социального мира. Индивид осознает мир через призму ценностей, то есть ценности детерминируют процесс познания человеком социального мира» [2].

Мы предположили, что существует различие взаимосвязей между ценностными характеристиками студентов в зависимости от их участия/не участия в инновационных формах занятости (ИФЗ).

Сформулированная гипотеза обусловила цель эмпирического исследования. Она состояла в проведении сравнительного анализа терминальных и инструментальных ценностей, а также сравнение показателей ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов, дифференцированных по признаку участия/неучастия в ИФЗ.

В соответствии с целью исследования, на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова в 2013–2016 гг. было проведено психолого-педагогическое исследование ценностных ориентаций студентов, вовлеченных и не вовлеченных в ИФЗ в процессе обучения в ВУЗе [2].

Выборку составили студенты ЯрГУ им. П.Г. Демидова, всего было опрошено 360 студентов очной формы обучения (табл. 1–2).

Одним из средств диагностики ценностей представителей студенчества выступил опросник ценностей Ш. Шварца как комплексный и валидный инструмент измерения этой сферы.

Для изучения ценностных ориентаций студенчества мы применили также методику М. Рокича, основанную на прямом ранжировании списка ценностей. Так как результат методики прямо зависит от адекватности самооценки испытуемого, данные, полученные с помощью теста, мы будем рассматривать через призму показателей опросника Ш. Шварца.

Студентами-участниками ИФЗ в качестве доминирующих ценностных ориентаций предпочте-

Таблица 1

Распределение включенности студентов в деятельность ИФЗ по полу (в %)

	Мужской	Женский	Вся выборка
Участвуют в ИФЗ	24,6	12,7	15,9
Не участвуют в ИФЗ	75,4	87,3	84,1
Вся выборка	100	100	100

Таблица 2

Распределение включенности молодежи в деятельность ИФЗ по специальности обучения (в %)

	Технические специальности	Гуманитарные специальности	Вся выборка
Участвуют в ИФЗ	16,67	14,94	15,9
Не участвуют в ИФЗ	83,33	85,06	84,1
Вся выборка	100	100	100

Таблица 3

Средние значения и стандартная ошибка показателей ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов по Ш. Шварцу по выборке участников ИФЗ

Ценности	Среднее для участников ИФЗ	Среднее для не участвующих в ИФЗ	Стандартная ошибка
A	5,43	5,24	0,12
SD	5,40	5,20	0,12
B	5,28	5,17	0,12
S	5,29	5,17	0,10
H	5,19	5,17	0,13
C	4,79	4,33	0,11
St	4,29	3,73	0,14
U	3,97	3,52	0,13
P	3,39	3,93	0,11
T	1,08	1,91	0,12

Примечание: A – Достижение; SD – Самостоятельность; B – Доброта; S – Безопасность; H – Гедонизм; C – Конформность; St – Стимуляция; U – Универсализм; P – Власть; T – Традиции.

Таблица 4

Средние значения и стандартная ошибка показателей ценностных ориентаций на уровне индивидуальных приоритетов по Ш. Шварцу по выборке участников ИФЗ

Ценности	Среднее для участников ИФЗ	Среднее для не участвующих в ИФЗ	Стандартная ошибка
A	4,72	3,52	0,12
SD	4,45	3,89	0,12
B	4,00	3,45	0,12
S	3,27	2,83	0,10
H	3,98	3,94	0,13
C	3,32	2,92	0,11
St	3,45	3,75	0,14
U	3,98	3,98	0,13
P	3,65	3,03	0,11
T	3,53	3,86	0,12

Примечание: A – Достижение; SD – Самостоятельность; B – Доброта; S – Безопасность; H – Гедонизм; C – Конформность; St – Стимуляция; U – Универсализм; P – Власть; T – Традиции.

**Средние показатели значимости типов ценностей
в зависимости от участия/не участия студентов в ИФЗ по методике М. Рокича**

Терминальные ценности	Участники ИФЗ	Не участвующие в ИФЗ	По группе в целом
Активная, деятельная жизнь	4,55	4,20	4,35
Общественное признание	4,35	4,50	4,42
Материально обеспеченная жизнь	4,26	3,65	3,95
Познание, интеллектуальное развитие	4,00	4,35	4,22
Интересная работа	4,00	4,28	4,14
Независимость суждений и оценок	3,80	3,50	3,65
Равенство (в возможностях)	3,75	3,50	3,62
Здоровье	3,65	3,20	3,32
Уверенность в себе	3,60	4,35	3,87
Свобода поступков и действий	3,58	3,36	3,47
Спокойствие в стране, мир	3,45	3,47	3,46
Наличие верных и хороших друзей	3,40	3,52	3,48
Любовь	3,30	3,00	3,15
Творческая деятельность	3,25	3,34	3,34
Получение удовольствий	3,25	3,00	3,12
Красота природы и искусства	3,20	3,80	3,60
Жизненная мудрость	3,18	3,18	3,18
Счастливая семейная жизнь	3,00	3,20	3,10
Инструментальные ценности			
Независимость	4,45	4,35	4,40
Рационализм (умение принимать обдуманные решения)	4,35	4,24	4,29
Образованность	4,20	4,00	4,10
Трудолюбие	4,15	3,60	3,85
Широта взглядов	4,12	4,46	4,26
Воспитанность	3,85	3,10	3,45
Непримиримость к своим и чужим недостаткам	3,56	3,62	3,39
Смелость в отстаивании своего мнения	3,54	3,78	3,66
Самоконтроль	3,46	3,40	3,43
Чуткость	3,44	3,84	3,64
Жизнерадостность	3,40	3,85	3,62
Честность	3,34	3,23	3,28
Аккуратность	3,30	3,32	3,31
Терпимость к мнению других	3,20	3,28	3,24
Исполнительность	3,18	3,00	3,04
Высокие запросы	3,00	3,60	3,30
Ответственность	3,00	3,60	3,30
Твердая воля	3,00	3,70	3,35

ние отдается следующим: Достижение, Самостоятельность, Доброта и Безопасность. Традиции не рассматриваются ими в качестве ведущего жизненного ориентира.

Представленная структура ценностей типична для молодых людей в целом, не зависимо от участия в ИФЗ. Основополагающие идеалы студенчества – личный успех в соответствии с социальными стандартами, на что указывает высокий показатель ценности достижения, самостоятельность мышления и выбора способов действия – ценность самостоятельности. Эта иерархия уровней ценностей,

отражающих стремление к обретению собственной значимости и автономии [4].

На втором уровне ценностной сферы доминирует ориентация на сохранение и увеличение благополучия близких людей (показатели доброты и безопасности), с одной стороны, и безопасность и стабильность общества и отношений в нем – с другой. Что указывает на ведущую мотивационную тенденцию стремления к установлению стабильных отношений с окружающими.

Необходимо также обозначить меньшую устремленность личности студента-участника

ИФЗ на традиции: уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре и следование им. В условиях отсутствия конкретной идеологии таких ориентиров для молодежи нет и быть не может, что и обуславливает низкую значимость для молодых людей этой ценности [5].

Анализ данных, полученных путем вторичного опроса по методике Ш. Шварца показал, что на уровне нормативных идеалов (т.е. на уровне убеждений) для всех групп испытуемых наиболее значимыми являются личные достижения, наименьшей значимостью обладают такие ценности, как традиции, власть, конформность.

Одновременно с этим, проанализировав числовые показатели средних значений на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, можно говорить о том, что для участников ИФЗ выделенные предпочтения показателей ценности достижения, самостоятельности мышления и выбора способов действия выражены сильнее, чем у студентов, не вовлеченных в ИФЗ.

Анализ средних показателей значимости типов ценностей у студентов по методике М. Рокича на лидирующих позициях в иерархии ценностных ориентаций у студентов-участников ИФЗ выделены: «Активная, деятельная жизнь», «Общественное признание», «Материально обеспеченная жизнь», «Независимость», «Рационализм». У студентов, не вовлеченных в ИФЗ эти показатели менее выражены (это подтверждает результаты, полученные при помощи методики Ш. Шварца). Кроме того, стоит отметить, что на данном этапе исследования у студентов, не вовлеченных в ИФЗ ярче выражены следующие ценностные ориентации: «Познание, интеллектуальное развитие», «Уверенность в себе», «Широта взглядов», что так же не противоречит, а лишь дополняет результаты, полученные и описанные ранее.

Отметим, что более значимым фактором иерархии ценностной сферы являются социально-профессиональные ориентиры личности.

В завершение отметим, что трудовая активность молодежи является основой прогресса общества и его благополучия. Проведенное исследование цен-

ностно-мотивационной сферы студентов-участников ИФЗ показало, потребность в более детальном изучении вопроса повышения интереса к вопросу участия представителей студенчества в ИФЗ. Выявленные ведущие ценностные тенденции являются основополагающими условиями совершенствования потенциала личности и самореализации его в практической профессиональной деятельности. Это указывает на необходимость популяризации ИФЗ среди студенчества, что, несомненно, скажется на повышении качества личностных характеристик индивида и кадровых ресурсов в целом.

Библиографический список

1. Аллахвердян А.Г., Маишков Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. – М.: Флинта, 1998. – 312 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Allahv/index.php (дата обращения: 09.01.2014).
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 363 С.
3. Курочкина С.В. Специфика ценностно-мотивационной сферы студентов-участников инновационных форм занятости // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. – 2015. – Т. 1. – № 3. – С. 69–72.
4. Курочкина С.В. Причины участия студенческой молодежи во вторичной занятости // Шестнадцатая седьмая всероссийская науч.-техн. конф. студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием. Ярославль. Ч. 2: тез. докл. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2014. – С. 376.
5. Курочкина С.В. Социальная политика в области занятости студентов (на примере ЯрГУ им. П.Г. Демидова) // Россия в период трансформации / под ред. В.Н. Степанова. – Ярославль: РИО Академии МУБиНТ, 2014. – 120 с.
6. Родионова А.В. Трудовая занятость студентов в контексте обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/rodionova.pdf> (дата обращения: 21.01.2014).

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Статья посвящена описанию организационно-педагогических условий развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации. Приведены примеры эффективного формирования содержания повышения квалификации посредством проектирования индивидуального маршрута. Важной составляющей проблемы являются ценностно-смысловые стратегии слушателей курсов повышения квалификации, осознание потенциальными слушателями профессиональных затруднений (проблем) в сфере дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональный рост, проектирование индивидуального маршрута повышения квалификации; мотивация, оценка и самооценка, профессиональные ценности и смыслы, педагогическая поддержка, педагогическая команда, ценностно-смысловое повышение квалификации.

В настоящее время образовательная система ИПК ориентирована на поддержку проектирования траектории ценностно-смыслового повышения квалификации педагогов в их практической деятельности. Педагогическая поддержка необходима педагогам при согласовании и коррекции ценностно-смысловых оснований собственной педагогической деятельности с целью и задачами повышения квалификации. Если ценностно-смысловые основания собственной педагогической деятельности согласованы с целью и задачами повышения квалификации педагога, то в практической деятельности повышения квалификации педагог строит субъект-субъектные отношения с участниками образовательного процесса, обеспечивая себе возможность ценностно-смыслового проектирования траектории повышения квалификации, направленного на развитие профессионально значимых ценностей педагогов.

Проектирование траектории повышения квалификации педагогов возможно лишь при условии существенных изменений в образовательном процессе ИПК за счёт актуализации ценностных смыслов содержания образования, внедрения инноваций, включающих новые нетрадиционные технологии [2].

Анализ исходного смысла ключевых понятий, перечисленных выше, показывает, что:

- активизация – это побуждение к активности, оживление, усиление деятельности педагогов в направлении профессионального саморазвития [3, с. 21];
- обеспечение – это предоставление нужных ресурсов, снабжение, делание чего-либо возможным, действительным, реально выполнимым [3, с. 427];
- сопровождение – это научно-методическая деятельность, сопутствующая профессиональному совершенствованию [3, с. 748];
- помощь – это содействие в преодолении профессиональных затруднений [3, с. 560];
- поддержка – это оказание помощи; содействие; выражение согласия, одобрения, выступле-

ние в защиту; деятельность, направленная на создание мотивации [3, с. 534].

Главной задачей исследования является выбор эффективных, наиболее результативных организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации.

Само понятие «условие» многозначно, трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит...», правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности..., данные, требования, из которых следует исходить» [3, с. 839].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассмотреть совокупность педагогических условий как возможность реализации ценностно-смыслового повышения квалификации педагогических работников. Рассмотрим наиболее актуальные организационно-педагогические условия развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации:

- проектирование индивидуального маршрута повышения квалификации;
- преподаватель ИПК выполняет в образовательном процессе роли: консультанта, модератора, тьютора;
- мотивация к достижению ценностных смыслов в повышении квалификации;
- адекватная оценка, и самооценка профессиональных ценностей и смыслов.

Проектирование индивидуального маршрута повышения квалификации обозначим первым организационно-педагогическим условием.

Анализ литературных источников показал, что слово «проект» имеет несколько значений, и почти все они используются в педагогике «проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа; проект – есть некоторая акция, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или организационной формой целенаправленной деятельности. И третье опре-

деление: проект – это деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели. Что касается проектирования и конструирования, то их различие также носит относительный характер. Отличие заключается в том, что проектирование может быть и теоретическим (на бумаге или компьютере), а конструирование предполагает материальное (реальное) воплощение проектной деятельности.

Поскольку используется один и тот же термин «проектирование», то «педагогическое проектирование не может и не должно быть чем-то принципиально иным по сравнению с проектированием в классическом его понимании. Безусловно, между ними существует ряд существенных отличий, но в главном любое проектирование имеет общие черты: базируется на некотором изобретении (инновации), позволяющем решить актуальную проблему; проект как результат ориентирован на массовое использование; в основе деятельности проектировщика лежит ценность, исходя из которой, и создается проект; объектами проектирования являются системы, а сам процесс носит системный характер; в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности.

На данном этапе у потенциального слушателя курсов формируется понимание своего профессионального уровня, осознание потребности в повышении квалификации и профессиональном развитии. Потенциальный слушатель определяется с выбором программы повышения квалификации, выбирает удобные сроки прохождения курсовой подготовки и определяет конкретные темы направлений и меняющегося опыта для изучения, осмысления и проектирования траектории собственного развития. Если выбранные курсы по теории и методике преподавания предмета, то в заявке потенциальные слушатели персонафицировано проводят рейтингование тем. Из предложенного списка учебных тем выбирают 10, которые, по их мнению, являются наиболее значимыми, обозначают вы-

бранные темы в заявке, расположив их в порядке убывания по степени значимости, и направляют заявку в адрес отдела, организующего повышение квалификации. В результате обработки предложенных потенциальными слушателями рейтинговых номеров для каждой темы куратором группы (методистом отдела) выстраивается результирующий рейтинг всех предложенных педагогами учебных тем. Первые 6 тем, имеющие минимальные рейтинговые номера, т.е. наиболее востребованные в результирующем рейтинге учебных тем, являются искомыми, оформляются в виде запроса на содержание курсов повышения квалификации и передаются на профильную кафедру (табл. 1).

Таким образом, потенциальные слушатели знакомятся с учебными темами, предлагаемыми ИПК, практически формируют планы собственного развития и используют эти методики для выявления ценностно-смысловых стратегий.

Второе организационно-педагогическое условие посвящено роли преподавателя ИПК. Преподаватель ИПК выполняет в образовательном процессе роли: консультанта, модератора, тьютора.

Исходя из опыта нашего исследования, преподавателю ИПК приходится выполнять самые разные роли. Во-первых, как модератор он отвечает за информационную наполняемость содержания образования, во-вторых, как тьютор участвует в проектировании траектории повышения квалификации слушателей учебной группы, и в-третьих проводит консультации по выполнению итоговой работы педагогов. Преподаватели и методисты ИПК совместно со слушателями курсов обеспечивают проектирование траектории повышения квалификации педагогов в следующих направлениях:

- совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих развитие профессионально значимых ценностей педагога;
- организация образовательной среды, обеспечивающей развитие познавательной активности, самостоятельности и мыслительной активности обучающихся;

Таблица 1

Пример вида запроса на содержание курсов повышения квалификации

Категория слушателей	Название программы	Рейтинг учебных тем	
		Название темы	Количество человек, выбравших тему
Учителя и преподаватели информатики и ИКТ	Теория и методика преподавания информатики и ИКТ	Образовательная интернет-среда для реализации ФГОС (электронные дневники, журналы, блоги, сообщества)	24
		Методические приемы построения урока информатики	23
		Программно-методическое обеспечение преподавания курса информатики	21
		Организация работ учащихся с фото и видео оборудованием. Организация студии мультипликации	19
		Основы 3D технологий	19
		Подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации по информатике	18

– индивидуализация обучения: разработка индивидуальных заданий, индивидуальных проектов, выполнение индивидуальных учебных планов;

– разработка дидактических материалов, обучающих и компьютерных программ, комплексов задач, заданий и упражнений, деловых игр, ситуативных задач для анализа и других средств обучения.

Каждое из названных выше направлений разрабатывается педагогической командой преподавателей кафедр и методистов, работающих с конкретной группой слушателей курсов. Под понятием «педагогическая команда» мы подразумеваем группу преподавателей и слушателей курсов, организованных согласно их личностным потребностям и интересам для совместной работы ради достижения общей цели и разделяющих ответственность за полученные результаты.

Разрабатывая методику изучения темы, команда преподавателей предусматривает разные варианты проведения занятий, межпредметную интеграцию, связи с практической деятельностью педагогов и пр.

Выбор конкретной темы и педагогической ситуации – составные части педагогического процесса, характеризующих его состояние в определенное время и в определенном пространстве, зависят от выбора слушателей курсов с учётом их профессиональных затруднений в ценностно-смысловой сфере. Опытный преподаватель в команде может проанализировать и обобщить свою работу и деятельность коллег с целью внесения необходимых изменений в организацию и содержание курсов повышения квалификации.

Таким образом, при повышении квалификации педагогических работников в рамках личностно ориентированного и компетентного подходов происходит совместная с преподавателем выработка и постановка учебных целей и задач, определение стратегии и тактики совместной деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя, включающая функции консультанта, модератора, тьютора, выступает одним из основных педагогических условий, позволяющим наиболее полно реализовать проектирование траектории повышения квалификации педагога или группы педагогов. При этом важнейшим условием профессиональной деятельности преподавателей и методистов ИПК является создание мотивации к достижению ценностных смыслов в повышении квалификации (третье организационно-педагогическое условие).

На курсах повышения квалификации создаются условия, когда ситуация успеха выступает механизмом коррекции деятельности формирования ситуации-стимула, позволяющей выстроить траекторию ценностно-смыслового повышения квалификации.

Оптимизировать учебный процесс удаётся, организовав его на основе использования личностно ориентированного и компетентного подходов

педагогического взаимодействия в образовательном процессе повышения квалификации: преподаватель и слушатели курсов сотрудничают как равноправные партнеры общения, задачей которого становится создание условий психолого-педагогического комфорта и мотивации успеха в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения.

Большую часть программы курсов повышения квалификации составляют практические занятия, мастер-классы и активная деятельность слушателей на опорных площадках. Качество повышения квалификации зависит от взаимодействия ИПК с ММС образовательными организациями. Эти связи прослеживаются в следующих видах совместной деятельности: организация повышения квалификации; прогнозирование потребностей потенциальных слушателей в повышении квалификации; комплектование учебных групп слушателей с максимально однородными потребностями; обмен опытом через семинары, вебинары, круглые столы.

Создание ситуации успеха в ИПК в обобщенном виде зависит от интеллектуального уровня содержания учебного процесса, систематичности промежуточного контроля и самоконтроля, которые формируют заинтересованность педагогических работников в проверке своих знаний, желание видеть собственный рост и результаты собственных познавательных усилий. Ситуация успеха, создаваемая на курсах повышения квалификации, обеспечивает мотивацию к результативности педагогических действий и развитие профессиональных способностей в ценностно-смысловой сфере. На данном этапе происходит осмысление содержания и формирование личностных целей в процессе обучения, освоение предложенных практик, научных исследований и педагогического опыта.

Таким образом, мотивация к достижению ценностных смыслов в повышении квалификации является тем организационно-педагогическим условием, результативность которого определяется в адекватной оценке и самооценке достигнутого. Поэтому, к имеющимся организационно-педагогическим условиям считаем необходимым добавить ещё одно: адекватная оценка и самооценка профессиональных ценностей и смыслов.

Процедура самооценки, самоконтроля педагогически работниками своей деятельности предоставляет им возможность сформировать и отстаивать свое мнение и тем самым помогает формировать самостоятельное мышление и навыки рефлексии. Одним из подходов к содержанию оценочного акта в ИПК является обеспечение процедуры самоконтроля и самооценки слушателями курсов своих успехов, что позволяет решить конкретные задачи:

– обеспечение мотивации систематической самостоятельной работы слушателей;

- обеспечение надежности текущего контроля образовательного процесса;
- увеличение информативности и достоверности обратной связи в системе управления качеством;
- обеспечение объективизации оценки результативности повышения квалификации;
- превращение слушателей курсов в равноправных участников образовательного процесса [1, с. 194–197].

Контроль на основе оценки и самооценки занимает весьма значимое, вполне устойчивое и довольно определенное место в педагогических условиях развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации. На данном этапе слушатели осмысленно обсуждают с коллегами полученную информацию, разрабатывают практические, методические и теоретические материалы, выполняя контрольные процедуры, в дальнейшем стараются проводить собственные научные исследования по определенным проблемам и направлениям ценностно-смысловых стратегий.

Таким образом, выбор наиболее результативных, перечисленных выше организационно-педагогических условий развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации раскрывает идеи целостности, субъектности и стимулирования личности на осмысленную творческую педагогическую деятельность и дальнейший профессиональный рост.

Библиографический список

1. *Мозгарев Л.В.* Система повышения квалификации работников образования – вчера, сегодня, завтра: Концепция развития системы повышения квалификации работников образования Воронежской области / Л.В. Мозгарев, О.Н. Мосолов, Ю.А. Савинков. – Воронеж: ВОИПКипРО, 2012. – 220 с.
2. *Новиков А.М.* Методология образования в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
3. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Подымова Людмила Степановна
доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Ермакова Ольга Евгеньевна
кандидат психологических наук
Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета
ls.podymova@mpgu.edu, ermakova@bsk.vsu.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается опыт организации образовательного процесса, направленного на формирование индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности. Показаны возможности организации учебно-воспитательного процесса, создающего условия для творческого овладения основами профессии, развивающего чувствительность к инновационным изменениям, моделирующего труд педагога, осуществляющего инновационную деятельность. В качестве основных результатов профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности предлагаются: мотивационно-творческая направленность, овладение способами решения профессиональных задач, развитие их личностного и творческого потенциала, формирование и развитие профессионально-важных качеств личности, необходимых для осуществления инновационной деятельности. Раскрыты возможности применения интерактивных технологий в процессе формирования индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль инновационной деятельности учителя, условия формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, интерактивные технологии.

Достижение высокого качества образовательных услуг на современном этапе возможно только при наличии высококвалифицированных педагогических кадров, мобильно реагирующих на происходящие в образовательном пространстве перемены, инициативных, способных творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовых обучаться в течение всей жизни.

Анализ психолого-педагогических исследований и объективных условий массовой практики профессионального образования, позволил нам выделить противоречие между современными требованиями общества к учителю и существующим характером профессионального образования, не в полной мере обеспечивающим формирование индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности.

Формирование индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности применительно к условиям обучения в вузе возможно через организацию учебно-воспитательного процесса, создающего условия для творческого овладения основами профессии, развивающего чувствительность к инновационным изменениям, моделирующего труд педагога, осуществляющего инновационную деятельность.

Учитывая стремительное развитие системы образования, учебный процесс при подготовке будущих педагогов необходимо строить максимально приближенным к их будущей практической деятельности. При этом меняется и роль преподавателя: он становится наставником и консультантом. Важной его задачей становится формирование дей-

ственной мотивации у студентов к инновационной деятельности. Содержание образовательного процесса должно опираться на традиционные и инновационные подходы к научно-методическому обоснованию и организации учебного процесса.

Основным результатом профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, на наш взгляд, является мотивационно-творческая направленность, овладение способами решения профессиональных задач, развитие их личностного и творческого потенциала, формирование и развитие профессионально-важных качеств личности, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

Имеющееся противоречие между возрастающими на современном этапе требованиями к уровню профессиональной подготовки педагога и характером сложившейся системы подготовки специалистов и бакалавров может быть разрешено разработкой и реализацией программы по формированию индивидуального стиля инновационной деятельности учителя.

В основу построения данной программы были положены следующие подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности будущего учителя: системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий.

Согласно системному подходу все звенья педагогического образования должны в максимальной степени стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве. Реализация рефлексивно-деятельного подхода предполагает развитие у обучающегося способно-

сти занимать активную исследовательскую позицию по отношению к собственной педагогической деятельности, к себе как её субъекту. Индивидуально-творческий подход обеспечивает выявление и формирование у обучающегося творческой индивидуальности, развитие у него инновационного мышления, неповторимой технологии профессиональной деятельности.

Целью данной программы является создание психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля инновационной деятельности педагога в процессе профессиональной подготовки. Условия были выделены в ходе теоретического анализа:

- информационное просвещение о сущности инновационных процессов в современном образовании;
- развитие креативности;
- развитие мотивации достижения успеха;
- моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности;
- развитие коммуникативных умений, отработка индивидуальных стратегий поведения, необходимых для осуществления инновационной деятельности;
- активизация рефлексивной позиции в деятельности [3].

Реализация разработанной программы осуществлялась нами в рамках дисциплины по выбору «Индивидуальный стиль инновационной деятельности учителя», модуля курсов повышения квалификации учителей «Инновационная деятельность учителя при введении ФГОС общего образования второго поколения» и других. Программа включает теоретическую и практическую части.

Лекционные занятия были ориентированы на раскрытие основных понятий инноватики: инновация, инновационная деятельность, инновационные процессы в образовании, личностные особенности инноваторов, барьеры инновационной деятельности, индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя и др.

Проведение лекционных и практических занятий предполагало использование активных и интерактивных форм и методов обучения. Активные и интерактивные методы обучения стимулируют познавательную деятельность студентов, строятся на диалоге, в ходе которого происходит свободный обмен мнениями о возможных путях разрешения той или иной проблемы [1].

Интерактивной формой лекционных занятий являлись: проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция «пресс-конференция», лекция-диалог и др.

На практических занятиях отдавалось предпочтение таким формам интерактивной технологии, как круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой

штурм, деловые и ролевые игры, case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер класс и другие.

Практическая часть программы содержала психолого-педагогический практикум с использованием интерактивных методов работы с обучающимися и слушателями курсов повышения квалификации. В качестве инструментария для организации интерактивного обучения нами широко использовались такие приемы педагогической технологии как «Развитие критического мышления через чтение и письмо», синквейн, фишбоун, эссе и др.

При разработке психолого-педагогического практикума мы исходили из предложенной нами модели стилевых характеристик инновационной деятельности, включающей в себя ценностно-смысловой, операциональный, динамический, рефлексивный компоненты [2]. Программа практикума является взаимосвязанной и включает три блока: мотивационный, операциональный и рефлексивный.

Мотивационный блок нацелен на формирование направленности на инновационную деятельность и включает упражнения, ориентированные на осознание обучающимися потребности в творческом осуществлении педагогической деятельности и развитии у себя необходимых для ее осуществления качеств личности.

Операциональный блок ориентирован на творческое развитие личности обучающихся, на формирование и развитие у них необходимых для осуществления инновационной деятельности профессионально-личностных качеств. Упражнения, входящие в данный блок, способствуют осознанию феномена творчества, преодолению барьеров в проявлении креативности, развитию умений и навыков управления механизмами творческого процесса.

Рефлексивный блок направлен на развитие профессиональной рефлексии и формирование рефлексивной позиции в инновационной педагогической деятельности. Упражнения данного блока ориентированы на отработку у обучающихся умений самоанализа профессиональных и личных качеств, развитие позитивного и адекватного самовосприятия и самооотношения.

При реализации психолого-педагогического практикума мы чередовали индивидуальную и групповую формы работы обучающихся. Одним из важных достоинств групповой работы является то, что она всегда носит выраженный профессионально направленный характер и предназначена для развития креативности, формирования коммуникативных навыков, выработки наиболее оптимального стиля общения при решении групповых задач.

Создание проблемных ситуаций способствовало активизации мышления обучающихся. Диалого-

вое общение обеспечивало возможность осознания и формулирования проблемы, поиска её решения в ходе анализа условий, согласования мнений, выработки нестандартных подходов.

Для развития творческой познавательной и профессиональной деятельности обучающихся были подобраны такие задания, которые побуждали к поиску многовариативных решений. В ходе выполнения этих заданий у них формировались способности выявлять, анализировать и творчески решать педагогические задачи. Использование педагогических задач в рамках теоретического обучения позволяли моделировать будущую педагогическую деятельность, поскольку воспроизводили содержание труда учителя. Так анализ конфликтных педагогических ситуаций позволял обучающимся смоделировать соответствующие формы поведения при освоении новшеств, предвидеть возможные напряжённые ситуации будущей профессиональной деятельности.

При систематическом моделировании педагогических ситуаций обучающиеся ставились в условия, требующие от них проявления профессионально значимых качеств. В результате они осознавали необходимость расширения имеющихся знаний, умений и навыков. Систематичность и регулярность действий в подобных ситуациях, на наш взгляд, способствует развитию личности будущего учителя.

Обучение студентов и слушателей умению выявлять проблемы, анализировать проблемную ситуацию, формулированию педагогической задачи и поиску её решения способствовало развитию творческого потенциала, формированию у них способности проектировать будущую инновационную педагогическую деятельность.

При рассмотрении вопроса о мотивации инновационной деятельности учителя обучающимся предлагалось принять участие в дискуссии. Группа делилась на две подгруппы, одна из которых высказывала убедительные аргументы в пользу тезиса: «Только при условии достойной оплаты своего труда учителя будут активно включаться в инновационную деятельность». Задание второй подгруппы – аргументировано высказаться в пользу антитезиса: «Если учителя интересуют инновации, то материальная составляющая его труда не имеет никакого значения». В ходе дискуссии ее участники приходили к выводу о том, что мотив придает деятельности личностный смысл [4].

Рольевые игры способствовали развитию и закреплению у обучающихся навыков самостоятельной работы, умений профессионально мыслить, принимать верные решения и обосновывать путь их выполнения.

Игровое моделирование является универсальным средством воспроизведения педагогической деятельности, обеспечивающим принятие обоснованных

решений в заданных условиях. Игровое моделирование было представлено инновационной игрой «Есть идея!». Для этого группа студентов разделялась на 4 игровые подгруппы: «Новаторы», «Оптимисты», «Пессимисты» и «Реалисты».

Участники игровой группы «Новаторы» представляли на защиту и обосновывали новые прогрессивные идеи реформирования системы образования (например, повсеместное введение школ с отдельным обучением по половому признаку, плавающий график начала учебного года и др.).

Основная задача группы «Оптимисты» заключалась в аргументированной и обоснованной защите выдвинутой «Новаторами» идеи, вскрытии конструктивных сторон её введения.

«Пессимисты» аргументированно и обоснованно вскрывали несостоятельность выдвинутой «Новаторами» идеи, отмечали все возможные негативные последствия ее внедрения в систему образования, стремились обозначить связанный с этим круг проблем.

Основной задачей «Реалистов» являлось аргументированное доказательство возможности реального внедрения предложенной «новаторами» идеи в образовательную практику на основе следующих критериев:

- новизна предлагаемой идеи;
- её конструктивность и спектр решаемых проблем;
- ресурсная и организационная обоснованность;
- возможность её практической реализации в ближайшей перспективе.

Обучающиеся аргументированно доказывали свою точку зрения, исходя из заданной роли, хотя они могли внутренне не разделять её. В процессе игры участники менялись ролями, что способствовало преодолению стереотипов и эгоцентризма мышления обучающихся. Данная игра также способствовала развитию таких коммуникативных способностей, как способности убеждать оппонентов, отстаивать свою точку зрения.

Продуктивному раскрытию и эффективному использованию творческого потенциала в педагогической деятельности способствует рефлексия. Под рефлексией понимают процесс самопознания, переосмысления, преобразования субъектом своего сознания, общения, своей деятельности.

Рефлексия определяет отношение обучающегося к себе как субъекту профессиональной деятельности, возможность предвидения самого себя в педагогической ситуации. Способность проводить сравнение, сопоставление собственного видения себя с оценками других участников взаимодействия помогает обучающемуся прийти к осознанию того, как он воспринимается и оценивается другими людьми, что способствует развитию адекватной самооценки.

Исходя из вышесказанного, в процессе обучения мы стремились создавать такие ситуации, которые способствовали бы актуализации рефлексивной позиции будущего учителя, формированию позитивного самовосприятия, стимулировали процессы самоутверждения и саморазвития. С этой целью на завершающих этапах проводимых занятий мы использовали различные рефлексивные упражнения («Камушек в ботинке» и др.). Рефлексивный анализ занятий также осуществлялся с использованием приемов «Рефлексивный ринг», «Цепочка пожеланий», «Рефлексивный круг», «Мини-сочинение» и др.

Предложенный подход к организации профессиональной подготовки создает условия, способствующие формированию индивидуального стиля инновационной деятельности учителя. Интерактивные технологии в процессе профессиональной подготовки учителя способствуют повышению собственной активности обучающихся и их мотивации к инновационной педагогической деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний обучающихся к их активному применению в модельных или реальных ситуациях инновационной деятельности, что, безусловно, повышает качество профессиональной подготовки.

На наш взгляд, именно такой подход к организации образовательного процесса позволит решить

проблему формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в системе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 2 (6).

2. Ермакова О.Е. Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 124–128.

3. Подымова Л.С., Ермакова О.Е. Индивидуальные стилевые особенности освоения учителем инновационной деятельности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 13 (32). – С. 101–105.

4. Сиденко Е.А. Мастер-класс: «Инновационная деятельность учителя в условиях введения ФГОС второго поколения» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 4. – С. 22–25.

ВОСПИТАНИЕ ДЕВУШЕК-КУРСАНТОВ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отмечается тенденция роста числа женщин среди личного состава Вооруженных Сил, что делает актуальным организацию их военно-профессиональной подготовки в военных вузах. Обращается внимание на особенности гендерного подхода в организации воспитательной работы с девушками курсантами в условиях военного вуза. Обосновывается необходимость опоры на идею дополнительности содержания, форм средств и технологий воспитания в женских подразделениях, формирование и развитие гендерной культуры у девушек, культивирование женственности. Описывается значимость обучения способам эмоциональной разрядки, навыкам подавления негативных эмоций. Показана роль использования шефских связей для обеспечения удовлетворения потребности в заботе о ком-то, стимулировании интереса к проблемам других, к трансляции своего позитивного социального опыта. Отмечается потребность поиска и адаптации технологий работы с девушками-курсантами в условиях военного вуза, их включения в логику воспитательной модели, содержащей сочетание принудительности (подчинения), адаптивности (приспособления) и побудительности (содействия).

Ключевые слова: воспитание, обучение, образование, военное образование, содержание, формы, приемы, технологии, гендерный подход, девушки курсанты военного вуза.

Конец восьмидесятых и начало девяностых годов прошлого века в России ознаменовались серьезными переменами в социальной, политической, экономической жизни общества, в расстановке геополитических приоритетов, в концептуальных подходах к вопросам обеспечения национальной безопасности страны, что привело к глубокой и разносторонней модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации, потребовало перехода от кадрово-призывного к контрактному принципу комплектования войск, реформирования военного образования. Именно в этот период отмечается, с одной стороны, увеличение численности военнослужащих-женщин в армейских подразделениях, с другой стороны, расширение их функций и содержания деятельности. Поэтому наблюдается интерес в науке и периодической печати к проблеме: «Женщина и армия».

Анализ публикаций, посвященных вопросу привлечения женщин на военную службу, позволяет констатировать, что практика их включения в личный состав Вооруженных Сил существовала во многих странах мира с появлением массовых армий и в последующие десятилетия отмечается неуклонное увеличение их доли.

Историко-педагогический анализ данной проблемы, выполненный С.Л. Рыковым, свидетельствует об эволюции военно-профессионального статуса женщин на различных исторических этапах: на первом (IV в. до н.э. – сер. XVI в. н.э.) их деятельность связана с ранними женскими формированиями (амазонки), функциями охраны порядка (спартиатки), охраны глав государств, обслуживания воинских отрядов в ходе боевых действий; на втором (сер. XVI в. – к. XIX в.) отмечается постепенная институализация их представительства в боевых подходах наравне с мужчинами (Англия, Канада, Франция); на третьем (с нач. XX в. по настоящее время) характеризуется их полноправное участие в военно-профессиональной деятельности

и расширение спектра воинских профессий с их участием [8, с. 21].

Не стала исключением в этом отношении и Россия. Несмотря на то, что военная служба длительное время считалась мужским делом, известны, во-первых, отдельные случаи успешного участия женщин, скрывавших свой пол в военных действиях (Н.А. Дурова, А.М. Тихомирова и др.), во-вторых, формирование в 1787 году женского «потешного» подразделения, в-третьих, создание в годы первой мировой войны женских «батальонов смерти», в-четвертых, участие многих женщин в рядах Красной армии в годы гражданской (Р.С. Землячка, Л.Г. Москиевская, О.М. Овчинникова, Л.М. Рейснер, В.И. Суздальцева и др.) [2, с. 258].

В Великую Отечественную войну женщины служили в войсках связи, ПВО, авиации, тылового обеспечения, в дорожных частях, военно-медицинских учреждениях, в разведке, в стрелковых бригадах. Своей повседневной деятельностью они доказали, что физически, психологически способны преодолевать трудности, ответственно относиться к порученным заданиям, принимать обдуманные решения.

Следовательно, к концу двадцатого века в феминизированных армиях мира, в отечественной практике отмечается привлечение женщин к участию в военно-служебной деятельности, благодаря чему был накоплен определенный опыт использования их природного и социального ресурса для решения конкретных задач обеспечения национальной безопасности страны. В последующие годы под влиянием комплекса социально-экономических и демократических факторов во многих странах мира и в России отмечается тенденция процентного роста числа женщин среди личного состава Вооруженных Сил, что делает актуальным организацию их военно-профессиональной подготовки в военных вузах.

Анализ периодической печати, сайтов военно-учебных заведений страны, сайта Министерства обороны Российской Федерации позволяет сде-

лать ряд выводов: 1) процесс подготовки девушек в качестве военных специалистов, сопровождающийся констатацией достигнутого образовательного уровня, в военных вузах ведется по многим специальностям и профилям в течение 5 лет и завершается выдачей диплома государственного образца с присвоением звания «лейтенант». В ряде вузов практикуется обучение в рамках среднего специального образовательного уровня; 2) отбор кандидатов для зачисления включает определение годности по состоянию здоровья, профессиональной пригодности (на основе обследования), общеобразовательной подготовленности по результатам ЕГЭ и проверки физической готовности. Несмотря на столь серьезные требования средний конкурс среди девушек по военным вузам последние годы составлял 12,4 человека на место; 3) ведущими мотивами выбора профессии военного были: желание продолжить семейную традицию (15%), возможность на бесплатной основе получить хорошее образование (24%), гарантированное трудоустройство после окончания вуза (18%), социальная защищенность (18,5%), возможность самореализации (12%), надежда на успешную служебную карьеру (3%), решение личных проблем (3%), другие варианты (6%); 4) предпочтение профиля будущей деятельности очень разнообразны. Однако в первых рядах при ранжировании находятся все военно-медицинские профессии, системы специальной связи и информационно-телекоммуникационные технологии, эксплуатация автоматизированных систем, финансы, экономическая безопасность, военный перевод, психологическое и правовое обеспечение. При этом, наборы девушек-курсантов периодически объявлялись в некоторые военные вузы или, несмотря на востребованность этих выпускников, прекращались в течение нескольких лет, в результате чего нарушалась преемственность в работе с ними и в первую очередь в их профессиональном воспитании.

Проведенные нами опросы на курсах повышения квалификации для командного и профессорско-преподавательского составов военных учебных заведений свидетельствуют, что существует неодобрительное отношение к обучению девушек в высшей военной школе. В частности, 56% опрошенных командиров подразделений, 51% преподавателей специальных дисциплин, признавая их более высокие учебные результаты, более развитые прилежание, ответственность, самостоятельность, чем у юношей, считали не целесообразным готовить из них специалистов для армии в военных вузах с экономической, морально-психологической точки зрения, а также указали на трудности, к преодолению которых они не подготовлены, что осложняет организацию всего образовательного процесса (гигиенические проблемы, особенности межличностных отношений, специфика реакций

на конфликты, отсутствие методики воспитания и обучения с учетом гендерных различий). Таким образом, сложилось явное противоречие между необходимостью подготовки девушек-курсантов в вузе, и неподготовленностью специалистов, которые по долгу службы работают с ними, фрагментарностью используемых приемов, методов, их несистемностью при организации профессионального воспитания в военном вузе.

Разрешение этого противоречия требует, во-первых, уточнение понимания содержания профессионального воспитания девушек-курсантов, во-вторых, на основе гендерного подхода объяснения форм и методов такого воспитания, в-третьих, характеристики методики организации воспитательной работы с ними в условиях военного вуза.

Профессиональное воспитание, вслед за Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, мы будем рассматривать как специально организованную педагогическую деятельность, ориентированную на формирование и развитие у обучающихся социально-профессионального опыта, создание условий для их успешной самореализации в профессиональном сообществе [6].

Содержание такого воспитания будет включать общие и особенные элементы. Общие отражены в нормативно-правовой базе, касающейся вопросов организации воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации и в системе военного образования. В них определены цели, задачи, основные направления деятельности ответственных лиц.

Цель, в частности, сформулирована предельно четко: «формирование воина-защитника Отечества, способного осознанно и достойно защищать интересы государства [4, с. 6], развитие у военнослужащих качеств российского патриота, военного профессионала и высоконравственной личности» [4, с. 38].

В соответствии с целью основными направлениями воспитания провозглашаются: государственно-патриотическое, воинское, нравственно-правовое, экономическое, эстетическое, физическое, экологическое. Комплексная их реализация через информационно-пропагандистскую, военно-социальную, культурно-досуговую, психологическую работу призвана обеспечивать необходимый уровень морально-психологического состояния обучающихся, их защищенность от негативных внешних воздействий, организованность, соблюдение дисциплины и правопорядка, культивировать у курсантов профессионально и социально значимые качества личности.

Особенная составляющая профессионального воспитания продиктована тем, что быть мужчиной и женщиной в обществе – это не только иметь анатомические различия, но и выполнять отличающиеся предписанные гендерные роли (С.Г. Айва-

зова, С.Л. Бем, В.Г. Горчакова, Г.М. Коджаспирова, Г.Г. Силласте, Л.В. Штылева и др.), что, в свою очередь, требует учета этих обстоятельств в процессе образования и социализации.

Как отмечает в своих работах ряд исследователей [3; 5; 7; 11 и др.], во-первых, в современной научной литературе сложилось представление о бинарной оппозиции, предписываемой гендерными стереотипами (логичность – интуитивность, абстрактность – конкретность, сила Я – слабость Я, непостоянство – верность и др.), которые, с одной стороны, формируют отношение к роли женщины в обществе, с другой стороны, определяют ее место и ресурсы в системе социальных отношений и в профессиональной сфере. Во-вторых, женскому коммуникативному поведению характерны особенности (контактность, коммуникабельность, легкое переключение с мыслей на чувства, эмпатийность, гибкость и др.), которые также накладывают отпечаток на деловые и межличностные отношения в условиях мужского окружения; в-третьих, женщинам присущи личностные качества (усидчивость, скрупулезность, аккуратность, внимательность к работе, готовность к решениям и т.п.), которые позволяют ей уверенно чувствовать в ряде повседневных ситуаций.

В то же время, в большинстве своем, девушки не имеют достаточного опыта действовать в составе команды, не ориентированы на объединение для достижения успеха, легко попадают под влияние «теневых» сторон профессии, стараясь демонстрировать маскулинность в поведении, могут идти на поводу у своих эмоций, демонстрировать высокую тревожность.

Ретроспективный анализ собственного опыта обучения в Новочеркасском высшем командном училище связи имени Маршала Советского Союза В.Д. Соколовского, опыт работы с девушками-курсантами в Академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко в качестве командира взвода, изучение материалов по организации воспитательной работы в женских подразделениях в других военных вузах позволяют выявить ряд проблем, которые мы условно разделили на три группы:

1) проблемы, связанные с организацией жизнедеятельности в военном вузе (обусловленные сочетанием специфики военно-профессионального обучения и военно-служебной деятельности, недостаточностью в содержании образования и повседневном общении желательных образцов для идентификации и выбора ценностных ориентиров, социально-профессионального самоопределения, построения личной карьеры);

2) проблемы гендерных взаимоотношений внутри учебных групп и гетерогенных воинских коллективов, порождаемые официальной субординацией, преобладанием заискивающе защитных стратегий

поведения, ограниченностью средств и способов для самоутверждения и самореализации;

3) проблемы используемых методов и форм организации воспитательной работы с девушками-курсантами в военных вузах, среди которых рекомендованы: методы убеждения, «контрастной беседы», «сдерживания отрицательных эмоций», «немедленной остановки», стимулирования, индивидуального подхода, поощрения и принуждения [6, с. 34], и формы: экскурсии, праздники, встречи.

Все сказанное выше свидетельствует о необходимости введения в качестве принципа воспитания дополнительной, предполагающего расширение спектра решаемых воспитательных задач, разработку программ, включение новых методов, средств, форм работы с обучающимися. В частности, в целевом блоке к задачам следует добавить формирование и развитие гендерной культуры у девушек, культивирование женственности.

В первом случае подразумевается вооружение девушек-курсантов знаниями об особенностях женской психологии, социально-одобряемых моделях профессионального поведения, сильными и слабыми сторонами деятельности.

Во втором – формирование у обучающихся девушек установки на поддержание у себя внешней (аккуратность, естественность, красота в движениях, настроенность на создание семьи, домашнего уюта, рождение и воспитание детей) и внутренней (тактичность, приветливость, чуткость, умение общаться, способность к сопереживанию и т.п.) женственности, сохранение чувства пола, недопущение «деперсонализации», потери своего Я, своего места в социально-профессиональном сообществе.

Для успешного решения этих задач, наряду с общепринятыми направлениями воспитательной работы, как свидетельствует наш опыт, желательно, во-первых, включить программу «Имидж и общение». В центре внимания программы находятся особенности восприятия девушек-курсантов в гетерогенном коллективе, реализации организационной и управленческой функций женщиной-командиром в воинском подразделении, условия достижения успеха в межличностных отношениях и профессиональной сфере, правила построения карьеры. Дополнить ее, во-вторых, программой «Секреты жизненного успеха», в рамках которой предусматривается вооружение обучающихся знаниями о принципах безопасного поведения, способах волевой, эмоциональной регуляции поведения, развитие у них навыков рефлексивных действий, самосовершенствования, приемов построения и гармонизации семейных отношений, законов асертивного поведения, сохранения и преумножения собственных ресурсов в различных ситуациях повседневности.

Учитывая то обстоятельство, что девушки тяжело переносят всякого рода принуждения, ограни-

чения на этапе первичной социальной адаптации, важно обучение их способам эмоциональной разрядки, навыкам подавления негативных эмоций. Для этого организуются тематические тренинги, которые проводят специалисты службы психологического отбора во второй половине дня («Как лучше понять себя», «Потенциальная ловушка», «Как сделать лучше» и др.).

Наряду с принятыми формами и средствами организации воспитательного влияния на обучающихся в военном вузе, в работе с девушками-курсантами с целью расширения пространства для их самореализации, как показывает наш опыт, необходимо использовать шефские связи, обеспечивающие удовлетворение потребности в заботе о ком-то, покровительстве. Они призваны смягчить чувство ностальгии по семье, стимулировать интерес к проблемам других, к проявлению творчества, инициативы, к принятию на себя ответственности, к трансляции своего позитивного социального опыта.

В качестве объекта шефских связей, позволяющего решать все выше сформулированные задачи, был избран приют для несовершеннолетних, находящихся в трудной ситуации, работа с детьми в котором помогала обратить внимание девушек-курсантов на проблемы семьи, материнства и детства.

Предшествовала посещению приюта краткосрочная психологическая, социально-педагогическая, практическая подготовка курсантов. Первая включала серию лекций, бесед, рассказов, видеопросмотров, информирующих будущих шефов о возрастных, социально-психологических особенностях таких детей, их рисках. Вторая касалась вопросов налаживания сотрудничества с этими детьми, приемов и правил поведения, требований к их использованию. Третья представляла собой практикумы по организации деятельности, проведению малых форм воспитательной работы в возрастных группах.

Кроме того, для поддержания уверенности в себе стимулировалось участие девушек в научно-исследовательских, образовательных, социальных проектах. Для развития самоуважения и привития навыков работы в команде поощрялось их занятие спортом. Для разрушения стереотипов, обучения умению выходить за пределы женских традиционных ролей использовался экскурс в женские судьбы.

Реализация дополнительного содержания воспитательной работы с девушками-курсантами в усло-

виях военного вуза потребовала поиска и адаптации технологий, их включения в логику воспитательной модели, содержащей сочетание принудительности (подчинения), адаптивности (приспособления) и побудительности (содействия). За основу нами была взята методика коллективной творческой деятельности в комплексе с технологиями ситуационного обучения и профессиональной пробы.

Таким образом, воспитание девушек-курсантов в условиях военного вуза является сложным, многоаспектным процессом, эффективность которого требует опоры на идею дополнительности его содержания, форм средств и технологий.

Библиографический список

1. *Александрова Э.М.* и др. Современная девушка: как стать успешной и счастливой. – М.: ВАКО, 2014. – 144 с.
2. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 2007. – 832 с.
3. *Воронова А.В., Мазилев В.А.* Гендер: междисциплинарный анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 2. – С. 35–40.
4. Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации / под общ. ред. Н.И. Резника. – М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 469 с.
5. *Исаев Д.Н.* Половое воспитание детей. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 258 с.
6. *Кибальченко И.А.* Теория и практика воспитательной деятельности. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 381 с.
7. *Коджаспирова Г.М.* Гендерная педагогика кадетских образовательных учреждений. – М.: Экон – Информ, 2008. – 99 с.
8. *Рыков С.Л.* Совершенствование профессионального воспитания военнослужащих-женщин Вооруженных Сил Российской Федерации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 45 с.
9. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
10. *Тихонова А.Е.* Женщины в меняющемся мире: история и современность. – Ижевск: УдГУ, 1996. – 173 с.
11. *Хрипкова А.Г.* Девочка – Подросток – Девушка. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.147

Волкова Мария Алексеевна

кандидат экономических наук
Костромской государственный технологический университет
teltinor@yandex.ru

Карпова Елена Михайловна

кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова
elenakarpova@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрен вопрос применения интерактивных форм обучения, в процессе формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов. Особое внимание уделяется использованию учебно-ролевой профессионально-имитационной игры. Описывается методика ее организации в рамках учебного процесса, подготовки студентов по направлению 38.03.01 «Экономика», квалификационная степень бакалавр. В статье поясняется, каким образом учебно-ролевая профессионально-имитационная игра влияет на развитие компетенций у студентов. В статье даются методические рекомендации по организации и проведению данной формы в рамках учебного процесса, а также рассмотрен аспект адаптации данной технологии для студентов любых специальностей.

Ключевые слова: образовательный стандарт, интерактивные формы обучения, учебно-ролевая игра, профессионально-имитационная игра, обучение студентов, формирование компетенций.

Состояние рынка труда является отражением динамики экономических процессов, которое в свою очередь диктует изменения потребности в структуре и качестве подготовки молодых специалистов. Высокая волатильность экономической среды повышает все финансовые риски, в том числе и риски, связанные с затратами на персонал. Понимая это, работодатель предпочитает сотрудника, который владеет не только системными теоретическими знаниями, но и готов оперативно решать практические задачи, поставленные руководителем. Подготовка квалифицированных кадров возлагается на систему высшего и среднего профессионального образования.

В отличие от теоретических знаний, которые студент получает на лекциях и семинарах, а также посредством самостоятельной работы с учебной литературой, умения, навыки не могут сформироваться без пробы, тренировки и закрепления на практике. Производственная практика позволяет студентам приобрести умения и навыки в рамках своей будущей профессиональной деятельности. Однако, следует отметить, что есть ряд проблем, с которыми может столкнуться студент в ходе формирования практики, что может отразиться на формировании его профессиональных компетенций:

– отсутствие заинтересованности и недостаток времени руководителя практики от предприятия в обучении студента;

– ограничение возможности допуска студентов к квалифицированным видам работ в полном объеме.

Переход на двухуровневую систему образования повлек за собой изменения в учебном процессе в ВУЗе. Больше часов отводится самостоятельной работе, нежели аудиторной. Меняется соотношение аудиторных часов. В рамках аудиторных часов приоритет от лекционных занятий смещается

к семинарским и лабораторным занятиям. Подход к выдаче лекционного материала в виде монолога сменяется диалоговым общением. В связи с этим, необходимо повышать степень активности студентов в рамках профессионального становления.

Современному педагогу высшей школы необходимо искать новые формы подачи и усвоения материала, которые направлены на активизацию активности студентов в рамках учебного процесса. Принцип активности студентов в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Его реализация характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью усвоения знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такая активация сама по себе возникает не часто. Она является следствием целенаправленных педагогических воздействий и организации педагогической среды, то есть использованием педагогических технологий. Каждая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность участников педагогического процесса (преподавателя и студента), в некоторых технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. Не исключением являются и игровые технологии.

Игра в образовательном профессионально-ориентированном процессе рассматривается как внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной учебный материал (предметные знания), обращение к своему прошлому, ориентировка к настоящему и профессиональному прогнозу будущего в процессе игры.

Такие формы и средства, как деловые, профессионально-имитационные, учебно-ролевые, дидактические игры, игры-тренинги способствуют

ют формированию профессионально-творческого мышления и навыков профессионально адекватного и целесообразного поведения будущих специалистов. Трудно переоценить роль игровых технологий в процессе формирования системы компетенций будущего специалиста.

Учебно-ролевая профессионально-имитационная игра – это дидактическое средство развития теоретического и практического профессионального мышления и профессионального поведения будущего специалиста [1, с. 70].

Дидактическая игра снимает противоречия между абстрактным характером учебной дисциплины и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний в профессиональной деятельности и их принадлежности к разным дисциплинам в период учебы.

Проигрывание определенной сценарием роли в процессе учебно-ролевой профессионально-имитационной игры, отождествление с ней помогает студенту:

- установить связь между своим профессионально-учебным поведением и его последствиями;
- обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми (например, членами трудового коллектива, клиентами и др.) в лично-профессионально значимых ситуациях;
- пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных обстоятельствах жизнедеятельности (в частности, в периоды волонтерской работы и практики) [1, с. 71].

Рассмотрим применение учебно-ролевой профессионально-имитационной игры «Собеседование» по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», квалификационная степень бакалавр. Данная игра была нами разработана для проведения семинарских занятий в рамках дисциплин «Менеджмент» и «Управление персоналом».

Основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», составленная на основе федерального государственного образовательного стандарта, определяет ряд общекультурных и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника данной специальности. Указанная выше методическая разработка учебно-ролевой профессионально-имитационной игры «Собеседование» способствует оценке и развитию у студента следующих компетенций:

- способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности;
- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

– готовность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и нести за них ответственность;

– готовность критически оценивать предлагаемые варианты управленческих решений, разрабатывать и обосновывать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможных социально-экономических последствий [4].

Учебно-ролевая профессионально-имитационная игра «Собеседование» проводится после освоения теоретического блока на тему «Набор и отбор персонала». На этапе подготовки необходимо разобрать: процесс отбора соискателей путем собеседования, этапы подготовки к нему как со стороны работодателя, так и со стороны соискателя, освоить правила составления резюме. Далее студентам предлагается изучить процесс собеседования, сыграть роль соискателя и роль интервьюера. Игру целесообразней проводить в группах или подгруппах не более 15 человек.

Всем студентам выдается роль, определяющая их резюме: возраст, семейное положение, образование, опыт работы, увлечения. Далее вывешивается объявление о наборе сотрудников в компанию «Искра» с описанием обязанностей и требований к кандидату. Задача каждого учащегося получить максимально высокооплачиваемое и соответствующее образованию место в организации, набирающей персонал, пройдя собеседование. В качестве интервьюера выступает сначала преподаватель, затем данную роль может взять один из студентов. Для того, чтобы студент-соискатель продемонстрировал способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, каждая роль составлена таким образом, что до наиболее подходящей из всего списка вакансий должности студенту всегда не хватает определенных условий (опыта работы, возможности работать в том или ином графике, образования и т.д.). Рассмотрим пример ролей и вакансию.

Пример ролей:

1. Анна, 23 года, не замужем, бакалавр экономики, только что окончила университет, опыт работы официантом 2 года, администратором ресторана 1 год по настоящее время. Считает, что пора работать по специальности, ищет работу на стабильном предприятии. Снимает квартиру, поэтому ищет работу, не увольняясь из ресторана. Обещала руководителю, что в случае увольнения отработает один месяц, вместо двух недель. Увлекается современным танцем и поэзией серебряного века.

2. Вадим, 27 лет, не женат, четыре года назад окончил университет по специальности «Экономика и управление», два года после университета работал ведущим специалистом финансового от-

дела (оклад – 17000 рублей), уволился по причине низкой заработной платы. Устроился менеджером по оптовым продажам бытовой техники (заработная плата – 35000 рублей), но не сработался с начальником отдела и по причине конфликта уволился. Вот уже три месяца ищет работу, хочет найти не менее высокооплачиваемую. Был на нескольких собеседованиях, все проходило хорошо, но после звонили и сообщали, что выбрали другого кандидата. Подозревает, что ему дают плохие рекомендации с последнего места работы. Увлекается туризмом, каждый свой отпуск проводит в походах по России и ближнему зарубежью.

Пример вакансии:

На ювелирное предприятие требуется сотрудник на должность экономиста планового отдела. Заработная плата 25000 рублей. График работы – пятидневная рабочая неделя.

Обязанности:

- составление калькуляции себестоимости товарной продукции;
- разработка проектных оптовых и розничных цен на товар, тарифов на услуги или работы;
- экономический анализ показателей хозяйственной деятельности предприятия;
- контроль над выполнением плановых заданий и их обобщенный учет по предприятию, подготовка периодической отчетности о проделанной работе.

Требования:

- высшее экономическое образование;
- опыт работы по специальности не менее 1 года;
- внимательность, ответственность.

Как видно из примера, первому соискателю для получения приглашения придется убедить работодателя снизить требования о наличии опыта работы и разрешить вопрос с датой выхода на работу. Второму герою – найти объяснение причин увольнения с предыдущей, более высокооплачиваемой работы, которое убедит работодателя в том, что он не конфликтный сотрудник и не рассматривает эту вакансию как временную. Студентам необходимо будет проанализировать все достоинства и недостатки, полученной роли, соотнести их с требованиями вакансии и продемонстрировать владение компетенцией «использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности».

На подготовку к игре участникам дается 15–20 минут. Изучив свою роль и предложенные вакансии, они составляют резюме по предложенной форме и готовят устный рассказ о себе, а так же заготовки ответов на распространенные вопросы интервьюера. Примеры вопросов для интервью представлены ниже:

- Почему вы решили уволиться с последнего места работы?
- Почему вы выбрали нашу компанию и именно данную должность?

– Почему вы считаете, что подходите на данную должность?

– Одним из требований является наличие опыта работы, судя по резюме у вас его нет.

– Назовите свои сильные стороны, которые помогут вам добиться успеха на данной должности и приведите пример.

– Назовите свои слабые стороны, которые мешают вам добиться успеха на данной должности и приведите пример.

Последние два вопроса в большей степени относятся к реальным чертам личности, присущим самому студенту, а не его роли, что необходимо учесть при анализе игры.

Далее в порядке живой очереди соискатели проходят собеседование с преподавателем, играющим роль сотрудника службы персонала. После трех–четырёх собеседований роль сотрудника отдела кадров может быть передана одному из студентов. Данную роль необходимо передать студенту, которой может критически оценить варианты управленческих решений с учетом критериев социально-экономической эффективности и выбирать из них оптимальные.

Количество заготовленных ролей определяется числом студентов в группе, но для создания конкурентной среды вакансий меньше количества соискателей. Задача преподавателя фиксировать все ответы соискателей для дальнейшего анализа и выбора лучшего кандидата на каждую вакансию. Во время собеседования все остальные студенты должны занимать позицию активных слушателей, отмечать удачные, по их мнению, варианты самопрезентации и ошибки, допущенные одноклассниками.

После того, как все кандидаты прошли собеседование, участник, получивший роль сотрудника службы персонала, оглашает список получивших работу. Далее следует блок анализа каждого собеседования. Преподаватель дает обоснование по какой причине он выбрал того или иного соискателя. Каждое собеседование рассматривается отдельно: сам студент отмечает свои промахи, затем слово предоставляется принимающей стороне. В середине игры может быть сделан промежуточный анализ распространенных ошибок, допускаемых игроками, для того, чтобы следующие соискатели учли их при собеседовании.

По итогам апробации игры на четырех группах студентов были получены результаты, обобщенные ниже. Игра дала возможность:

- сориентироваться студентам в существующей ситуации на рынке труда, сложившейся в отношении их специальности, осветила ряд распространенных проблем, связанных с трудоустройством и подбором кадров;
- закрепить полученные знания о процессе набора и отбора персонала;

- оценить уровень развития собственных профессиональных и общекультурных компетенций, найти точки роста и наметить пути их развития;
- оценить преподавателю динамику развития компетенций студентов, определенных программой дисциплины;
- отработать студентам различные модели поведения в специально созданной ситуации собеседования;
- обрести опыт взаимодействия с потенциальным нанимателем.

Таким образом, результатами проведения учебно-ролевой профессионально-имитационной игры являются: отработка практического навыка проведения собеседования, оценка и формирование общекультурных и профессиональных компетенций, формирование представления студентов о текущей ситуации на рынке труда, касающейся их будущей специальности.

Данная методическая разработка носит вариативный характер и быстро может корректироваться в соответствии с изменениями, происходящим на рынке труда. Для этого необходимо изучать свежие вакансии на крупных HR-сайтах, например, hh.ru, rabota.ru, выбирать самые популярные запросы по направлению «экономика», «менеджмент» и на их основе готовить описание должности и требования к вакансиям.

Учебно-ролевая профессионально-имитационная игра «Собеседование» является примером универсальной игры, которая может быть использована в обучении студентов большинства специальностей. Во-первых, она позволяет оценивать и формировать не только узкопрофессиональные, но и общекультурные компетенции, необходимые для выпускников различных специальностей. Во-вторых, имитационная игра дает, как правило, первый опыт прохождения собеседования, особенно для студентов очной формы обучения, что позволяет снизить стресс от его прохождения в будущем. Игра позволяет сформировать важный навык прохождения собеседования, подготовить выпускника к реальному процессу трудоустройства. Согласно отчету о занятости и безработице за декабрь

2015 года, представленному Федеральной службой государственной статистики в среднем среди молодежи в возрасте 15–24 лет уровень безработицы в декабре 2015 года составил 16,0%, а численность безработных не имеющих опыта работы составила 1,1 млн. человек из них 49,4% в возрасте от 20 до 24 лет [2], что говорит о необходимости формирования данного навыка. В-третьих, игра может быть быстро адаптирована преподавателем для ряда других направлений подготовки студентов.

Таким образом, анализ теории и практики применения интерактивных форм обучения показал, что они способствуют усвоению теоретических знаний и обладают большим потенциалом в формировании компетенций студентов высших учебных заведений, должны адаптироваться под изменяющиеся задачи экономической и социальной среды и занимать значимое место в процессе профессионального становления личности.

Библиографический список

1. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.
2. Занятость и безработица в Российской Федерации в декабре 2015 года (по итогам обследований населения по проблемам занятости) // Федеральная служба государственной статистики Росстат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/free/B04_03/IssWWW.exe/Stg/d06/16.htm (дата обращения 10.04.2016).
3. Казаков Р.С. Имитационная технология обучения как средство формирования профессиональных компетенций студентов средних специальных учебных заведений // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 141–144.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 – «Экономика», утверждён МОиН РФ 12 ноября 2015 г. № 1327. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (дата обращения 10.04.2016).

Абрамова Ирина Евгеньевна*доктор филологических наук, доцент***Шерехова Ольга Михайловна***кандидат педагогических наук, доцент***Шишмолина Елена Петровна***кандидат педагогических наук, доцент**Петрозаводский государственный университет**lapucherabr@gmail.com, olmili@mail.ru, elena.shishmolina@yandex.ru*

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК НЕГАТИВНЫЙ ФАКТОР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-НЕЛИНГВИСТАМИ

В статье представлена модель единого языкового пространства (Foreign Language Community) в качестве одного из путей снижения повышенной ситуативной и личностной тревожности, возникающей у взрослых учащихся на занятиях по иностранному языку и в ситуациях публичных выступлений. В качестве методологической основы модели отмечается приоритет лично-ориентированного обучения с использованием творческих подходов. Результаты исследования подтверждают эффективность предложенной модели для уменьшения проявления тревожности студентов во время учебной коммуникации и публичных выступлений.

Ключевые слова: *единое языковое пространство, ситуативная и личностная тревожность, публичное выступление, лично-ориентированное обучение.*

Несмотря на необходимость использования иностранных языков в современной деловой жизни специалистов разных областей, проблема достижения достаточного для профессиональной коммуникации уровня владения неродным языком большинством учащихся неязыковых вузов остается нерешенной. Так, согласно крупнейшему в мире рейтингу EF EPI (Education First English Proficiency Index), который основывается на результатах стандартизированного тестирования взрослых (EFSET), в 2011 г. Россия занимала 32 место (с оценкой «низкий уровень владения английским языком») из 70 стран мира, а в 2015 году спустилась на 39-ю строчку [2].

Анализ ситуации с обучением иностранному языку на неязыковых отделениях одного из региональных вузов – Петрозаводского государственного университета позволяет сделать пессимистичный вывод о том, что в целом уровень владения неродным языком по оценкам как самих студентов, так и преподавателей иностранных языков не может считаться достаточным для дальнейшей работы выпускников в иноязычной среде. Это подтверждают и результаты опроса, проведенного на гуманитарных факультетах ПетрГУ, согласно которому, большинство студентов-нелингвистов (более 70% из опрошенных 150 человек) не готовы использовать английский язык в будущей профессиональной деятельности из-за недостаточно хорошего владения им.

Такое положение дел заставляет провести всесторонний анализ причинно-следственных связей, а также выработать методики, способствующие решению данной проблемы. Очевидно, что существуют как объективные (интерференция со стороны родного языка, отсутствие языковой среды, преподаватель-неноситель языка, использование устаревших, либо некорректных методик), так и субъективные (влияние акцентной речи, разный

квалификационный уровень самих преподавателей, недостаточное внимание и борьба с собственным уровнем акцента, ошибки в применении методики) факторы, осложняющие обучение иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма.

В этой статье основное внимание будет уделено проблеме повышенной тревожности, возникающей у взрослых учащихся на занятиях по иностранному языку и в ситуациях публичных выступлений. Решение подробно проанализировать именно явление тревожности, как фактора усиливающего языковой барьер у взрослых, было продиктовано результатами предварительного опроса 50 первокурсников нелингвистических специальностей Петрозаводского университета, которых просили ответить на вопрос: «Что при изучении иностранного языка Вам больше всего мешало в средней школе и мешает в вузе?». Готовые ответы не предлагались. Более 45% респондентов дали ответ «тревога, тревожность» (и это был самый частотный ответ).

Следует отметить, что термины «тревожность» и «тревога» зачастую рассматриваются специалистами как синонимичные, однако в современной отечественной и зарубежной психологической науке их принято дифференцировать (В.М. Астапов, 2011; С.Л. Соловьева, 2012; Е.Е. Малкова, 2013 и др.). Как правило, под тревогой понимается отрицательное эмоциональное состояние, направленное в будущее и возникающее в ситуациях неопределенности с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1998). Под воздействием интенсивных переживаний могут наблюдаться изменения познавательных психических процессов, дезорганизация интеллектуальной познавательной деятельности [7, с. 1].

В свою очередь тревожность оценивается как индивидуальная психологическая особенность

человека либо как реакция на неблагоприятную ситуацию. Если личностная тревожность определяется исследователями как устойчивое образование, проявляющееся в хроническом переживании соматического и психического напряжения, в чувстве внутренней скованности, в склонности к беспокойству даже по незначительным поводам (В.Р. Кисловская, Ю.Л. Ханин, С.Л. Соловьева), то ситуативная тревожность описывается как состояние, отражающее эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию и характеризующееся нервозностью, нарушением внимания, беспокойством (Ч.Д. Спилбергер).

В процессе учебной деятельности, с одной стороны, тревожные учащиеся способны достичь высоких результатов и добиться признания со стороны педагогов, но это становится возможным благодаря неоправданно затраченным усилиям или ценой ухудшения здоровья. С другой стороны, люди с повышенным уровнем тревожности чаще подвержены срывам в стрессовых ситуациях, типичных для обучения в вузе таким, как экзамен, зачет, контрольная. Перманентное переживание состояния тревоги может блокировать у учащихся развитие адаптационного поведения, способствовать нарушению поведенческой интеграции и дезорганизации психики [6, с. 8].

Коллективное исследование 2014 года (В.А. Горчаковой, Л.А. Ланда, В.А. Матьцыной, В.В. Красновой, Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой) показало, что уровень психологической дезадаптации у первокурсников гуманитарных и технических специальностей вузов оценивается как высокий [1]. Личностная и ситуативная тревожность приводит к тому, что познавательные процессы учащихся блокируются отрицательными эмоциями, а продуктивность деятельности снижается. Это вызывает у студентов не только страх перед контрольными работами, публичными выступлениями и другими академическими мероприятиями, но и общее ухудшение концентрации внимания, снижение функций памяти, затрудненность речи (трудно подбираются слова, присутствуют паузы, запинки, заикание). Показательно, что уровень тревожности коррелирует с выбранным направлением профессиональной подготовки. Так, пограничные нервно-психические расстройства на технических, медико-биологических, физико-математических и гуманитарных факультетах встречаются в пропорции 1:1,5:2:6 [4]. Иными словами, студенты гуманитарных направлений в 6 раз больше подвержены риску возникновения тревожных состояний, чем студенты технических направлений.

Наш практический опыт показывает, что состояние, переживаемое студентами-нелингвистами на занятиях по иностранному языку, может быть проявлением как личностной, так и ситуативной тревожности, которая связана с конкретной внеш-

ней ситуацией, например, с необходимостью публичного выступления на неродном языке. Чтобы понять причины негативного влияния состояния тревожности на результативность обучения ИЯ, преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета был проведен расширенный опрос двухсот студентов-нелингвистов 1–3 курсов методом группового анкетирования. Респондентам было предложено ответить на ряд открытых (ответы формулируются самостоятельно) и закрытых (выбор готовых ответов) вопросов. Студенты ответили на такие вопросы, как: испытывали ли Вы когда-нибудь чувство тревожности во время занятий по иностранному языку? Когда это чувство возникло впервые? Чем была вызвана тревожность? Испытывали ли Вы тревожность при необходимости публичного выступления на иностранном языке?

Согласно полученным ответам, более половины опрошенных (68% студентов) когда-либо ощущали проявление тревожности на занятиях по иностранному языку. До 47% респондентов отметили, что испытывали данное состояние еще в средней школе, именно тогда у учащихся сформировалась стойкая боязнь говорить на иностранном языке. В качестве причин в 23% ответах был назван страх перед учителем, так как приходилось сталкиваться с некорректным исправлением ошибок и недоброжелательной реакцией со стороны учителя на задаваемые вопросы. Кроме того, предпочтение учителя в процессе обучения взаимодействовать с сильной частью класса и, следовательно, некоторое игнорирование слабых учащихся оказывало отрицательное влияние на формирование коммуникативных навыков обучающихся. Это приводило к возникновению психологического барьера и формированию убеждения, что иностранный язык выучить практически невозможно.

Среди причин возникновения боязни говорить на иностранном языке в вузе 19% студентов назвали опасение разочаровать преподавателя, мнением которого они дорожат. 62% опрошенных отметили нежелание показать свой недостаточный уровень владения языком преподавателю, в 17% ответов – носителям языка, а 5% респондентов волновались из-за мнения своих одноклассников (одногоруппников).

Согласно опросу, большинство студентов (71% ответов) когда-либо испытывали тревожность при необходимости говорить с носителем иностранного языка либо другим билингвом, не владеющим русским языком. Среди причин тревожности в 68% ответов был отмечен недостаток запаса слов и грамматики, в 24% ответов – волнение перед собеседником – иностранцем, а в 9% ответов респонденты отметили отсутствие общих тем для разговора. Такое соотношение ответов можно объяснить тем, что уровень тревожности, сопровождающий про-

цесс изучения иностранных языков, снижается по мере повышения уровня владения им, что отмечает и исследователь Toth, который считает, что «...тревожность, связанная с говорением на иностранном языке более характерна на ранних стадиях изучения языка и становится меньшей проблемой для более продвинутых учащихся» (Toth, 2009). С другой стороны, наши наблюдения показывают, что в некоторых случаях даже хорошо успевающие студенты продолжают испытывать тревожность в ситуации говорения на иностранном языке, что, видимо, связано с их личностными особенностями.

Далее проанализируем количество и характер ответов студентов на вопросы, связанные с необходимостью публичного выступления на иностранном языке. Следует отметить, что показатель тревожности в ситуации публичного выступления на неродном языке у студентов-гуманитариев оказался очень высоким. Так, 84% студентов ПетрГУ испытывали это состояние в той или иной степени. Среди причин были отмечены: боязнь что-то забыть, сбиться с плана (68% ответов), необходимость отвечать спонтанно на вопросы (31,4% ответов), опасение выглядеть хуже в сравнении с другими (11% ответов). В целом, ожидание оценки со стороны является одним из факторов, напрямую влияющих на эмоциональное состояние человека. Как отмечают А.А. Харьковская и Ю.С. Старостина, негативная оценка зачастую характеризует стремление говорящего к самореализации «в ущерб успешной коммуникации, когда на первый план выступает стремление <...> отразить свои эмоционально-экспрессивные настроения <...>, не принимая во внимание социально-психологические параметры и чувства партнёра по общению» [9, с. 6]. Несомненно, схожим негативным эффектом на желание студентов общаться на иностранном языке обладает и отрицательная оценка или недоброжелательный комментарий со стороны преподавателя иностранного языка. Студенты ПетрГУ в 36% случаев назвали негативную реакцию педагога на ошибки в качестве типичной причины, объясняющей появление страха при говорении на иностранном языке. Это отчасти можно объяснить особенностями оценки речевой деятельности билингва в искусственных условиях обучения. Если при естественном билингвизме наблюдается определенная терпимость к ошибкам, особенно если они не нарушают коммуникацию, то в аудитории основное внимание направлено на достижение правильности речи на изучаемом языке. А.Е. Карлинский справедливо отмечает, что борьба с ошибками при искусственном билингвизме «поглощает большое количество времени и нервной энергии как студентов, так и преподавателей» [3, с. 43–44]. Критерием оценки в этом случае является не «коммуникативная ценность речи, а ее форма». Но так как преподаватель сам может допу-

сказать ошибки в речи на неродном языке, то оценка речевой деятельности учащихся связана с определенными трудностями.

Полученные данные возвращают к проблеме выбора преподавателем иностранного языка правильной тактики в решении сложной задачи, когда, с одной стороны, он не должен чрезмерно фокусировать внимание на всех ошибках в процессе речи, а с другой стороны, недостаточное внимание к ошибкам может привести к ложной уверенности обучаемого в правильности своей речи. Результаты проведенного в ПетрГУ опроса заставляют критически пересмотреть весь арсенал методических технологий, имеющихся в распоряжении преподавателей иностранного языка. Вероятно, следует разработать особую методику, приемы и формы работы как над ошибками билингвов, так и над повышением языковой компетентности неязыковых студентов, позволяющие не только уменьшать волнение при говорении на неродном языке, но и снижать языковой барьер.

Мы полагаем, что несомненное преимущество имеют образовательные технологии, ориентированные на самого студента и его потребности, а не на преподавателя как единственного языкового авторитета в аудитории, а также творческие подходы, помогающие преодолеть страхи и комплексы, ощутить потребность говорить на иностранном языке не в отдаленной перспективе, а здесь и сейчас. Безусловно, активная творческая деятельность на иностранном языке вызывает положительные эмоции и является эффективным средством снижения тревожности при говорении на иностранном языке. На кафедре ИЯГН ПетрГУ такой личностно-ориентированный подход реализуется в рамках концепции Foreign Language Community (единое языковое пространство в рамках одного вуза).

Суть концепции заключается в следующем: все студенты, изучающие иностранный язык на КИЯГН, принимают участие в таких общих мероприятиях для разных направлений обучения, как конкурсы драматизаций на иностранных языках, Фестиваль студенческих фильмов, студенческие научные конференции (Mid-Term Presentation of an Academic Report, Final Presentation of an Academic Report, Ежегодная конференция обучающихся и молодых ученых ПетрГУ). Данные мероприятия входят в единую систему контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, благодаря которой студенты имеют возможность расширить круг своего общения на иностранном языке и получить опыт публичных выступлений.

На Фестивале фильмов студенты разных академических групп представляют собственные учебные научно-популярные или профессионально-ориентированные фильмы на иностранном языке. В качестве примера можно привести фильм

«A guide to resolving workplace problems» (Руководство по эффективному разрешению рабочих конфликтов) студентов туристических специальностей, основанный на реальной или вымышленной истории о конфликтной ситуации между клиентами и сотрудниками отеля, где после обсуждения и решения всех спорных вопросов предлагается вариант решения проблемы, устраивающий все стороны. Фильм «Crime and Punishment» (Преступление и наказание) студентов юридического факультета основан на реальной или вымышленной истории о группе лиц, совершающей преступление и предстающей перед судом, где после выступления всех участников процесса выносится соответствующий приговор. Промежуточная презентация результатов научного исследования (Mid-Term Presentation of an Academic Report) предполагает представление темы исследования на ИЯ, которая разрабатывается несколько семестров, а далее выносится на финальный экзамен (Final Presentation of an Academic Report), проводимый в формате межфакультетской конференции, в которой принимают участие все студенты, обучающиеся на кафедре. Примерами тем последних выступлений студентов могут быть «Angela Merkel as a political leader of our time», «The Ukraine Crisis» и так далее. Итоговые оценки за экзамен являются кумулятивными и складываются из оценки, полученной за разные виды деятельности в течение семестра (75% оценки) и оценки, полученной во время экзамена (25% оценки).

Такой подход к организации обучения позволяет учитывать индивидуальные особенности и психологию каждого студента, организовывать разнообразные виды групповой деятельности, а также развивать эмоциональную подвижность, умение сопереживать, оказывать взаимопомощь друг другу. Совместная деятельность студентов носит разносторонний характер (ролевые игры, драматизация, совместные проекты по созданию фильмов, презентаций, выступлений и различные другие виды творческой деятельности) и способствует не только повышению качества обучения, но и снижению уровня иноязычной тревожности благодаря формированию навыков взаимодействия и сотрудничества, развитию критического мышления, воображения и обогащению эмоциональной сферы участников процесса обучения.

Для проверки эффективности новой методики в 2015 г. был проведен повторный опрос студентов четвертого курса гуманитарных направлений ПетрГУ, результаты которого подтвердили действенность использования концепции единого языкового пространства. Было выявлено уменьшение проявления чувства тревожности при публичном выступлении на иностранном языке: если до обучения на кафедре такое чувство отмечали у себя 86% респондентов, то к концу обучения их количество составило 37%, то есть уменьшилось на 49%.

Полученные данные позволяют предположить, что разработанная модель обучения позволяет, наряду с другими проблемами (мотивация, заинтересованность, развитие самостоятельности, творческого потенциала), решать и вопрос тревожности как фактора, усиливающего языковой барьер. С учетом специфики работы над ошибками может быть создана обучающая среда, ориентированная на включение учащегося в конкретные социальные отношения, позволяющие ему усваивать культурно-исторические знания и осуществлять речемыслительную деятельность в соответствии с нормами определенной этноязыковой культуры. Такая среда будет способствовать снятию излишней тревожности и комплексов, а также формированию потребности в говорении на иностранном языке, тем самым повышая эффективность обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Горчакова В.А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В.А. Горчакова, Л.А. Ланда, В.А. Матыцына, В.В. Краснова, Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 11
2. Индекс владения английским языком 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ef-russia.ru/epi/regions/europe/russia> (дата обращения 29. 05. 2016).
3. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – С. 43–44.
4. Красик Е.Д., Положий Б.С., Крюков Е.А. Нервно-психические заболевания студентов. – Томск, 1982. – 115 с.
5. Краснова В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 22.08.2013)
6. Малкова Е.Е. Тревожность и развитие личности. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 268 с.
7. Никорчук Н.В. Проблема тревоги и тревожности в современной психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/593440/>.2010-2011 (дата обращения: 29.05.2016).
8. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика. Медицинская психология в России. – 2013. – № 6 (17). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mprj.ru/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer14.php (дата обращения: 29.05.2016).
9. Старостина Ю.С., Харьковская А.А. Динамика негативной оценки в англоязычном драматургическом дискурсе. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. – 140 с.

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК, ОСНОВЫ ТЕРМИНОЛОГИИ»
НА МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

В статье обсуждается проблема адаптации грамматики латинского языка к терминологии, изучаемой студентами-медиками на медицинских факультетах, поскольку предметом изучения дисциплины «Латинский язык, основы терминологии» является преимущественно профессиональная медицинская терминология, а не грамматические структуры латинского языка. На примере разработанной и апробированной авторской методики показан принцип систематизирующего подхода в изложении материала дисциплины «Латинский язык, основы терминологии» на медицинских факультетах.

Ключевые слова: латинский язык, студенты-медики, медицинский факультет, медицинская терминология, термин, систематизирующий подход, лексический минимум, грамматика латинского языка.

Преподавание латинского языка на медицинских факультетах различных ВУЗов – давняя и устойчивая традиция. Однако, само название учебной дисциплины «Латинский язык» или «Латинский язык и основы медицинской терминологии» требует определённого комментария. Прежде всего, следует обратить внимание на два принципиально разных направления при изучении латинского языка. С одной стороны, обучение латинскому языку, рассматриваемому в качестве общеобразовательной дисциплины, предусматривает знакомство с языком вообще и его грамматической системой, учитывая при этом его специфическую характеристику как «мёртвого» языка» [3; 5; 6]. Далее, изучение языка сочетается с изложением исторических и культурологических моментов, позволяющих создать у студентов представление о значительной роли античного наследия в формировании современных европейской и мировой культурных систем [4; 5; 14]. Это направление актуально для гуманитарных факультетов, прежде всего, филологического, где основная цель – расширить общекультурный и лингвистический кругозор учащихся, а также содействовать развитию у них научно-аналитического подхода к современным «живым» языкам.

С другой стороны, латинский язык можно и нужно расценивать как своего рода *профилирующую* дисциплину или, по крайней мере, неотъемлемую часть других профильных дисциплин, составляющих программу обучения на медицинских факультетах [1; 7; 13; 15]. Очевидно, что в этом случае идёт речь уже не об изучении некоего иностранного языка в привычном понимании этого процесса: важно уточнить, что основополагающей задачей становится изучение профессиональной медицинской терминологии. Представляется целесообразным, таким образом, внести коррективы в само название дисциплины – ведь предмет изучения именно «латинскоязычная» терминология, а не латинский язык. Однако существующая в некоторых случаях практика скорректированных (уточнённых) названий курсов или учебных по-

собий – «Латинский язык и основы медицинской терминологии», представляется не совсем удачной в силу нескольких причин.

Во-первых, данное название выдвигает на первый план (в прямом смысле – на первое место) задачу ознакомления с языком, что, как было отмечено выше, нельзя признать правильным направлением для медицинских факультетов. Очевидно, что простая перестановка практически ничего не меняет, так как, во-вторых, в подобной формулировке названия дисциплины изначально присутствует (и в случае перестановки слов безусловно сохраняется) отражение некоего параллельного сосуществования двух направлений: с одной стороны, обучение языку (название «Латинский язык» – общеобразовательное направление) и, с другой стороны, обучение терминологии («основы медицинской терминологии» – профилирующее направление). Более того, в пределах одного факультета это сосуществование приобретает даже характер противопоставления: ведь направления *разные* и в таком случае непонятно, на что делается акцент, на обучение языку или терминологии. Кроме того, общеобразовательное направление предполагает своего рода культурологическое ответвление (прежде всего, латинские крылатые выражения, пословицы), которое следует рассматривать либо факультативно, либо как отдельное направление: с терминологией оно *никак* не связано.

Далее, при обучении «латинскому языку и основам медицинской терминологии» традиционно ставится цель заложить основы по подготовке *терминологически* грамотного врача, способствовать формированию (на начальном этапе) его профессиональной языковой культуры. Для выполнения этой цели предусматривается научить студентов базовым элементам грамматики латинского языка, что не представляется особо сложной задачей по причине почти полной идентичности грамматического минимума двух языков (латинского и русского). Рассмотрим следующий простой пример. Если словосочетание «задняя поверхность бедра» понятна обучающимся с точки зрения грамма-

тики русского языка («задняя» – прилагательное в форме именительного падежа, единственного числа и женского рода по согласованию с существительным «поверхность», то есть речь идёт о согласованном определении и т.д.), то важно сделать вывод и акцентировать внимание студентов на том, что никаких специфических «латинских» грамматических моментов ни в этом конкретном словосочетании, ни вообще в базовой грамматике латинского языка нет. Как подсказывает практика преподавания, именно данный аспект требует серьёзного акцента, в то время как единственный случай несовпадения грамматических позиций (изменение латинских прилагательных по родам во множественном числе) воспринимается обучающимися без затруднений.

Поэтому особое внимание следует уделять номинации – умению обозначать лексическими средствами латинского языка (в сочетании с «терминоэлементами» и «частотными отрезками» греческого происхождения) специальные понятия в различных дисциплинах медико-биологического и медицинского характера. В этой связи обучающимся предлагается необходимый (с учетом специализации групп) лексический минимум с расчетом на его дальнейшее закрепление и расширение в рамках профильных дисциплин. Однако, данный подход (изложение грамматических элементов в сочетании с терминологическим минимумом) хотя и отражает специфику прикладного использования языка на медицинских факультетах (изучение не столько языка, сколько терминологии), тем не менее, не учитывает, как правило, специфику самой терминологии как отдельного самостоятельного направления.

Учитывать же подобную специфику необходимо, так как она вынуждает иногда пренебрегать формальной стороной грамматики латинского языка в пользу большей практичности, упорядочения и систематичности в рамках уже самих терминологических структур. Ведь терминология лишь изначально базируется на основных грамматических структурах языка, а потом уже начинает жить своей жизнью, развиваясь (причем, как правило, стихийно) по своим собственным законам. Отсюда и возникает необходимость пересмотра некоторых привычных грамматических моментов латинского языка применительно к традиционно сложившейся профессиональной латинской медицинской терминологии, а в некоторых случаях уместно говорить даже о необходимости своего рода адаптации грамматики к терминологии. Претерпевает изменения, безусловно, и лексика: ведь любая профессиональная терминология (в том числе и медицинская) – лишь отражение лексической составляющей языка. Приведем несколько примеров.

При изучении анатомической терминологии тема «приставки прилагательных» порой (в не-

которых учебных пособиях) даже не рассматривается. Очевидно, это происходит потому, что в «обычном» латинском языке, как и в русском, эти приставки выполняют свою стандартную функцию – как правило, уточняют значение исходного прилагательного. Однако, даже базовый терминологический минимум анатомических терминов заставляет посвятить этой теме отдельное занятие: ведь среди семи наиболее употребительных приставок (*infra, sub, inter, intra, supra, para, semi*) лишь одна (*intra*) выполняет только упомянутую функцию, а остальные шесть (выполняя, безусловно, и стандартную функцию), требуют обширного терминологического комментария.

Две приставки с одинаковым значением «под» (*infra* и *sub*). Прежде всего, интересно отметить, что первый возникающий вопрос – о разграничении в употреблении (когда *infra*, когда *sub*) – не имеет ответа: не существует ни правил, ни какой-либо закономерности в употреблении (типичный случай и наглядный пример «стихийного» развития терминологии). Далее, однако, учитывая сложившуюся практику употребления анатомических терминов-прилагательных с приставками, можно отметить, как минимум, шесть примечаний (терминологических комментариев). В качестве примеров приведём три из них.

Во-первых, употребление в анатомической терминологии таких прилагательных как «*поджелудочный*» или «*подколенный*» (к ним с определённой оговоркой можно добавить прилагательные «*подбородочный*» и «*подвздошный*»). В соответствующих латинских терминах («*pancreaticus*» и «*popliteus*») приставка, как известно, вообще не нужна, так как эти прилагательные образуются от терминов-существительных, которые переводятся на русский язык словосочетанием, в составе которого уже есть прилагательные с соответствующим значением: *pancreas* – «*поджелудочная железа*» и *poples* – «*подколенная впадина*». Нелишним здесь будет также отметить, что существительные «*железа*» и «*впадина*», входящие в состав этих словосочетаний, при образовании от них прилагательных **не используются** (аналогичная ситуация с термином *thorax* «*грудная клетка*» → *thoracicus* «*грудной*», но сравните: *colon* «*ободочная кишка*» → *colicus* «*ободочно-кишечный*», *maxilla* «*верхняя челюсть*» → *maxillaris* «*верхнечелюстной*» и др.)

Во-вторых, прилагательное со значением «*подкожный*». Самый регулярный вариант – с приставкой *sub* (следует просто запомнить) *subcutaneus*. Далее, прилагательное с тем же значением, но греческого происхождения (отметим довольно редкий случай «двуязычной терминологии» – термин одновременно представлен и латинским и греческим словом) – *saphenus*: употребляется только в определённых контекстах (словосочетаниях) – *vena*,

pervus. Кроме того, из курса миологии следует обратить внимание на словосочетание «*подкожная мышца шеи*» – в латинском терминологическом варианте это однословный термин греческого происхождения «*platysma*», с подразумевающимся или иногда употребляющимся словом *musculus*. Наконец, в курсе ангиологии примечательны два словосочетания «латеральная / медиальная *подкожная вена руки*» – латинский вариант в два раза короче: *vena cephalica* и *vena basilica* соответственно.

В-третьих, прилагательное со значением «подключичный». Здесь добавление приставки *sub* повлияло на морфологическую структуру («пропали» уменьшительный суффикс существительных *-cul* и словообразовательный суффикс прилагательных *-ar-*) исходного прилагательного, изменилась и его грамматическая характеристика (вместо третьего склонения – первая группа прилагательных): *sub + clavicularis* → *subclavius*. Интересно отметить, что стандартную ситуацию (без каких-либо структурных и грамматических изменений) – присоединение приставки *infra* (!) к исходному прилагательному *clavicularis* – следует рассматривать именно как исключение, так как контекстов с *subclavius* больше, чем в три раза (3 против 10) [Бахрушина].

Тему «третье склонение существительных» нельзя признать лёгкой как с точки зрения восприятия, так и объяснения. Упростить её в некоторой степени можно, исключив традиционное грамматическое распределение на три типа (согласный – смешанный – гласный). Это упрощение оправдано по двум причинам. Во-первых, с точки зрения лексического минимума: слов «гласного типа» в нём всего *одно* (!) – *rete*; его в таком случае следует рассматривать как стандартное существительное среднего рода с «нестандартным» окончанием в форме *Nominativus Pluralis* (*ret-ia*). Во-вторых, с точки зрения грамматики. Исключение «гласного типа» предполагает, что остаётся только одна (попутно заметим малоупотребительная) падежная форма (*Genetivus Pluralis*), выбор окончания в которой (*um* или *ium*) не зависит от рода. В этом случае уместно использовать характеристику слов «согласного типа» (не упоминая о таковом), трансформировав её в правило: окончание – *um* выбирается для *неравносложных существительных, основа которых заканчивается на одну согласную букву*. Этому правилу удовлетворяет и слово *rete* – оно *равносложное*, поэтому в *Genetivus Pluralis* окончание *ium*.

Далее, аналогичная ситуация складывается и с прилагательными третьего склонения. Прежде всего, следует исключить прилагательные «трёх окончаний» – их мало и в «обычном» латинском языке, а в базовом лексическом минимуме всех трёх терминологических подсистем (анатомо-гистологическая, клиническая, фармацевтическая терминология) их вообще **нет**. Что же касается

двух остальных типов прилагательных третьего склонения («одного» и «двух окончаний»), то здесь наиболее рациональным представляется следующий подход. Учитывая подавляющее преобладание в подсистемах терминологии прилагательных «двух окончаний», следует рассматривать последние как *единственно возможный* тип прилагательных третьего склонения. Прилагательные «одного окончания», (а также – факультативно – причастия *ascendens* и *descendens*), учитывая, во-первых, их немногочисленность (*simplex, teres, biceps, triceps, quadriceps*), во-вторых, отсутствие у них фактора широкой сочетаемости с другими терминами, и, наконец, в-третьих, их фактическую идентичность существительным («непохожесть» на прилагательные), следует рассматривать как одну из разновидностей *нестандартных* прилагательных. Нестандартные прилагательные – это наиболее наглядный пример упомянутого пересмотра (или даже трансформации) привычных элементов грамматики латинского языка применительно к медицинской терминологии.

Мы выделяем три группы (разновидности) нестандартных прилагательных. Кроме уже отмеченных прилагательных «одного окончания» (вторая группа) это три прилагательных с окончанием *-er* (*dexter, sinister, liber* – первая группа), а также шесть «пространственно-размерных» прилагательных (*anterior, posterior, superior, inferior, major, minor* – третья группа). Нестандартность (особенность) в обоих случаях очевидна. В первом случае – нулевое окончание в начальной форме, определяющее *особенность* как при склонении, так и при образовании форм женского и среднего родов, а также «беглое «е», во втором – формально *сравнительная* степень этих прилагательных в анатомической терминологии устойчиво переводится *положительной* степенью. Учитывая подобное обстоятельство, а также фактическое неиспользование сравнительной степени у других прилагательных, разбор стандартной и привычной грамматической темы «степени сравнения прилагательных» (в частности, сравнительной степени) не представляется целесообразным. Впрочем, и превосходную степень прилагательных стоит упомянуть (но не рассматривать отдельно) только в разделе устойчивых терминологических словосочетаний. Устойчивые словосочетания, так же как и нестандартные прилагательные, – наглядный пример лексико-грамматических изменений латинского языка в рамках медицинской терминологии.

Словосочетания, входящие в этот раздел, отличаются от «обычных» следующими особенностями. Во-первых, в состав некоторых из них входят существительные и прилагательные, встречающиеся либо однократно (*sella turcica, crista galli*), либо только в определённых, очень немногочисленных словосочетаниях, учитывая строго рам-

ки базового лексического минимума (*musculus longissimus / latissimus, manubrium sterni, camphora trita*). Во-вторых, при переводе их на русский язык наблюдается устойчивое, закрепленное традицией употребления в терминологии изменение дословности перевода: при этом может меняться как часть речи, так и само значение слова (либо и то, и другое – *bulbus oculi*: *луковица глаза* → *глазное яблоко*). Эта традиция далеко не всегда соотносится со стандартными правилами грамматики латинского языка: для профессиональных врачей зачастую, к сожалению, не принципиально соблюдение грамматических окончаний или частей речи; более того, достаточное количество медицинских терминов записываются сокращенно. Отсюда, во-первых, «претендующие» на норму (в том числе и за счет частотности употребления) грамматически ошибочные словосочетания (чаще всего – несоблюдение родовых окончаний у прилагательных и несоблюдение падежных форм), а во-вторых, – те самые «вариантные» (то есть допускающие морфологические или семантические изменения) переводы. Грамматически ошибочные словосочетания, безусловно, недопустимы, а варианты переводов требуют упорядочения и систематизации. Этим, в частности, и обусловлена необходимость создания раздела «устойчивых словосочетаний» при изучении медицинской терминологии.

Наконец, отметим, что, конечно, не является ошибкой при переводе некоторых устойчивых словосочетаний с латинского языка на русский соблюдать дословный перевод; и наоборот, безусловно, ошибочно пытаться перевести на латинский язык, сохраняя части речи, так как в большинстве случаев это приведет к терминологической неточности. Например, в словосочетании «плечевой сустав» прилагательное «плечевой» можно формально образовать от существительных «плечо» (*brachium* → *brachialis*) или «плечевая кость» (*humerus* → *humeralis*) в то время как правильный вариант – устойчиво сложившееся словосочетание, состоящее только из существительных *articulatio humeri*.

Подведём итог. Учитывая терминологическую специфику дисциплины «Латинский язык» на медицинских факультетах, представляется целесообразным строить курс (или учебное пособие), ориентируясь на сложившуюся практику употребления медицинских латинских терминов во всех трёх терминологических подсистемах (анатомо-гистологическая – клиническая – фармацевтическая терминология), с целью их максимально четкого упорядочивания и систематизации, используя для этой цели грамматические структуры латинского языка. Основопологающим при этом следует сделать строгое соблюдение **принципа систематизирующего подхода** в изложении материала [7–12].

Этот подход, во-первых, необходимо отразить в четком и последовательном распределении тер-

минов, составляющих лексический минимум, по определенным темам (как правило – в соответствии с основными разделами традиционной латинской грамматики), причем количество терминов в пределах рассматриваемой темы целесообразно представить сразу в полном объёме, обусловленном рамками базового лексического минимума.

Базовый лексический (терминологический) минимум – это двухчастная терминосистема, первая часть которой – термины, употребляющиеся наиболее часто и / или обладающие широкой сочетаемостью, а вторая – термины единичные, но обозначающие важные и необходимые понятия. При этом особое внимание следует уделять возможности обучающимся самостоятельно расширять рамки лексического минимума за счет освоения различных словообразовательных схем. Кроме того, лексический минимум можно расширять за счет факультативной лексики – терминов тематически важных и значимых только в определённом терминологическом контексте. Наличие двух вариантов лексического минимума (базового и расширенного) позволяет варьировать объём терминологического материала в зависимости от конкретных условий (время и продолжительность занятий, общее количество часов, специализация группы). Таким образом, с практической точки зрения, лексический минимум можно расценивать как совокупность всех тех терминов, которые содержатся или могут быть включены в домашние задания, упражнения, самостоятельные и контрольные работы (тесты), зачётный и экзаменационный материал (билеты).

Во-вторых, систематизирующий подход предполагает, что грамматический материал латинского языка не только излагается в минимальном объёме, выполняя преимущественно организующую функцию и определяя при этом логику и последовательность введения терминологического материала, но и адаптируется к последнему. По мнению автора, подобная методика – когда, во-первых, термины из лексического минимума рассматриваются совокупно в необходимом полном объёме, а во-вторых, грамматический материал (в том числе и адаптированный) в сочетании со словообразовательными схемами и моделями упорядочивает их изложение – позволяет представить латинскую медицинскую терминологию как **систему**, что, безусловно, должно существенно облегчить студентам её освоение.

Библиографический список

1. *Архипова И.С., Олехнович О.Г.* Латинский язык и основы терминологии. – Екатеринбург: УГМА, 2013. – 218 с.
2. *Бахрушина Л.А.* Латинско-русский и русско-латинский словарь наиболее употребительных анатомических терминов / под ред. В.Ф. Новодрановой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 288 с.

3. *Боровский Я.М.* Латинский язык как международный язык науки / Проблемы международного вспомогательного языка. – М., 2001. – 120 с.
4. *Зубанова С.Г.* Древние языки и культуры (Латинский язык и античная культура). – М.: ЛИКА, 2014. – 268 с.
5. *Ильина Л.Е.* Возвращение к древним языкам: опережающее обучение латинскому языку в современной школе // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 27–31.
6. *Кацман Н.Л.* Латинский язык как общеобразовательный предмет обучения в России на протяжении XX века // Индоевропейское языкознание и классическая филология (XIV чтения памяти И.М. Тронского). Ч. 2. – СПб, 2010. – С. 17–32.
7. *Качалкин А.А.* Анатомическая терминология. – М.: РУДН, 2013. – 119 с.
8. *Качалкин А.А.* К вопросу о специфике преподавания латинского языка на медицинских факультетах // Проблемы современной высшей школы: Межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 2 – М.: РУДН, МАНПО, 2009. – С. 103–112.
9. *Качалкин А.А.* Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских факультетов // Адаптация и саморегуляция личности: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: РУДН, 2010. – С. 77–80.
10. *Качалкин А.А.* О современных аспектах методологии преподавания латинского языка на медицинских факультетах // Толерантность – стратегия развития человеческой организации: Материалы II междунар. науч.-практ. конф. 16–17 ноя. 2010 г. – М.: РУДН, 2011. – С. 148–151.
11. *Качалкин А.А.* О профессиональной компетентности студентов-медиков в вопросах латинской терминологии // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода: Материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М.: МГПУ, 2011 – С. 86–90.
12. *Качалкин А.А.* Специфика преподавания клинической терминологии на медицинских факультетах вуза // Актуальные проблемы образования и общества: Сб. науч. трудов: В 2 т. Т. 1. – Ярославль: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2011. – С. 161–168.
13. *Лин С.А.* Латинский язык. – Гомель: ГомГМУ, 2012. – 256 с.
14. *Подосинов А.В., Щавелева Н.И.* Введение в латинский язык и античную культуру. Ч. 2. – М.: Флинт, Наука, 2000. – 192 с.
15. *Чернявский М.Н.* Латинский язык и основы медицинской терминологии. – М.: ЗАО «ШИКО», 2013. – 448 с.

Бабенко Алена Сергеевна

кандидат педагогических наук

Марголина Наталия Львовна

кандидат физико-математических наук, доцент

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

alenbabenko@yandex.ru, nmargolina@mail.ru, taturja@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ПО ПРОВЕРКЕ ЗАДАНИЙ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме подготовки экспертов – кандидатов в члены предметной комиссии по проверке заданий с развернутым ответом по математике. Описаны основные этапы подготовки кандидата в предметную комиссию в роли эксперта, проведен сравнительный анализ основных требований к экспертам по математике и к членам других предметных комиссий. В качестве вывода следует, что прослеживаются более жесткие показатели согласованности для ведущих, старших и основных экспертов по математике, поэтому для обучения экспертов по математике необходимо продумать более детально методику и последовательность освоения подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом и работы с критериями.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, обучение экспертов, критерии оценивания заданий с развернутым ответом по математике.

Единый государственный экзамен предполагает единство требований к итоговой подготовке выпускника школы от Владивостока до Калининграда. При проверке заданий с развернутым ответом ЕГЭ по математике эксперты должны руководствоваться едиными принципами оценивания решений задач.

Целью обучения экспертов является согласование подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом ЕГЭ по математике.

Согласно документу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки 2015 г. «Методические материалы по формированию и организации работы предметных комиссий субъекта Российской Федерации при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования», состав предметной комиссии (ПК) по математике формируется из лиц, отвечающих следующим требованиям:

- наличие высшего образования;
- соответствие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах;
- наличие опыта работы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность и реализующих образовательные программы среднего общего, среднего профессионального или высшего образования (не менее трех лет);
- наличие документа, подтверждающего получение дополнительного профессионального образования, включающего в себя практические занятия (не менее чем 18 часов) по оцениванию образцов экзаменационных работ в соответствии с критериями оценивания по соответствующему учебному предмету, определяемыми Рособрназдором;

– наличие положительных результатов квалификационного испытания, организованного и проведенного в порядке, установленном ОИВ [1].

В содержание подготовки экспертов входят следующие темы: изучение нормативно-правовой базы ЕГЭ, решение заданий демоверсий, анализ наиболее сложных тем курса математики, обсуждение и анализ изменений структуры и содержания КИМ 2015 и критериев оценивания заданий с развернутым ответом, проверка и обсуждение заданий с развернутым ответом из учебно-методических материалов для председателей и членов региональных ПК по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2015 года (ФИПИ).

На начальном этапе Федеральным Институтым Педагогических Измерений организуются межрегиональные семинары по согласованию подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом для председателей ПК и их заместителей.

Обучение кандидатов в ПК по математике, соответствующих выше перечисленным требованиям, проходит в очной и заочной формах.

На первом этапе изучаются методические рекомендации по оцениванию заданий с развернутым ответом и выполняются самостоятельные работы по оцениванию, опубликованные на сайте ФИПИ. В связи с особенностями заданий каждая задача имеет свои критерии оценивания и «весит» определенное количество первичных баллов. На данном этапе будущему эксперту необходимо осознать критерии оценивания каждого задания с развернутым ответом.

На втором этапе обучения кандидатам в члены ПК необходимо пройти курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Подготовка членов региональных

предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом в экзаменационных работах ГИА» в объеме 72 часов (18 часов очных практических занятий, в том числе итоговый зачет по проверке заданий с развернутым ответом). Итоговый зачет проводился по материалам методических рекомендаций и интернет системы дистанционной подготовки. Данные курсы нужны кандидатам для лучшего освоения нормативно-правовых актов, правил поведения до, на и после проверки, уяснения критериев проверки заданий с развернутым ответом, понимания изменений ключевых моментов, касающихся формы, проведения, состава задач и их нумерации и т.п., по сравнению с предыдущими годами. Для повышения эффективности усвоения материала можно обучающимся выдать многоэтапное математико-информационное задание (подробнее см. [2]).

На третьем этапе кандидаты в ПК проходят обучение в интернет системе дистанционной подготовки экспертов (ФИПИ). На данном этапе происходит закрепление полученных знаний и умений, отработка навыков самостоятельной проверки заданий с развернутым ответом. Эффективность интернет-тренажера заключается в выработке индивидуальных особенностей проверки заданий при этом непротиворечащих общим критериям. Также на этом этапе можно использовать нестандартные способы закрепления материала (см. [3; 4]).

В центре ГА УКО «РЦ ОКИ «Эксперт» в день получения критериев собираются старшие и ведущие эксперты для ознакомления с критериями оценивания, перед началом проверки проводится оперативное согласование подходов к оцениванию развернутых ответов.

Ведущими документами для экспертов по математике являются:

- федеральный стандарт по математике;
- кодификатор (перечень проверяемых умений);
- спецификация (общее описание содержания экзаменационной работы);
- демонстрационные версии контрольно-измерительных материалов;
- учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2015 года.

По результатам обучения эксперту может быть присвоен один из трех статусов: ведущий эксперт, старший эксперт, основной эксперт [1].

По результатам обучения и с учетом статистики работы экспертов в 2015 году (для экспертов, которые являлись членами ПК в 2014 году) была

сформирована ПК по математике, состоящая из 43 человек. В 2014 году она состояла из 44 человек. (2013 – 55 чел., 2012 – 31 чел., 2011 – 34 чел.). В состав ПК вошли председатель ПК, заместитель председателя ПК и эксперты. Статус ведущего эксперта был присвоен председателю ПК и заместителю председателя ПК. Статус старший эксперт по результатам зачета получили 10 человек. В составе ПК по математике 1 доктор наук; 8 кандидатов наук; 3 заслуженных учителя, учителя высшей категории. Число преподавателей вузов в 2015 году составляет 30,2% от общего числа экспертов ПК, число учителей школ – 69,8 %.

Если проанализировать и сравнить основные требования к экспертам по математике и к членам других ПК, то прослеживаются более жесткие показатели согласованности (например, для ведущих экспертов по математике 0% заданий, в которых допускается расхождение в выставляемых баллах, а для ведущих экспертов по физике – 5%, для ведущих экспертов по русскому языку – аж 10%!). Как вывод можно добавить, что для обучения экспертов по математике следует продумать более детально методику и последовательность освоения подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом и работы с критериями.

Библиографический список

1. Методические материалы по формированию и организации работы предметных комиссий субъекта Российской Федерации при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: Москва 2015. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/>

2. *Бабенко А.С.* Формирование креативных качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 2. – С. 130–133.

3. *Матыцина Т.Н.* Об одной форме проведения контрольных мероприятий // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. 13–14 апреля 2015. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 83–86.

4. *Марголина Н.Л.* Из опыта преподавания математической статистики студентам физико-математического факультета // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы IX Всерос. науч.-метод. конф. 13–14 апреля 2015. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 82–83.

Козырев Сергей Борисович
кандидат физико-математических наук
Секованов Валерий Сергеевич
доктор педагогических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
kozyrevsb@gmail.com, Sekovanovvs@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЯТЕРИЧНОГО МНОЖЕСТВА КАНТОРА

В данной статье рассматриваются вопросы развития креативных качеств студентов в процессе решения нестандартных задач из области фрактальной геометрии. Методический материал выстроен в виде последовательности задач, раскрывающих теоретический материал, изложенный в учебниках. При этом решение задач повторяет теоретический материал не точно, а с некоторыми изменениями (вариациями), носящими, как правило (но не всегда!), несущественный характер.

Ключевые слова: креативные качества, гибкость мышления, личность, нестандартные задачи, фрактальная геометрия, пятеричное множество Кантора.

В современных исследованиях креативность выступает как процесс и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, присущих каждой личности.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, используя личный педагогический опыт, будем понимать креативные качества как устойчивые, стабильно проявляющиеся свойства личности, которые обеспечивают продуктивность, новизну способов и результатов деятельности, предрасположенность и готовность к прогнозированию, творческим конструктивным преобразованиям в различных сферах жизнедеятельности, изменению стереотипов.

На основе анализа теории, практики и педагогической работы мы считаем, что креативными качествами личности являются:

- способность исследовать объект, процесс с разных сторон;
- способность находить неожиданные связи между объектами и явлениями;
- способность к прогнозированию процессов, результатов действий;
- способность решать нестандартные задачи;
- толерантность к неизвестности, двусмысленности, неопределенности, новизне (не бояться неизвестности, двусмысленности, неопределенности);
- неприязнь конформизма (иметь свое мнение);
- мотивация (см. [7]).

Важнейшим креативным качеством является способность исследовать объект с разных сторон, находить неожиданные связи между объектами и явлениями. Развитие данных креативных качеств актуализируется в процессе решения нестандартных задач из области фрактальной геометрии (см. [1–6]). Рассмотрим пример пятеричного множества Кантора, изучение свойств которого даёт возможность формировать креативные качества, поскольку большинство задач, связанных с данным множеством нестандартны для обучающихся, требуют от них толерантности к новизне и уровня развития гибкости мышления.

На первом месте у нас стоит деятельностный подход, на основе которого формирование креативных качеств студентов будет осуществляться в процессе деятельности, то есть решения задач.

Рассмотрим определение. Пусть M_0 – единичный отрезок $[0, 1]$. Разделим его на 5 равных частей и затем выбросим из него 3 средних части, образующие интервал, $(0,2; 0,8)$. Два оставшихся отрезка $[0; 0,2]$ и $[0,8; 1]$ назовем отрезками 1-го ранга, их объединение обозначим M_1 . Затем с каждым из отрезков M_1 повторим те же действия: разделим на 5 частей, выбросим 3 средние части, а оставшиеся четыре отрезка назовем отрезками 2-го ранга и их объединение обозначим M_2 . Повторяя с каждым из этих отрезков те же действия, мы получим множество M_3 . Продолжая этот процесс далее, на n -м шаге мы каждый раз будем получать множество M_n , состоящее из 2^n непересекающихся отрезков n -го ранга длины 5^{-n} (см. рис. 1). Очевидно, множества M_n образуют вложенную последовательность.

Пересечение всех этих множеств $K_S = \bigcap_{n=0}^{\infty} M_n$

назовем пятеричным множеством Кантора. Это множество в основном обладает свойствами, аналогичными свойствам классического троичного канторова множества. Перечислим некоторые из них без доказательства.

1. Суммарная длина всех интервалов, выброшенных при построении K_S , равна единице. Следовательно, мера множества K_S равна нулю.

2. Концы отрезков всех множеств M_n принадлежат, очевидно, K_S и образуют в нём счётное под-

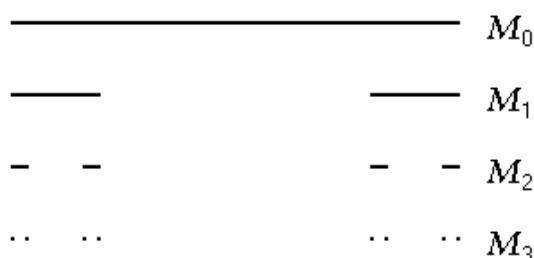


Рисунок 1.

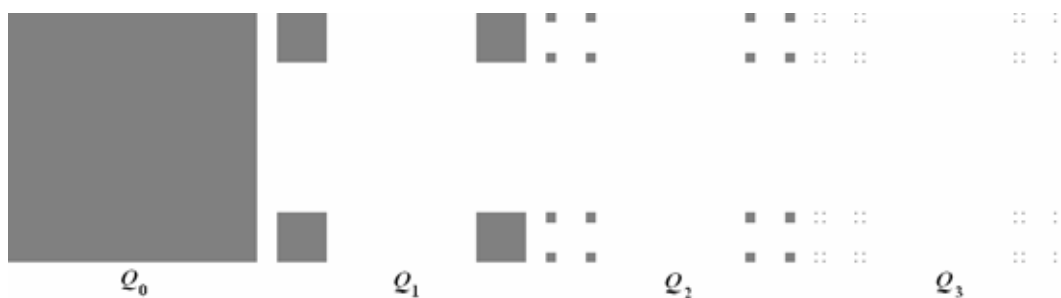


Рисунок 2.

множество точек первого рода. Остальные точки в K_5 называются точками второго рода. Примером такой точки может служить число $\frac{1}{6}$. Это можно доказать стандартным геометрическим способом, проследив местоположение числа $\frac{1}{6}$ во множествах M_n . Стандартный алгебраический способ доказательства того, что $\frac{1}{6} \in K_5$, следует из следующего свойства множества K_5 . А в конце статьи мы приведём нестандартный – динамический – способ доказательства этого факта.

3. Если рассмотреть запись чисел $x \in [0,1]$ в пятеричной системе счисления, то окажется, что множеству K_5 принадлежат те и только те точки, которые можно записать пятеричной дробью без использования цифр 1, 2 и 3, то есть, используя лишь цифры 0 и 4. Отсюда вытекает вывод: точки второго рода образуют несчётное подмножество множества K_5 .

4. Множество K_5 замкнуто, поскольку является пересечением замкнутых множеств M_n .

5. Более того, множество K_5 компактно, так как оно замкнуто и ограничено.

6. Множество K_5 не содержит в себе целиком никакого интервала.

7. Более того, множество K_5 нигде не плотно, то есть в любом интервале числовой оси найдется подынтервал, непересекающийся с K_5 .

8. Но при этом K_5 не имеет изолированных точек.

9. Множество K_5 самоподобно, его размерность самоподобия равна $\log_5 2$.

Рассмотрим два множества, производных от K_5 . Первое множество – это $K_5^2 = K_5 \times K_5$; назовём его пятеричной канторовой пылью. Покажем, что его размерность самоподобия равна $\log_5 4$.

Чтобы вычислить размерность самоподобия K_5^2 а заодно и убедиться в его самоподобности, построим это множество независимо от K_5 . Для этого возьмём на плоскости единичный квадрат $[0,1]^2 = Q_0$, разделим его на 25 равных квадратиков с длинами сторон, равными 0,2. Из них оставим 4 угловых квадратика, а остальные удалим. Объединение оставленных четырёх квадратов обозначим Q_1 (см. рис. 2). Далее с каждым из квадратов Q_1 проделаем те же действия. В результате получим 16 квадратиков с длинами сторон, равными 0,04;

их объединение обозначим Q_2 . Продолжая этот процесс до бесконечности, мы получим последовательность вложенных множеств Q_n , пересечение которых даст нам как раз пятеричную канторову пыль $\bigcap_{n=0}^{\infty} Q_n = K_5^2$. Из построения K_5^2 видно, что это множество самоподобно. При уменьшении линейных размеров K_5^2 в 5 раз получается его уменьшенная копия. При этом само K_5^2 представляет собой объединение четырёх таких уменьшенных копий, не пересекающихся друг с другом. Отсюда следует самоподобность K_5^2 и то, что его размерность самоподобия равна $\log_5 4$.

Другое множество, которое мы рассмотрим в этой статье, является прямой суммой пятеричного канторова множества: $K_5 \oplus K_5 = \{x + y \mid x, y \in K_5\}$. Выявим природу этого множества и найдём его фрактальную размерность.

Прежде всего обратим внимание на связь множеств $K_5 \oplus K_5$ и K_5^2 . В самом деле, $K_5^2 = \{(x, y) \mid x, y \in K_5\}$. Следовательно, мы получим из K_5^2 множество $K_5 \oplus K_5$, если каждую точку $(x, y) \in K_5^2$ заменим на сумму $x + y \in K_5 \oplus K_5$. Геометрически такая замена выглядит как проецирование точки плоскости $(x, y) \in K_5^2$ на числовую ось под углом 45° . Её проекцией как раз и будет точка $x + y \in K_5 \oplus K_5$ (см. рис. 3). Операцию проецирования будем обозначать буквой π ; то есть, например, $\pi(x, y) = x + y$, $\pi K_5^2 = K_5 \oplus K_5$.

Поскольку $K_5^2 = \bigcap_{n=0}^{\infty} Q_n$, а $\pi K_5^2 = K_5 \oplus K_5$, то, очевидно, $K_5 \oplus K_5 = \bigcap_{n=0}^{\infty} \pi Q_n$. Поэтому рассмотрим последовательно множества πQ_n .

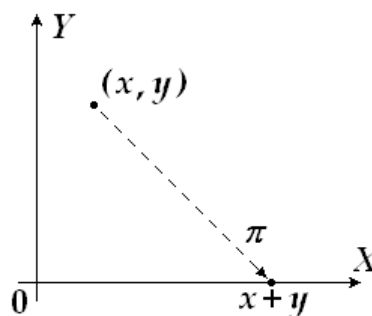


Рисунок 3.

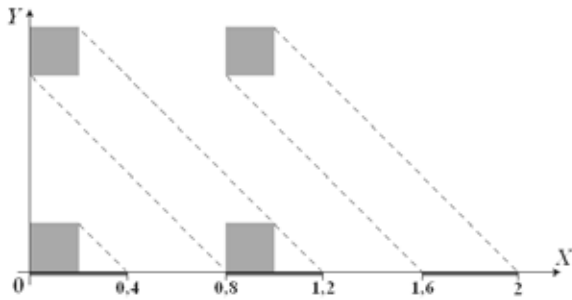


Рисунок 4.

Очевидно, $\pi Q_0 = [0,2]$. Далее на рисунке 4 видно, что πQ_1 можно получить из отрезка $[0,2]$ путём деления его на 5 равных частей и удаления из него второй и четвёртой частей. Оставшиеся три части (выделены на рисунке жирными линиями) вместе с концевыми точками будут образовывать множество πQ_1 . Если с каждой из трёх частей πQ_1 проделать те же действия – разделить на 5 равных отрезков и второй и четвёртый отрезки удалить, то тем самым мы получим следующее множество πQ_2 . Оно представляет собой объединение 9 отрезков с длиной 0,08. Продолжая этот процесс до бесконечности, мы получим последовательность вложенных множеств πQ_n , пересечение которых даст нам множество $K_5 \oplus K_5$. Из построения видно, что оно самоподобно и его размерность самоподобия равна $\log_5 3$.

Можно также рассмотреть отображение $\tilde{\pi}(x, y) = x + \frac{y}{3}$ – проекцию на числовую ось под углом $\arctan 3 \approx 71,57^\circ$. Аналогичным образом можно показать, что проекция множества $\tilde{\pi}K_5^2$ также самоподобна, но её размерность самоподобия равна $\log_5 4$, то есть совпадает с размерностью самого K_5 .

С целью развития гибкости мышления студентов и способности находить связи между различными математическими объектами подойдем к изучению пятеричного множества Кантора с другой стороны. Рассмотрим пятеричную тентообразную функцию:

$$f_5(x) = \begin{cases} 5x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 5 - 5x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$$

Ниже мы установим неожиданную связь данной функции с пятеричным множеством Кантора.

Пусть $x_0 \in \mathbf{R}$ – начальная точка, а $x_i = f_5(x_{i-1}) = f_5^{(i)}(x_0)$, $i=1, 2, 3, \dots$. Последовательность $\{x_i\}_{i=0}^\infty$ мы будем называть орбитой точки x_0 . Рассмотрим множество W^5 , состоящее из тех и только тех точек $x_0 \in \mathbf{R}$, орбиты которых $\{x_i\}_{i=0}^\infty$ ограничены. Справедливо следующее утверждение, которое мы сформулируем в виде предложения.

Предложение. Пятеричное множество Кантора совпадает с начальными точками, орбиты которых ограничены (то есть $K_5 = W^5$).

Доказательство. Пусть $x_0 \in W^5$. Если $x_0 > 1$ или $x_0 < 0$, то орбита $\{x_i\}_{i=0}^\infty$ неограниченна, и значит, $x_0 \notin W^5$, что противоречит выбору точки x_0 из множества W^5 . Следовательно, число $x_0 \in [0;1]$ и его можно представить в пятеричной системе счисления в виде дроби $x_0 = 0,\lambda_1\lambda_2\lambda_3\dots$, где каждое λ_i равно одному из значений 0, 1, 2, 3, 4. Возможны два случая:

1) число x_0 можно представить без использования хотя бы одной из цифр 1, 2, 3, то есть, каждое $\lambda_i \in \{0,4\}$. Тогда $x_0 \in K_5$ на основании вышеуказанного свойства 3 множества K_5 ;

2) число x_0 нельзя представить без использования, по крайней мере, одной из цифр 1, 2, 3. Тогда существует такое наименьшее i_0 , при котором $\lambda_i \in \{1,2,3\}$. Согласно лемме 1, доказанной в [5], будем иметь $f_5^{(i_0)}(x_0) > 1$. А тогда орбита точки x_0 неограниченна, и $x_0 \notin W^5$, что противоречит выбору точки x_0 .

Таким образом, в пятеричном разложении числа x_0 отсутствуют числа 1, 2, 3. Откуда заключаем, что $x_0 \in K_5$ и, следовательно,

$$W^5 \subset K_5 \quad (*)$$

Пусть теперь $y_0 \in K_5$. Тогда $y_0 = 0,\sigma_1\sigma_2\sigma_3\dots$, где каждое $\sigma_i \in \{0,4\}$. Предположим, что $\sigma_1=0$. Тогда $f_5^{(1)}(y_0) = 5y_0 = 0,\sigma_2\sigma_3\dots \in K_5$.

Пусть теперь $\sigma_1=4$. Тогда будем иметь:

$$\begin{aligned} f_5(y_0) &= 5 - 5y_0 = \left(\frac{4}{5} + \frac{4}{5^2} + \frac{4}{5^3} + \dots \right) - \\ &- \left(\frac{\sigma_2}{5} + \frac{\sigma_3}{5^2} + \frac{\sigma_4}{5^3} + \dots \right) = \\ &= \frac{4 - \sigma_2}{5} + \frac{4 - \sigma_3}{5^2} + \frac{4 - \sigma_4}{5^3} + \dots + \frac{4 - \sigma_i}{5^{i-1}} + \dots \end{aligned}$$

Поскольку каждый числитель в последнем выражении принимает значение 0 или 4, то $f_5(y_0) \in K_5$. Рассуждая аналогично, получим, что все последующие итерации $f_5^{(2)}(y_0) \in K_5, f_5^{(3)}(y_0) \in K_5, \dots, f_5^{(i)}(y_0) \in K_5, \dots$. Таким образом, все $|y_i| \leq 1$ и, следовательно,

$$K_5 \subset W^5 \quad (**)$$

Из (*) и (**) заключаем, что $K_5 \subset W^5$. Предложение доказано.

Исходя из полученного результата, мы можем определить пятеричное множество Кантора следующим способом:

Определение. Пятеричным множеством Кантора K_5 называется множество точек вещественной прямой, орбиты которых для пятеричной тентообразной функции ограничены.

На основании доказанного предложения легко убедиться, что точка $x_0 = \frac{1}{6} \in K_5$. Действительно, исследуя орбиту данной точки, получаем

$$f\left(\frac{1}{6}\right) = \frac{5}{6}, \quad f^{(2)}\left(\frac{1}{6}\right) = f\left(\frac{5}{6}\right) = \frac{5}{6}.$$

Поскольку $x_1 = x_2$,

то орбита точки ограничена и $\frac{1}{6} \in K_5$.

Библиографический список

1. *Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах. – М.: Постмаркет, 2000. – 352 с.
2. *Пайтген Х.-О., Рихтер П.Х.* Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем. – М.: Мир, 1993. – 176 с.
3. *Козырев С.Б., Секованов В.С.* Преодоление стереотипов мышления при рассмотрении понятия «фрактальная размерность множества» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – № 7. – С. 87–94.
4. *Козырев С.Б.* Софизмы в теории фрактальных размерностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 7. – С. 8–15.
5. *Секованов В.С.* Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «ЛИБЕРКОМ», 2013. – 248 с.
6. *Секованов В.С.* Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.
7. *Секованов В.С.* Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.

Омарова Малика Омаркадыевна

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Алижанова Хаписат Алижановна

доктор педагогических наук, профессор

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Омаров Омаркады Магомедзагирович

кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

omarovama@yandex.ru, omar-kadi@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье определяются современные подходы подготовки педагогов, рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования у будущих учителей технолого-проектных умений; условия и способы овладения проектной технологией и современными технологиями обучения. Представлены основные принципы проектной деятельности; выделены этапы педагогического проектирования, овладение которыми позволяет педагогу создавать оптимальные модели организации учебного процесса. Для обеспечения эффективного формирования и развития проектировочных умений, авторы предлагают решение: внедрение в образовательный процесс системы технолого-проектных заданий, моделирующих конкретные практические профессиональные ситуации, требующие решения в логике педагогического проектирования.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогические технологии, педагогический процесс, проектная технология, педагогическое проектирование, принципы педагогического проектирования.

Сегодня перед высшей педагогической школой стоит задача усовершенствования системы подготовки выпускников, развития их личности, качественного обеспечения профессионального становления, формирования профессиональной позиции и способности к саморазвитию. В связи с этим, многие педагоги-исследователи приходят к выводу о том, что современный выпускник педагогического ВУЗа, прежде всего, должен обладать качествами творчески думающей, активно и эффективно действующей и легко адаптирующейся (мобильной) личности, способной к непрерывному развитию, самообразованию и к успешной жизнедеятельности; должен приобретать навыки интеграции знаний, умения проектировать навыки деятельности; овладеть современными технологиями обучения уже в процессе обучения в ВУЗе, а не решать эти вопросы с началом профессиональной деятельности в школе [2; 5].

Педагогическое образование является той приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, которая должна обеспечивать формирование профессиональной, творческой личности педагога, способного на технологической основе самостоятельно решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности. Вот почему модернизация современного отечественного образования ориентирована на компетентностный подход, на технологизацию образовательного процесса, на личностный потенциал педагога, готового к проектированию, как своего профессионального развития, так и проектированию учебного процесса по преподаваемой дисциплине [1; 3; 4; 6; 7].

На современном этапе развития образования повышаются требования к теоретическому обоснованию педагогических технологий, определя-

ющих эффективность процесса обучения, а также требования к работникам профессионального образования, которые должны уметь мыслить и действовать творчески, соответственно формировать (развивать) эти качества у своих воспитанников. Способность к *инновационной работе* становится важным признаком профессиональной компетентности, существенно меняется и роль преподавателя, он становится модератором образовательного процесса, при котором образовательные задачи решаются с помощью новых технологий на основе компетентностного подхода [5; 7].

Очевидно, что реализация таких идей непосредственно связана с ясным и четким пониманием как собственно термина «технология обучения», так и мастерством владения педагогическими технологиями, что позволяет выстраивать дидактический процесс в соответствии с индивидуально-личностными особенностями учащихся и, как было отмечено, эффективно управлять учебным процессом.

Проблема в понимании термина «технология обучения» по-прежнему остается актуальной. Во многих современных публикациях авторы ошибочно понимают под технологией в образовании системные категории, структурными составляющими которых являются: «цели обучения», «содержание обучения», «средства педагогического взаимодействия», «субъект и объект», «результат деятельности». Однако состав технологии – не совокупность методов, средств и форм обучения, а *проектированность шагов деятельности*, приводящих к нужному результату, что возможно при опоре на объективные устойчивые связи сторон педагогического (дидактического) процесса, на основе спроектированной модели педагогической системы и конструирования процессов в данной системе, что наглядно отражено в приведенных дефинициях в таблице 1.

Таблица 1

Современные трактовки понятия «технология обучения» отечественными учеными-педагогами

Автор	Понятие	Определение
Сластёнин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М., 2000. С. 330.	Технология	Строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, или последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач.
Карякин Ю.В., Гуляев О.С. Педагогические технологии и технологии учебного процесса. Логический анализ понятий // Шк. технологии. 2005. №5. С.51.	Технология	«Технология учебного процесса – это его модель, отражающая существенные черты процесса путём системного соотнесения средств, методов и форм деятельности основных участников этого процесса – учащегося и преподавателя».
Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий // Шк. технологии. 2005. №3. С. 5.	Технология	«Технология – это система научных знаний, использование которых позволяет реализовывать конкретный творческий замысел, моделирование определенных дидактических условий, средств и способов обучения».

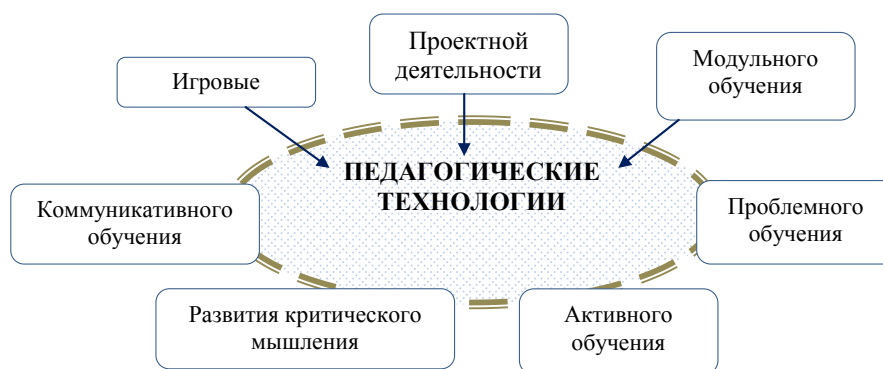


Рисунок 1. Основные педагогические технологии, используемые педагогами в профессиональной деятельности

Среди педагогических технологий, которые сегодня успешно используют в образовательном процессе, как молодые преподаватели, так и имеющие большой опыт работы, можно выделить следующие: модульного обучения, проблемного обучения, активного обучения, развития критического мышления, коммуникативного обучения, игровые, проектной деятельности (рис. 1).

Выбор технологии обучения преподавателем обусловлен, прежде всего, собственным опытом профессионально-педагогической деятельности, уровнем и качеством владения *дидактическим инструментарием*, современными требованиями ФГОС. Ориентация используемых технологий обучения на самостоятельную, исследовательскую и технолого-проектировочную деятельность, развитие творческих качеств и педагогического мышления у обучающихся требует, соответственно перестройки *оценки качества* усвоенных/освоенных знаний, навыков и умений. Здесь очевидна необходимость введения педагогом (в противопоставление 5-балльной оценке) *контрольно-оценочной системы* педагогических измерений, обеспечивающих многомерные оценки качества учебных результатов.

В основу контрольно-оценочной системы оценки студентов должны быть заложены, во-первых, профессиональные требования к подготовке выпускников (отражены в ФГОС); во-вторых, уро-

вень и качество сформированности навыков и умений применять свои знания в различных реальных учебных ситуациях. Для решения этой проблемы, необходимо вовлекать каждого студента в активную познавательную и творческую деятельность. Этого можно добиться, используя современные педагогические технологии, необходимые для активной мыслительной деятельности, овладения и развития таких видов профессиональной деятельности, как *педагогическая, проектная и исследовательская*. Наиболее перспективными в данном аспекте, на наш взгляд, являются технологии, связанные с различными формами интерактивного обучения с нестандартными формами проведения занятий; проектировочной деятельностью при решении профессионально-ориентированных учебных заданий, а также технологией модульного обучения [1; 3; 6; 7; 8].

В 2015 году, с целью выявления использования педагогами в профессиональной деятельности технологий обучения, авторами статьи было проведено исследование на базе Дагестанского государственного педагогического университета, в котором приняло участие 94 преподавателя различных возрастных категорий (от 30 до 65 лет). В частности, педагогам был представлен список технологий, с предложением отметить в порядке убывания те, которым они отдают предпочтение

в процессе преподавания своей учебной дисциплины. Результаты проведенного исследования отражены в диаграмме (рис. 2).

Даже поверхностное ознакомление с результатами исследования свидетельствует о достаточно широком спектре используемых преподавателями в учебном процессе технологий обучения (при этом, все педагоги в той или иной мере применяют в работе ИКТ). Причины, определяющие выбор технологии, как было выявлено в ходе исследования, различные:

– выбор педагогом той или иной технологии обучения обусловлен уровнем подготовленности и развития студентов – 33,4%;

– выбор технологии обучения предопределен степенью профессиональной подготовки самого преподавателя: пользуются технологией, которую «лучше понимают», была практически апробирована другими педагогами («можно проконсультироваться с коллегами») – 44,9%;

– выбор технологии основан, прежде всего, на желании педагога обеспечить максимально возможный эффект от внедрения в учебный процесс образовательной технологии, позволяющей обеспечить качественную профессиональную подготовку и развитие учащегося (12,7%).

Тот факт, что большинство респондентов отдают предпочтение в преподавании *проектной деятельности*, на наш взгляд, характеризуется тем, что при данной системе обучения учащиеся не просто «получают готовые знания», а приобретают их (под руководством преподавателя или самостоятельно) в процессе выполнения постепенно усложняющихся практических *заданий-проектов*, что связано с необходимостью овладения умениями планирования, моделирования, конструирования. Учебная деятельность студентов здесь предстает как обеспечиваемая преподавателем *гибкая модель организации дидактического процесса*, в рамках которой мотивируется стремление учащихся нахо-

дить ответы на поставленные и возникающие проблемные вопросы; проверяется правильность решений задач, на основе анализа спроектированных объектов или процессов, при проведении учебной практики, экспериментов, исследований.

Особая роль в достижении целей овладения будущими педагогами *проектировочной деятельностью* принадлежит освоению *технологии* педагогического (дидактического) проектирования, так как она позволяет обеспечить «определенность и конструктивизм» в создании проекта, переход к реальному проектированию учебного процесса и его реализации. Соответственно, необходимость развития и расширения использования проектной технологии в образовательном процессе напрямую связывается и с проблемой изменения эффективности обучения студентов [2; 4; 6].

С данных позиций, под «педагогическим проектированием» мы склонны понимать целенаправленную, на технологической основе, деятельность субъектов педагогической практики (преподаватель ↔ студенты) по созданию образовательного процесса, представленный, в итоге, как его *модель* (конкретная *педагогическая/дидактическая система, дидактический процесс* и т.д.) и реализующая ее технология [1; 3].

Воплощенный педагогом в проекте, например, конкретный дидактический процесс, должен отвечать определенным требованиям, это – *законосообразность, системность, технологичность и оптимальность* (рис. 3).

Представляется, что нет принципиальных отличий *проектирования в классическом понимании* данного процесса, с его интерпретацией в сфере образовательной деятельности – *педагогического проектирования*: 1) «техническое» и «педагогическое» проектирование базируются на инновационном подходе к решению поставленной проблемы; 2) результаты проектирования (собственно проект) ориентированы на возможность использования его

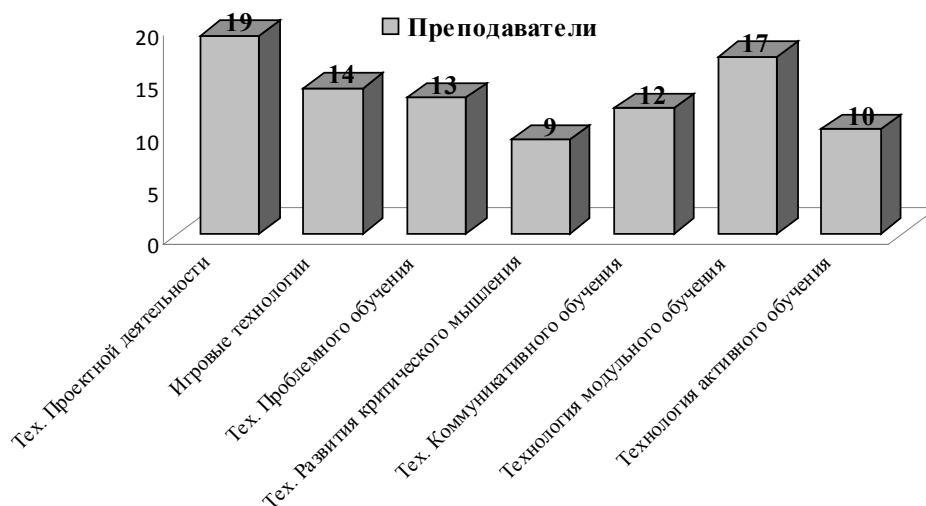


Рисунок 2. Технологии и их использование педагогами в цифровом соотношении



Рисунок 3. Основные требования к качественным характеристикам проекта дидактического процесса

другими; 3) объектами проектирования, в обоих вариантах воплощения этой деятельности, являются «системы» (как и сам процесс проектирования, основан на системном подходе к его осуществлению); 4) проектирование всегда предполагает *моделирование* некоторого конкретного объекта действительности.

В качестве «разводящих» отличий между *техническим* проектированием и проектированием в контексте *педагогике*, мы можем выделить следующие:

1. Практическая реализация педагогического проекта никогда не достигает «100-процентного» проектируемого результата, что обусловлено различной степенью влиянием на учебный процесс со стороны случайных факторов: часть «спроектированных» педагогом процессов, явлений, при реализации проекта может выйти из-под контроля и «пойти» по своему, незапланированному педагогом, пути.

2. Эффективность использования педагогического проектирования, в отличие от технической сферы, зависит непосредственно от *объекта проектирования*. Так, например, процессы воспитания, социализации, межличностные отношения, трудно поддаются проектированию, но другое дело, когда педагог подходит к проектированию процессов обучения и его результатов.

3. В сравнении с техническими проектами, педагогические более *гибкие*, в них всегда имеется определенный резерв для корректировки обнаруженных недостатков в отдельных «конструктивных пазах». При этом если в техническом проекте есть возможность описать все «компоненты», «конструктивные связи» и «условия», обеспечивающие его реализацию, то в педагогическом проектировании проделать данную работу значительно труднее, что обусловлено многофакторностью педагогического объекта и индивидуальными особенностями педагога и каждого учащегося.

Однако, по нашему мнению, несмотря на приведенные выше положения, казалось бы, ставящие

под сомнение правомерность использования проектирования в профессиональной образовательной деятельности педагога, безусловно, заниматься разработкой проблемы проектирования образовательных процессов необходимо. Проектирование в педагогической области профессиональной деятельности не только возможно, но, как уже было отмечено, в своих основных характеристиках является именно проектированием в современном его толковании. При этом оно неразрывно связано с созданием нового способа решения проблемы, который в сфере образовательной деятельности имеет статус инновации.

Инновационность изначально заложена в самой природе проектирования, так как не только проектировочная деятельность педагога (студента), но и результат этой деятельности – собственно проект, есть «продукт», созданный для качественного изменения объективно существующего положения дел.

Основываясь на классическое представление о проектировании, с учетом понимания сущности *педагогического проектирования* (применительно к образовательной деятельности) и специфики профессионально-педагогической деятельности, мы можем выделить следующие *этапы педагогического проектирования*:

– *предпроектная* – формирование первоначального представления об организационной структуре проекта, выявление его потенциальных участников, подготовка предварительной характеристики проектируемого объекта;

– *разработка концептуальной модели* (образовательного проекта): определение ее возможностей и показателей результативности; поиск и оценка идей, реализация которых обеспечит решение выявленных проблем; оформление общей концепции проекта;

– *подготовка программы проекта*: распределение во времени совокупности разноаспектных процессуальных деятельностей (операций), необходимых для разработки и реализации проекта

(формулируются конкретные цели и задачи; определяется состав участников, выявляются блоки работ, их алгоритм реализации и необходимое ресурсное обеспечение; определяются ожидаемые конечные результаты);

– в рамках «программы проекта», разработка «процессуальных шагов деятельности» по определенным субъектам, срокам, ресурсам и результатам проекта;

– конструирование практики образовательного процесса, где формируются организационные структуры управления проектом, и осуществляется институализация этой практики.

Таким образом, овладение педагогическим проектированием позволяет педагогу создавать оптимальные модели организации учебного процесса, способствует развитию педагогического мышления и стремлению находить ответы на возникающие проблемы, на основе анализа спроектированной педагогической системы, дидактического процесса, учебных ситуаций и т.д.

Качество сформированности *проектировочной компетенции* у преподавателя определяет не только успешность его профессиональной деятельности, но и определяет успешность формирования проективных умений у студентов, при условии, конечно, если учебные задачи ориентированы на развитие и расширение использования *проектной технологии*.

Механизмом управления процессом формирования проективных умений у будущих учителей должна стать система разнообразных *технологических проективных заданий*, которые будут выполнять в учебном процессе как обучающую, так и контролирующую функцию. Данные системы заданий, решение которых основаны на знании и владении технологией проектирования (с акцентом на *технологическую дидактическую проектирование*) позволяют максимально приблизить условия процесса обучения будущих педагогов в ВУЗе к реальным условиям проектирования и практической реализации учебного процесса.

Давая задание студенту, преподаватель определяет не только ее цель, аспект проблемы и предмет проектирования, но и должен учесть уровень подготовленности самого «проектировщика», степень овладения им проектной технологией [6]. К подобным «проектировочным заданиям» мы относим, прежде всего, задания ориентированные на решение проблем в рамках предстоящего учебного процесса по преподаваемой дисциплине, моделирования и конструирования дидактического процесса, различных учебных ситуаций, а кроме того решение исследовательских задач и проведения педагогического эксперимента.

В повседневной профессиональной практике *проектная деятельность* педагога, как правило, находит свое выражение в технологическом под-

ходе к достижению дидактических целей через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом. Отсюда возникает необходимость знания педагогом *исходных дидактико-проективных положений*, которые отражают особенности этапов процесса дидактического проектирования и определяют его направленность на достижение цели [4, с. 6]. В связи с чем, мы переходим к рассмотрению *принципов проектной деятельности* педагога, как общих регулятивов, нормирующих процесс дидактического проектирования:

1. *Принцип прогностичности*: предполагает ориентацию проектировщика дидактической (методической) системы или процессов в данной системе на будущее состояние объекта проектирования, на результаты конструируемых процессов.

2. *Принцип пошаговости*: логика «технологической цепи» проектировочных действий, в соответствии с данным принципом, представляется как «пошаговый» планомерный переход от *проектного замысла* к формированию *образа цели обучения и образа действий*. Следующий «шаг» – конструирование программы действий и ее практической реализации.

3. *Принцип нормирования*: предполагает точное соблюдение всех проектировочных этапов создания собственно «проекта» (например, предстоящего урока), так и обязательное прохождение *технологической цепи* регламентированных процедур: различные формы организации мыслительной или двигательной деятельности учащихся на уроке.

4. *Принцип обратной связи*: реализация данного принципа обусловлена необходимостью получения объективной информации о качестве полученного результата осуществления каждой проектировочной операции, что позволяет своевременно вносить корректировки в конструируемый объект.

5. *Принцип продуктивности*: подразумевает прагматичность проектировочной деятельности педагога, ориентация этой деятельности на максимально возможное достижение результата, который будет иметь практическую значимость.

6. *Принцип саморазвития*: решение поставленных задач, на основе приобретенного опыта технологического-проектировочной деятельности, позволяет педагогу ставить новые (более сложные) задачи и успешно их решать, что, безусловно, стимулирует его профессиональное развитие, овладение новыми формами проектирования [6].

Рассмотренные выше принципы, с концептуально-методологических позиций, отражают общие технологические, деятельностные аспекты дидактического проектирования. Реализация данных принципов в профессиональной деятельности педагога, таким образом, предполагает знание и выполнение определенных нормативно-процессуальных требований к осуществлению проекти-

рования, которые помогают творчески, на технологической основе подойти к конструированию конкретного учебного процесса. Речь идет о том, что при переходе с одного уровня проектирования на другой, содержание педагогических принципов меняется: от общих (на теоретическом уровне *моделирования*) на более конкретные – на уровне *конструирования* и практической реализации проекта учебного процесса.

Данный факт, по нашему мнению, обуславливает необходимость включения в образовательный процесс подготовки педагогических кадров, широкого спектра средств психолого-педагогической и технологической поддержки *процесса формирования и развития проектировочных умений*; внедрения в образовательный процесс позиций системного подхода компетентностно-ориентированных заданий, требующих соответственно решения на *технологико-проективной основе*, что, как показывают позитивные результаты деятельности кафедры теории и методики профессионального образования ДГПУ, будет способствовать повышению профессиональной подготовки педагогов, качественному формированию определенных общекультурных и профессиональных компетенций, предметных знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Анищенко В.А., Искандарова Д.Ф. О педагогическом проектировании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 64–68.

2. Бондаревская Р.С. Становление проектной деятельности педагога в процессе непрерывного образования // Вестник Костромского государ-

ственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 66–71.

3. Жемулин С.А. Педагогические условия и средства моделирования учебной деятельности и учащихся при проектировании образовательного процесса в школе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 3. – С. 10–13.

4. Омаров О.М., Борлакова Б.М., Кашкаева Э.А. Целеполагание, как компонент технологического подхода к проектированию дидактического процесса по дисциплине «Физическая культура» // European Social Science Journal. – 2016. – № 2. – С. 386–396.

5. Омарова М.О., Алижанова Х.А. Профессиональное становление педагога как культура профессионально-личностного самоопределения // European Social Science Journal. – 2014. – № 6-2 (45). – С. 196–201.

6. Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М. Модель подготовки будущих педагогов к дидактическому проектированию // European Social Science Journal. – 2015. – № 10. – С. 302–311.

7. Омарова М.О., Омаров О.М., Кашкаева Э.А. Совершенствование учебного процесса в высшей школе на основе технологического подхода к его проектированию и управлению // European Social Science Journal. – 2015. – № 6. – С. 277–283.

8. Талибов Ф.Ф., Манафова М.К. Активизация познавательной деятельности будущих педагогов с использованием социальной сети 4portfolio.ru // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 124–126.

Секованов Валерий Сергеевич

доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, профессор

Смирнова Алена Олеговна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sekovanovvs@yandex.ru, aleosmir@mail.ru

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТРУКТУРЫ НЕПОДВИЖНЫХ ТОЧЕК ПОЛИНОМОВ КОМПЛЕКСНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ

В данной работе раскрывается механизм развития гибкости мышления студентов математических направлений подготовки при изучении периодических точек полиномов комплексной переменной. Выделено рассмотрение структуры периодических точек для полинома 4-й и 5-й степеней комплексной переменной. Сначала, исходя из общих теорем, показывается, что среди неподвижных точек функции $f(z)=z^p+c$ все за исключением одной являются неподвижными отталкивающими точками. Затем рассматриваются случаи $p=5$, $p=4$ и устанавливается структура неподвижных точек для функций $f(z)=z^5+c$ и $g(z)=z^4+c$, причем, доказательства приводятся, исходя из определения неподвижной точки и методов дифференциального исчисления. Такой подход нацелен на развитие гибкости мышления студентов, поскольку дает возможность рассмотреть альтернативные решения задачи. Использование логического и образного мышления предполагает применение принципа дополнительности, нацеленного на развитие креативности студентов. Приводятся примеры, когда существует одна неподвижная притягивающая точка, а остальные неподвижные точки – отталкивающие. Указаны примеры, когда все неподвижные точки отталкивающие. При изучении данной темы в процессе творческой математической деятельности студенты разрабатывают альтернативные алгоритмы для построения различных математических объектов, что формирует у них способность к решению нестандартных задач и позитивно влияет на развитие гибкости мышления студентов.

Ключевые слова: гибкость мышления, креативность, неподвижные точки, отталкивающие и притягивающие неподвижные точки, множества Жюлиа, притягивающие периодические точки, принцип дополнительности, нестандартная задача, творческая математическая деятельность.

Гибкость мышления рассматривалась как параметр креативности еще Гилфордом. В отечественной психологии термин «гибкость мышления» ввела в практику Н.А. Менчинская. Она описала несколько случаев торможения процесса актуализации известных испытуемому правильных приемов решения «под напором более сильных и навязчивых тенденций... идущих со стороны последнего во времени опыта». Исследованием «гибкости мышления» также занимался и Д.Б. Богоявленский. Д.Б. Богоявленский и Н.А. Менчинская выделили три основных показателя гибкости мышления: 1) целесообразное варьирование способов действия; 2) легкость перестройки знаний и навыков и их систем в соответствии с измененными условиями и 3) легкое переключение от одного способа действия к другому [4, с. 140]. Гибкость мышления является одним из креативных качеств личности [1, с. 130] и столь необходима при формировании исследовательских компетенций [8, с. 150]. Гибкость (подвижность) мыслительных процессов связана с изменением аспектов рассмотрения предметов, явлений их свойств и отношений, с умением изменить намеченный путь решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям, которые вычлняются в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала, проявляющаяся в активном переструктурировании исходных данных, понимании и использовании их относительности [4, с. 141].

В процессе обучения математике педагогу необходимо ориентироваться на развитие «в синте-

зе» как образного, так и логического мышления. Увлечение одними «графическими решениями» сможет снизить уровень строгости в решениях задач, предлагаемых обучаемым. Однако увлечение одними логическими доказательствами может перерасти в скептицизм. Следовательно, при решении математических задач обучаемому чрезвычайно полезно оперировать как логическим, так и образным мышлением.

При решении ряда задач такой подход просто необходим. Например, нахождение объема тела предполагает наличие чертежа и вычислительных операций. Однако очень эффективным средством решения задачи является не только создание образа, но и его преобразование, подключая механизм логического типа переработки информации. Для того чтобы понять, в чем состоит этот вид творческой математической деятельности (ТМД) развивающий гибкость мышления, приведем ниже несколько примеров, что позволит лучше определить данный вид ТМД, основанный на принципе дополнительности.

Следует отметить, что принцип дополнительности в гносеологии рассматривается как одно из важнейших общенаучных понятий. Данный принцип выдвинул Н. Бором [4, с. 143]. Его суть можно сформулировать так: для воспроизведения целостности явления необходимо применять в познании взаимоисключающие «дополнительные» классы понятий. Принцип дополнительности не ограничивался Н. Бором областью применения только в физике. По его мнению, слова «мысль, чувства»,

необходимые для описания многообразия жизни употребляются в дополнительном смысле. Приложение принципа дополнительности к частному виду познания – обучению – не может не принести специфического приращения дидактических или методических знаний, что, несомненно, положительно скажется на формировании гибкости мышления студента при решении математических задач.

В методической литературе указывается, что в настоящее время вузы переходят на совместное изложение алгебры и аналитической геометрии. Однако эти курсы объединяются формально и по-прежнему изучаются раздельно. Используя принцип дополнительности можно получить наибольший дидактический эффект, развивая гибкость мышления студента, алгебраически истолковывая геометрические теоремы и наоборот, получая геометрическую интерпретацию алгебраических задач. Особую ценность принцип дополнительности приобретает при изучении фрактальной геометрии, когда логическое мышление (вычисление размерности странных аттракторов) тесно связано с образным мышлением (визуализацией странных аттракторов).

Рассмотрим задачу голоморфной динамики, связанную с формированием гибкости мышления с использованием принципа дополнительности. Отметим, что вопросы голоморфной динамики и методики её преподавания рассмотрены в работах [2–7].

Рассматриваемая ниже задача голоморфной динамики нестандартна для студентов, поскольку исследуются новые математические объекты. Суть задачи заключается в выявлении структуры периодических точек (периода 1) для функции $f(z)=z^p+c$. Периодические точки являются основой для определения знаменитых множеств Жюлиа, находящихся в настоящее время приложения в различных областях – физике, экономике и других. Среди периодических точек важную роль играют притягивающие неподвижные точки, определяющие бассейны притяжения.

Выясним структуру неподвижных точек функции $f(z)=z^p+c$, $p \geq 2$, $p \in \mathbb{N}$. Исходя из общих теорем голоморфной динамики докажем теорему, указывающую что возможны только два варианта:

- а) одна неподвижная точка притягивающая – остальные отталкивающие неподвижные точки;
- б) все неподвижные точки отталкивающие.

Действительно, при $c=0$ для функции $f(z)=z^p$, $p \geq 2$, $p \in \mathbb{N}$ точка $z=0$ является неподвижной притягивающей точкой. Остальные $p - 1$ неподвижные точки удовлетворяют уравнению $z^{p-1}=1$ и лежат на единичной окружности $|z|=1$ с центром в начале координат. Поскольку для точки z , модуль которой равен единице значение модуля производной $|f'(z)|=p > 1$, то остальные $p - 1$ неподвижные точки отталкивающие.

Рассмотрим теперь комплексное число c , модуль которого больше двух. Тогда для полинома $f(z)=z^p+c$, $p \geq 2$, $p \in \mathbb{N}$ в силу предложения 1 (см. [7, с. 235]) каждая из p неподвижных точек отталкивающая.

Покажем, что других вариантов нет. Предположим противное. То есть пусть существуют, по крайней мере, две неподвижные притягивающие точки $u \in \mathbb{C}$ и $v \in \mathbb{C}$, причем $u \neq v$. Имеем: $f(u)=u$ и $f(v)=v$. Согласно [2, с. 245] бассейнам притяжения точек u и v принадлежит критическая точка $z=0$. Тогда последовательность $\{f^{(n)}(0)\}_{n=0}^{\infty}$, являющаяся орбитой точки $z=0$, должна сходиться к двум различным пределам u и v , что невозможно. Мы пришли к противоречию.

Отметим, что доказательство теоремы опирается на достаточно сложную теорию функции комплексной переменной (см. [2, с. 235–236]).

Развитие гибкости мышления студентов при изучении математики базируется на вариативных способах их решения. Мы приведем альтернативные решения выше приведённой задачи при $p=4$, $p=5$, связанные с использованием лишь свойств неподвижных притягивающих точек и с производной данной функции.

Для случая $p=2$, $p=3$ получен аналогичный результат независимо от теоремы (см. [7, с. 237–238]).

В настоящей статье мы исследуем случаи для $p=4$, $p=5$, не используя выше доказанную теорему.

Предложение 1. Функция $f(z)=z^5+c$ ни при каком значении c не может иметь более одной притягивающей неподвижной точки.

Доказательство. Предположим противное. То есть, предположим, что данная функция имеет, по крайней мере, две притягивающие неподвижные точки z_1 и z_2 при некотором $c \in \mathbb{C}$. Эти точки являются решениями уравнения $z^5-z+c=0$.

Причем, $|f'(z_1)| = |5z_1^4| < 1$ и $|f'(z_2)| = |5z_2^4| < 1$. То есть имеют место неравенства (1) и (2):

$$|z_1| < \frac{1}{\sqrt[4]{5}}, \tag{1}$$

$$|z_2| < \frac{1}{\sqrt[4]{5}}. \tag{2}$$

Здесь студентам полезно напомнить теорему Виета для полинома любой степени.

Обозначим остальные три корня уравнения $z^5-z+c=0$ (неподвижные точки функции $f(z)$) через z_3, z_4, z_5 .

Согласно формулам Виета будем иметь:

$$z_1+z_2+z_3+z_4+z_5=0, \tag{3}$$

$$z_1z_2+z_1z_3+z_1z_4+z_1z_5+z_2z_3+ \tag{4}$$

$$+z_2z_4+z_2z_5+z_3z_4+z_3z_5+z_4z_5=0,$$

$$z_1z_2z_3+z_1z_2z_4+z_1z_2z_5+z_1z_3z_4+ \tag{5}$$

$$+z_1z_3z_5+z_1z_4z_5+z_2z_3z_4+z_2z_3z_5+ \tag{5}$$

$$+z_2z_4z_5+z_3z_4z_5=0,$$

$$\begin{aligned} z_1 z_2 z_3 z_4 + z_1 z_2 z_4 z_5 + z_1 z_3 z_4 z_5 + \\ + z_2 z_3 z_4 z_5 + z_1 z_2 z_3 z_5 = -1. \end{aligned} \quad (6)$$

Из равенства (4) находим:

$$\begin{aligned} z_3 z_4 + z_3 z_5 + z_4 z_5 = \\ = z_1 (-z_2 - z_3 - z_4 - z_5) + z_2 (-z_3 - z_4 - z_5). \end{aligned} \quad (7)$$

Из равенств (3) и (7) получаем неравенство (8):

$$\begin{aligned} |z_3 z_4 + z_3 z_5 + z_4 z_5| = \\ = |z_1 (-z_2 - z_3 - z_4 - z_5) + z_2 (-z_3 - z_4 - z_5)| = \\ = |z_1^2 - z_2 (z_1 + z_2)| < |z_1^2| + |z_2 (z_1 + z_2)| < \\ < \frac{1}{(\sqrt[4]{5})^2} + \frac{2}{(\sqrt[4]{5})^2} = \frac{3}{(\sqrt[4]{5})^2}. \end{aligned} \quad (8)$$

Далее из равенства (3) получим

$$z_2 = -z_1 - z_3 - z_4 - z_5.$$

Умножим левую и правую части последнего равенства на z_2 . Получим равенство:

$$z_2^2 = -z_1 z_2 - z_2 z_3 - z_2 z_4 - z_2 z_5. \quad (9)$$

Из равенства (4) и (9) получаем равенство (10):

$$z_2^2 = z_1 z_3 + z_1 z_4 + z_1 z_5 + z_2 z_3 + z_2 z_4 + z_2 z_5. \quad (10)$$

Умножим обе части равенства (10) на z_2 . Получим равенство (11):

$$z_2^3 = z_1 z_2 z_3 + z_1 z_2 z_4 + z_1 z_2 z_5 + z_2 z_3 z_4 + z_2 z_3 z_5 + z_2 z_4 z_5. \quad (11)$$

Из равенства (5) и равенства (11) получим равенство (12):

$$z_2^3 = z_1 z_3 z_4 + z_1 z_3 z_5 + z_1 z_4 z_5 + z_3 z_4 z_5. \quad (12)$$

Умножим теперь обе части неравенства (12) на z_2 и получим равенство (13):

$$z_2^4 = z_1 z_2 z_3 z_4 + z_1 z_2 z_3 z_5 + z_1 z_2 z_4 z_5 + z_2 z_3 z_4 z_5. \quad (13)$$

Из равенств (6) и (13) получим равенство (14):

$$z_2^4 + 1 = z_1 z_3 z_4 z_5. \quad (14)$$

Покажем теперь, что выполняется неравенство

$$|z_3 z_4 z_5| < \frac{4}{(\sqrt[4]{5})^3}. \quad (15)$$

Действительно из равенства (12) получим равенство (16):

$$z_3 z_4 z_5 = z_2^3 - z_1 (z_3 z_4 + z_3 z_5 + z_4 z_5). \quad (16)$$

Из неравенства (8) и равенства (16) получим неравенство (17):

$$\begin{aligned} |z_3 z_4 z_5| \leq |z_2^3| + |z_1| |z_3 z_4 + z_3 z_5 + z_4 z_5| < \\ < \frac{1}{(\sqrt[4]{5})^3} + \frac{3}{(\sqrt[4]{5})^3} = \frac{4}{(\sqrt[4]{5})^3}. \end{aligned} \quad (17)$$

Далее из равенства (14) и неравенств (1), (15) получим неравенство (18):

$$|z_2^4| \geq 1 - |z_1| |z_2 z_3 z_4| > 1 - \frac{4}{5} = \frac{1}{5}. \quad (18)$$

Поскольку точка z_2 – неподвижная притягивающая точка, то в силу неравенства (2) имеет место неравенство (19):

$$|z_2^4| < \left(\frac{1}{\sqrt[4]{5}}\right)^4 = \frac{1}{5}. \quad (19)$$

Неравенства (18) и (19) показывают, что мы пришли к противоречию. То есть предположение, что функция $f(z) = z^5 + c$ имеет по крайней мере две притягивающие неподвижные точки z_1 и z_2 при не-

котором $c \in \mathbb{C}$ оказалось ошибочным и наше предположение доказано.

Применяя принцип дополнительности, полезно использовать диаграммы Ламерея, когда z и c – вещественные числа. Например, рассмотреть случай $c=0$. В данном случае три неподвижные точки $0, +1, -1$ – вещественные числа и две неподвижные точки $+i, -i$ – числа комплексные. С помощью диаграмм Ламерея нетрудно показать, что вещественная точка 0 – притягивающая, а две оставшиеся отталкивающие. Проверка того факта, что точки $+i, -i$ являются отталкивающими, проводится с использованием производной функции $f(z) = z^5 + c$.

Предложение 2. Функция $g(z) = z^4 + c$ ни при каком значении c не может иметь более одной притягивающей неподвижной точки.

Доказательство. Пусть z_1, z_2, z_3, z_4 – неподвижные точки функции $g(z) = z^4 + c$. Предположим, что данная функция имеет, по крайней мере, две притягивающие неподвижные точки z_1 и z_2 при некотором $c \in \mathbb{C}$.

Так как $|g'(z)| = 4|z|^3$, то

$$|z_1| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}}, \quad |z_2| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}}. \quad (20)$$

Заметим, что точки z_1, z_2, z_3, z_4 являются корнями уравнения $z^4 - z + c = 0$.

По теореме Виета имеем равенства (21), (22) и (23):

$$z_1 + z_2 + z_3 + z_4 = 0, \quad (21)$$

$$z_1 z_2 + z_1 z_3 + z_1 z_4 + z_2 z_3 + z_2 z_4 + z_3 z_4 = 0, \quad (22)$$

$$z_1 z_2 z_3 + z_1 z_2 z_4 + z_2 z_3 z_4 + z_1 z_3 z_4 = 1 \quad (23)$$

Из равенства (21) с учетом оценок (20) имеем неравенство $|z_3 + z_4| = |z_1 + z_2| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}} + \frac{1}{\sqrt[3]{4}} = \frac{2}{\sqrt[3]{4}}$.

Из равенства (21) и (22) получаем равенство (24): $z_3 z_4 = z_1 (-z_2 - z_3 - z_4) - z_2 (z_3 + z_4) = z_1^2 - z_2 (z_3 + z_4)$. (24)

Далее имеем:

$$|z_3 z_4| = |z_1^2 - z_2 (z_3 + z_4)| < |z_1^2| + |z_2| \cdot |z_3 + z_4|.$$

Так как $|z_1| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}}$ и $|z_3 + z_4| < \frac{2}{\sqrt[3]{4}}$, то имеем неравенство (25):

$$|z_3 z_4| < \frac{1}{(\sqrt[3]{4})^2} + \frac{1}{\sqrt[3]{4}} \cdot \frac{2}{\sqrt[3]{4}} = \frac{3}{(\sqrt[3]{4})^2}. \quad (25)$$

Из равенства (21) выразим $z_2 = -z_1 - z_3 - z_4$.

Умножим обе части полученного равенства на z_2 , получим равенство (26):

$$z_2^2 = -z_1 z_2 - z_2 z_3 - z_2 z_4. \quad (26)$$

Из равенства (22) и (26) получим равенство (27):

$$z_2^2 = z_1 z_3 + z_1 z_4 + z_3 z_4. \quad (27)$$

Умножим равенство (27) на z_2 , получим равенство (28):

$$z_2^3 = z_1 z_2 z_3 + z_1 z_2 z_4 + z_2 z_3 z_4. \quad (28)$$

Из равенства (28) и равенства (23) получим равенство (29):

$$z_2^3 = 1 - z_1 z_3 z_4. \quad (29)$$

Далее имеем:

$$|z_2^3| = |1 - z_1 z_3 z_4| > 1 - |z_1| |z_3 z_4|.$$

Так как $|z_1| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}}$, а $|z_3 z_4| < \frac{3}{(\sqrt[3]{4})^2}$, то имеем неравенство (30):

$$|z_2^3| > 1 - \frac{1}{\sqrt[3]{4}} \frac{3}{(\sqrt[3]{4})^2} = \frac{1}{4}. \quad (30)$$

С другой стороны согласно неравенству $|z_2| < \frac{1}{\sqrt[3]{4}}$ имеем неравенство (31):

$$|z_2^3| = |z_2| |z_2| |z_2| < \frac{1}{4}. \quad (31)$$

Замечаем, что неравенство (30) противоречит неравенству (31).

Таким образом, предположение о том, что функция $g(z) = z^4 + c$ имеет две неподвижные притягивающие точки, оказалось ошибочным.

Таким образом, из предложений 1 и 2 вытекает, что функции $f(z) = z^5 + c$ и $g(z) = z^4 + c$ ни при каком значении c не могут иметь больше одной неподвижной притягивающей точки.

В заключении отметим, что выявление структуры неподвижных точек некоторых полиномов комплексной переменной проводилось нами различными математическими методами, что позволяет студентам глубже изучать идеи, связанные с решением задач голоморфной динамики. Такой методический подход к изучению структуры неподвижных точек полиномов способствует, на наш взгляд, развитию гибкости мышления студентов – одному из важнейших креативных качеств личности.

Библиографический список

1. *Бабенко А.С.* Формирование креативных

качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 130–133.

2. *Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах. – М.: Постмаркет, 2000. – 352 с.

3. *Секованов В.С., Салов А.Л., Самохов Е.А.* Использование кластера при исследовании фрактальных множеств на комплексной плоскости // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы V Всерос. научн.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 85–103.

4. *Секованов В.С.* Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.

5. *Секованов В.С.* Формирование креативной личности студента вуза при обучении математике на основе новых информационных технологий. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 231 с.

6. *Секованов В.С.* Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

7. *Секованов В.С.* Элементы теории фрактальных множеств. – М.: ЛИБРОКОМ, 2015. – 248 с.

8. *Смирнова Е.С.* Развитие исследовательских компетенций студентов в процессе изучения фрактальной геометрии студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 150–153.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ

Статья посвящена исследованию нравственных воззрений и убеждений современных подростков. Его результаты показывают, что большинство опрошенных девятиклассников хотят быть хорошими людьми, но в их нравственном сознании идет борьба противоположных стремлений и установок. Есть тенденция к доминированию альтруистических ценностей, но если объединить «материалистов» и «неопределившихся» в одну группу, то она окажется приблизительно равной группе «альтруистов». Основные жизненные ориентиры девятиклассников не противоречат традиционным для России нравственным ценностям. Бескорыстие, помощь нуждающимся, дружба, супружеская верность и забота о детях, любовь к животным, патриотизм занимают заметное место в системе ценностей подростков. Однако новые социально-экономические условия требуют переосмысления новым поколением такой ценности как неприемлемость обогащения за счет других людей. Требуется воспитание правосознания, ограничение эгоистических и гедонистических проявлений. Необходимо нацеливать подростков на более глубокое осознание опасности наркотиков и алкоголя, повышение ценности учебы, искоренение хамства и грубости, деловой необязательности.

Ключевые слова: нравственные ценности, нравственное сознание, нравственное воспитание, смысл жизни, альтруизм.

Подростковый и юношеский возраст – это тот период, когда развиваются и формируются психологические структуры, обеспечивающие последующую зрелость и цельность личности. Центральным в процессе личностного становления в этом возрасте является нравственное сознание.

В выборе мировоззренческих основ подрастающее поколение ориентируется на ценности и мораль общества в целом, современное состояние которого характеризуется изменением в системе ценностных ориентаций. Противоречия функционирования нравственных ценностей российского общества на данном этапе заключаются с одной стороны в необходимости возрождения традиций русской культуры, многие из которых были искажены или забыты в XX веке, и с другой стороны – в потребности переосмысления ценностей других культур, оказывающих влияние на российское общество.

Важно не только сохранять такие черты национального характера, как высокая духовность, бескорыстие, доброта, сострадание, но и развивать умение реализовывать устремленность к высшим целям в практической деятельности.

Необходимо переосмыслить индивидуализм как проявление личной ответственности и личной чести и возродить коллективизм, свободный от конформизма и подавления конкретного человека. Нужно развить в русском национальном характере правосознание как проявление духовности, основанное на глубоком уважении к достоинству, правам и свободе окружающих. Воспитывая такие национальные черты, как совесть, утонченное чувство справедливости, следует пробуждать в дополнение к этому стремление знать и соблюдать законы. В условиях рыночной экономики требуется возродить и продолжить лучшие традиции отече-

ственного предпринимательства: честность и порядочность, негативное отношение к спекулянту, ориентация на производство, а не хищническое перераспределение.

Поскольку современное подрастающее поколение проходит свое становление в непростых условиях смены многих старых ценностей и формирования новых, его нравственность формируется относительно стихийно. Социологические исследования последних лет показывают, что у современных подростков и юношества наблюдаются противоречивые ценностные ориентации, включающие утилитарные и гедонистические установки.

В наши дни молодежь отдает предпочтение таким либеральным ценностям как свобода и независимость, что может быть связано с началом доминирования в российской молодежной среде индивидуалистических тенденций и снижению коллективистских начал, приводящим к кризису социальной идентичности. [5, с. 86–87].

Как показывают данные ВЦИОМ и другие исследования, если в советское время интересная работа по значимости у юношества была на одном из первых мест, то теперь ценность труда падает, происходит снижение ориентаций молодежи на интересную работу и общественную деятельность, труд из терминальной ценности превращается в инструментальное средство для заработка и карьерного роста [3, с. 124].

Целью данного исследования было внести вклад в создание общей картины жизненных ценностей нового поколения, углубить представления о сущности и содержании изменений, происходящих в нравственных воззрениях и убеждениях современных подростков.

Мы провели содержательный анализ складывающейся у девятиклассников системы ценностных

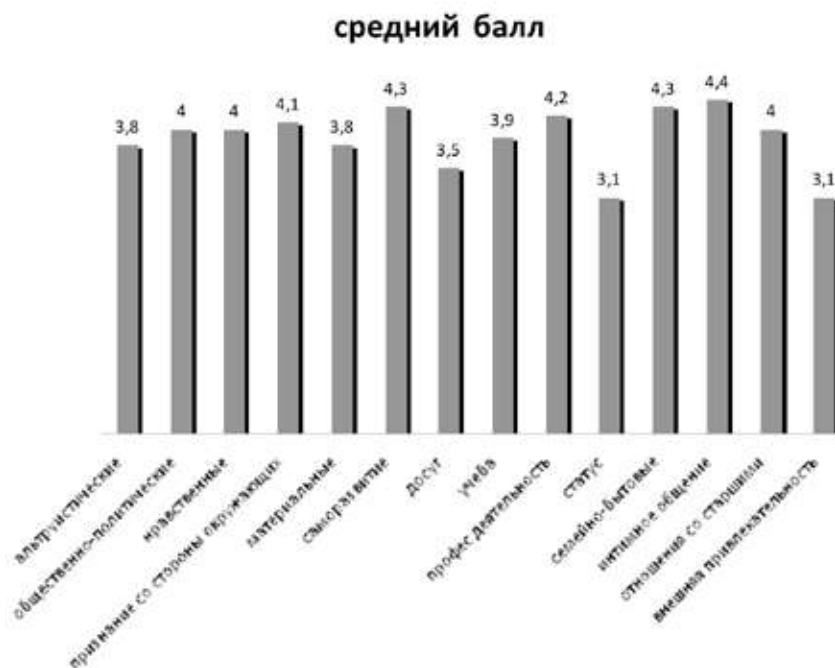


Рисунок 1. Результаты изучения жизненных ценностей

ориентаций путем использования анкеты изучения жизненных ценностей [2], опросника об отношении к аморальным и неэтичным поступкам [4], анкеты «Шесть вопросов» А.В. Фокиной в сокращенном и измененном виде [1]. Исследование проводилось в феврале 2015 г. В нем приняли участие 75 учеников 9-х классов МБОУ «Гимназия № 12» г. Липецка. При заполнении анкет школьники не были ограничены по времени. На все вопросы отвечали анонимно.

Приведем некоторые результаты нашего исследования:

В первом задании – анкете изучения жизненных ценностей (рис. 1) – 1-е место занимают любовь и дружба (средний балл 4,4 по пятибалльной шкале), 2-е место – желание развить свои способности, много знать и уметь, иметь семью и детей (4,3), третье – стремление иметь интересную работу (4,18).

Первое место объясняется тем, что приоритет общения со сверстниками свойственен подростковому возрасту. Дружба, любовь – непреходящие ценности, так же как и семья, дети.

Желание развить свои способности, много знать и уметь, занявшие второе место, способствуют нравственному развитию личности, поскольку побуждают к труду. Вместе с тем важно акцентировать внимание подростков на общественно-полезном применении своих талантов. Высокая значимость саморазвития для современных школьников говорит педагогам о том, что нравственность нужно воспитывать не вопреки индивидуальности ребенка, а через нее.

То, что ценность профессиональной деятельности заняла третье место, показывает, что девятиклассники всерьез задумываются о будущей ра-

боте, но то, что ценность учебы несколько отстает от нее (3,9), может свидетельствовать о том, что не всегда школьники понимают необходимость хорошо учиться для овладения желаемой профессией.

Стремление к признанию со стороны окружающих (любви, уважения) оцененное в 4,05 балла, оказалось несколько выше, чем желание делать добро и выполнять свой долг (нравственные ценности) и ценности отношений со старшими (4 балла). Это может означать некоторую степень эгоизма, желания скорее брать, чем давать.

Одинаковые показатели альтруистических и материальных ценностей (3,8) указывают на опасность сдвига ориентаций школьников в сторону вторых под воздействием тех или иных негативных факторов.

Желание весело проводить время и отдыхать в свое удовольствие (3,5) занимает третье место с конца, однако эта ценность тоже относительно значима для подростков. Из этого следует необходимость научить школьников относиться к отдыху как к инструментальной ценности: отдых дает силы для работы, проведение часов досуга с родными и друзьями способствует сплочению семьи и укреплению дружбы.

Во втором задании на вопрос, «Какие из следующих поступков никогда не могут быть оправданы, какие могут быть допустимы иногда, а к чему надо относиться снисходительно?» можно было дать один из следующих ответов: «никогда не может быть оправдано», «иногда это допустимо», «к этому следует относиться снисходительно», «затрудняюсь ответить». Результаты опроса показаны в таблице 1.

В числе безусловных табу – заброшенность и беспризорность детей (это никогда не смогли бы

Отношение к аморальным и неэтичным поступкам

	Никогда не может быть оправдано	Иногда это допустимо	К этому следует относиться снисходительно	Затрудняюсь ответить
Обогащение за счет других	42,8	40	8,6	8,6
Хамство, грубость, нецензурная брань	48,6	40	11,4	0
Деловая необязательность	37,1	31,4	14,28	17,14
Публичное проявление неприязни к представителям других национальностей	71,4	17,1	5,7	5,7
Присвоение найденных денег, вещей	34,3	31,4	31,4	2,9
Проституция	48,6	17,1	20	14,3
Употребление наркотиков	68,5	22,9	8,6	0
Дача/получение взятки	51,5	42,8	0	5,7
Уклонение от уплаты налогов	57,1	37,2	5,7	0
Пьянство, алкоголизм	62,8	22,9	8,6	5,7
Безбилетный проезд в общественном транспорте	14,3	45,7	34,3	5,7
Уклонение от службы в армии	28,6	60	5,7	5,7
Жестокое обращение с животными	91,4	5,7	0	2,9
Измена Родине	80	14,3	0	5,7
Плохое воспитание детей, заброшенность, беспризорность	97,1	2,9	0	0
Сопrotивление милиции	48,6	28,6	11,4	11,4
Супружеская измена	68,5	25,7	2,9	2,9
Аборт	71,4	20	2,9	5,7

оправдать 97,1% опрошенных), жестокое обращение с животными (91,4%), измена Родине (80%). Ни один из участников не отнесся к этим поступкам снисходительно, так же как и к взяточничеству.

На четвертом месте по непримиримости подростков – публичное проявление неприязни к представителям других национальностей и аборты (71,4%), на пятом – употребление наркотиков и супружеская измена (68,5%), на шестом – пьянство и алкоголизм (62,8%). Кроме того, более половины участников опроса считают совершенно недопустимыми уклонение от уплаты налогов (57,1%), дачу/получение взяток (51,5%).

Соответственно мало число подростков, снисходительно относящихся к супружеским изменам и абортам (2,9%), публичному проявлению неприязни к представителям других национальностей, уклонению от уплаты налогов (5,7%), пьянству и употреблению наркотиков (8,6%).

Можно сделать вывод, что главные ценности подростков, выявленные с помощью этого опросника, – жизнь и благополучие детей, животных, родительский долг, безопасность родной страны. Здесь нужно заметить, что отношение к службе в армии не коррелирует с отношением к Родине в целом: 60% опрошенных считают, что иногда это допустимо – высший балл во втором столбце – что, по нашему предположению, можно объяснить наличием неуставных отношений в армии.

Процент подростков, не приемлющих аборты и супружескую измену, оказался более чем вдвое выше, чем процент молодежи и старшего поколения

в аналогичном опросе 2007 года [4]. Если это отношение разделяют остальные российские подростки и если оно сохранится с возрастом, то в обществе будет наблюдаться не деградация, а, наоборот, возрождение семейных ценностей. Настораживает, правда, снисходительное отношение двадцати процентов опрошенных к проституции, и то, что только половина участников безусловно осуждает ее. Полагаем, что это вызвано распространенным в обществе нравственным релятивизмом.

Нетерпимость к употреблению наркотиков и алкоголизму достаточно высока, однако эти опасные явления заслуживают еще более категоричного неприятия.

По сравнению с опросом 2007 года, даже с мнениями молодежи, резко уменьшился процент категорично осуждающих обогащение за счет других (42,8%) и деловую необязательность (37,1%). Не увеличится ли в бизнесе и на производстве число корыстных и необязательных людей?

Еще больше терпимость девятиклассников к присвоению найденных вещей и денег, безбилетному проезду в общественном транспорте. Отношение к этим, вроде бы мелким, «шалостям и проступкам», показывает недостаточно сформированное правосознание подростков.

Третье задание (измененный опросник А.В. Фокиной).

1. За что бы Вы ввели пожизненное заключение?

Как можно было предположить, самыми страшными для подростков оказались преступления, направленные против жизни, здоровья и непри-

косновенности личности. Среди преступлений, которые школьники считают наиболее опасными, на первом месте стоит убийство, на втором – преступления сексуального характера: педофилия и изнасилование. Были названы не только преступления и правонарушения, караемые законом (измена Родине, распространение наркотиков, пьяное вождение) но и морально осуждаемые явления (плохое отношение к детям и к родителям, аборт).

2. У Вас есть 3 миллиона долларов. Как Вы распорядились бы деньгами?

Сорок процентов опрошенных ориентированы на альтруистические ценности. Мы отнесли в эту группу тех, кто отдал бы все или большую часть денег нуждающимся (в первую очередь, детям и животным) или семье. Чаще всего эти две статьи расходов идут вместе: «Купила бы квартиру родителям – 1 миллион, отдала бы в детдом – 2 миллиона». Встречались как обобщенные формулировки «Так как моя мечта не оценивается денежными единицами, то я бы просто отдала деньги», так и конкретные идеи «Построил бы спорт-комплекс паркура, лагерь по обучению выживанию в разных условиях».

Двадцать три процента подростков, несмотря на разнообразие ответов, мы объединили в группу ориентированных на прагматические, индивидуалистические и материальные ценности: «Купил бы акции Газпрома», «Полетел бы в космос», «Прыгнул бы с парашютом», «Гулял бы», «Потратил бы в свое удовольствие», «Уехал бы на необитаемый остров», «Купила бы огромный дом и жила там с друзьями».

Двадцать процентов девятиклассников ничего не написали в этой графе или признались, что затрудняются ответить. Причины могут быть разными: лень включить воображение, отсутствие опыта размышлений на подобные темы и т.д.

Семнадцать процентов школьников не склоняются ни к альтруистическим, ни к материалистическим ценностям. В их ответах в равной степени есть указания и на то, и на другое.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что количество практично или гедонистически настроенных подростков вместе с неопределившимися несколько превышает количество «альтруистов» (рис. 2).

3. Какой поступок Вы хотели бы совершить, чтобы знать, что жизнь прожита не зря?

В ответах на этот вопрос основное противоречие оказалось не между альтруизмом и эгоизмом, а между альтруизмом и отсутствием мыслей о смысле жизни вообще: 29% девятиклассников ничего не написали в этой графе или признались, что затрудняются ответить.

Пятьдесят семь процентов опрошенных ориентированы на общественно-полезную деятельность и создание семьи: «Создать что-то новое, что облегчит жизнь всем людям на Земле», «Изобрести лекарство от рака», «Дать деньги в детдом», «Спасти чужую жизнь ценой своей», «Вырастить детей», «Построить дом, посадить дерево, вырастить сына» и т.д. Лишь 14% подростков считают залогом успешности жизни новые впечатления и ощущения, но и в них нет ничего асоциального «Влюбиться», «Увидеть мир», «Прыгнуть с парашютом», «Сходить на концерт “Rammstein”».

Можно сделать вывод, что на уровне мыслей, чувств, желаний у подростков все же проявляется тенденция к альтруизму. Помочь реализовать бескорыстные стремления может информирование школьников о благотворительных организациях, профориентационная работа, направленная на то, чтобы учащиеся смогли в будущем принести максимальную пользу обществу.

Что касается деталей, девятиклассники больше ориентированы на помощь чужим людям или животным. Это может объясняться как абстрактностью самой ситуации, так и свойственными данному возрасту мечтами о глобальных добрых делах, необремененностью собственной семьей. Альтруистические мечты школьников можно помочь осуществить, не только организовав благотворительные акции и волонтерские десанты, но и на-

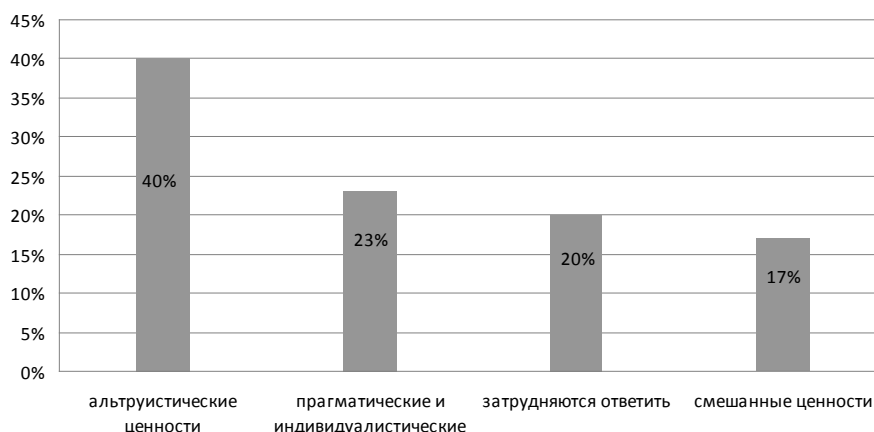


Рисунок 2. Ориентация подростков на различные ценности

поминая подросткам о необходимости проявлять сочувствие и оказывать помощь старшим членам своей семьи, быть внимательными к знакомым, соседям и т.д.

4. Надо ли быть хорошим человеком?

Восемьдесят процентов опрошенных ответили на этот вопрос утвердительно, иногда с пояснениями: «Да, но не с точки зрения окружающих, а иметь чистую совесть и всегда слушать ее», «Да, но для себя и своих близких, и не важно, как о тебе отзываются другие», «Да, хотя это скучно и тяжело».

Одиннадцать процентов подростков написали «не обязательно», а девять процентов затруднились ответить.

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство опрошенных девятиклассников хотят быть хорошими людьми, но в их нравственном сознании идет борьба противоположных стремлений и установок. Есть тенденция к доминированию альтруистических ценностей, но если объединить «материалистов» и «неопределившихся» в одну группу, то она окажется приблизительно равной группе «альтруистов».

Основные жизненные ориентиры девятиклассников не противоречат традиционным для России нравственным ценностям. Бескорыстие, помощь нуждающимся, дружба, супружеская верность и забота о детях, любовь к животным, патриотизм занимают заметное место в системе ценностей подростков. Однако у части опрошенных прослеживаются прагматические, материалистические и гедонистические установки. Нравственный релятивизм, распространенный в современном обществе, приводит к излишней терпимости к некоторым отрицательным социальным явлениям и аморальным поступкам.

Новые социально-экономические условия требуют переосмысления новым поколением такой ценности как неприемлемость обогащения за счет других людей. Требуется воспитание правосознания, ограничение эгоистических проявлений. Не-

обходимо нацеливать подростков на более глубокое осознание опасности наркотиков и алкоголя, повышение ценности учебы, искоренение хамства, грубости и использования нецензурной лексики, деловой необязательности.

Вызывает беспокойство большой процент подростков, которые не смогли ответить на вопросы, выявляющие отношение к ценностям и смыслу жизни. Трудности с поиском этого смысла могут привести к апатии или нигилизму. Поэтому родители и учителя должны побуждать школьников к размышлениям на эти самые важные для самоопределения личности темы.

Библиографический список

1. Аксёнов А.В., Фокина А.В. Экспресс-метод диагностики ценностных ориентиров современных подростков // Справочник педагога-психолога. Школа – 2013. – № 1 (январь) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/49/40416/> (дата обращения: 22.01.20115).
2. Ваш психолог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/114-questionnaire/1070-anketa-izucheniya-zhiznennyh-czennoste> (дата обращения: 15.01.20115).
3. Казарина-Волищевная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социологические исследования. – 2012. – № 6. – С. 121–126.
4. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты // Институт социологии РАН: Аналитический доклад. – М., 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth_7_1.html (дата обращения: 12.01.20115).
5. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 83–90.

Афанасов Алексей Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент

Харисова Инга Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
a.afanasov@yspu.org, i.kharisova@yspu.org

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются основные направления деятельности педагогического вуза по подготовке будущих педагогов к осуществлению патриотического воспитания обучающихся в образовательных организациях разного типа. Определяются основные задачи и направления деятельности педагогического вуза по подготовке студентов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Предлагается характеристика элементов содержания подготовки студентов к решению задач патриотического воспитания и используемых для этого средств, форм и технологий.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, подготовка педагогических кадров, организация образовательного процесса.

Прежде чем говорить о патриотическом воспитании студентов следует выяснить, что же понимается под словом «патриотизм». В новом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой патриотизм трактуется как любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины [1]. Идея патриотизма во все времена имела особую ценность в целом ряде сфер деятельности государства и общества. Первоначально он возник как естественное чувство самосохранения человека – представителя человеческого рода, стремящегося защитить своих сородичей, свое жизненное пространство, свою территорию. Позже в индивидуальном сознании человека формируются чувства гордости и привязанности к земле, на которой родился и вырос [3].

На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [2].

Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется. Одной из важнейших задач современности является формирование понятия Родина, Отечество, Отчизна. Патриотическое воспитание предполагает формирование у граждан общественно значимых ориентаций, гармоничного сочетания личных и общественных интересов, преодоление чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои и потенциал созидания.

В 2003 году была одобрена «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации», в которой отражается совокупность взглядов на государственную политику в области

патриотического воспитания. Правительством была принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», в разработке которой участвовали практически все министерства и ведомства, ведущие общественные организации, администрации субъектов Федерации, Государственная Дума. В дальнейшем такие программы разрабатывались на 2006–2010, на 2011–2015, а теперь и на 2016–2020 годы.

В указанных документах особое внимание обращается на целесообразность развития у педагогических кадров профессиональных характеристик, необходимых для работы с подрастающим поколением по формированию у его представителей патриотических чувств и качеств.

Результатом целенаправленной подготовки студентов должна стать подготовленность будущего воспитателя или учителя к реализации задач патриотического воспитания, взаимосвязанными компонентами которой являются: развитие качеств и свойств личности, позволяющих демонстрировать положительные примеры поведения для воспитанников и обучающихся; приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной работы в данном направлении в условиях образовательной организации; накопление и переосмысление существующего практического опыта деятельности.

Специфика деятельности вуза по формированию у студентов готовности к организации патриотического воспитания, обуславливает два направления работы и две группы задач, которые целесообразно и возможно реализовать в образовательном процессе.

Первое направление связано с развитием у студентов патриотических качеств и формированием у них осознания важности и значимости патриотического воспитания в будущей профессиональной деятельности. Достижению этой цели способствует решение следующих задач:

– формирование у студентов профессиональных мотивов решения задач патриотического воспитания;

– развитие у будущих педагогов интереса к прошлому, настоящему и будущему своей страны;

– формирование у выпускников педагогического вуза чувства ответственности за воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма и любви к своей Родине.

Второе направление деятельности вуза – формирование у студентов системы знаний, умений, навыков об особенностях организации процесса патриотического воспитания в образовательных организациях дошкольного и общего образования. Для его реализации целесообразно решать следующие задачи:

– формирование у студентов современных представлений о целях, задачах и содержании патриотического воспитания разных возрастных групп;

– ознакомление будущих педагогов с формами, методами и технологиями формирования патриотических чувств у подрастающего поколения и накопление опыта их использования для решения конкретных воспитательных задач;

– освоение студентами знаний и овладение умениями использовать возможности социального окружения, семьи, информационных ресурсов в процессе патриотического воспитания.

Ориентируясь на принципы, обозначенные в Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации, а именно: принцип адресного подхода; принцип универсальности основных направлений патриотического воспитания, предполагающий целостный и комплексный подход к ним; принцип учета региональных условий в пропаганде патриотических идей и ценностей, целесообразно предложить перечисленные ниже ориентиры для корректировки содержания, форм, методов и технологий организации образовательного процесса в рамках подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Во-первых, необходимо выделить следующие элементы в содержании образовательного процесса:

– сведения о патриотическом воспитании как целостном педагогическом явлении;

– информация о целях, задачах, особенностях его осуществления;

– идеи и принципы формирования патриотических чувств и качеств у подрастающего поколения, изложенные в Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации;

– характеристика основных направлений деятельности педагога по решению задач патриотического воспитания в образовательной организации;

– эффективные формы, методы и технологии работы с детьми и коллективом, в том числе предполагающие привлечение родителей и обще-

ственности, использование потенциала информационных ресурсов и возможностей социального окружения.

Во-вторых, подготовка будущих педагогов к патриотическому воспитанию должна предполагать взаимосвязь следующих частей:

– общей, включающей в себя: информацию об истории страны, основных исторических событиях и процессах, ее роли в развитии мировой истории и цивилизации, главных достижениях отечественной науки и искусства, выдающихся представителях науки, искусства, политических и общественных деятелях; общую характеристику системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, идеи и ценности общероссийского патриотизма; описание психологических основ воспитания патриота и гражданина;

– частной, предполагающей сведения о реализации основных направлений патриотического воспитания в регионе и региональной системе патриотического воспитания, идеях и ценностях региональной и местной истории, об организации различных видов и форм деятельности по их реализации в разных возрастных группах, о лучшем опыте в решении задач патриотического воспитания в организациях образования разного типа и уровня, об использовании в работе возможностей родителей и социального окружения;

– единичной, обеспечивающей студентов информацией о частных технологиях решения задач патриотического воспитания, о наиболее эффективных формах работы с детьми и родителями, общественностью и социальным окружением.

В-третьих, содержание должно корректироваться и дополняться с учетом особенностей возрастной группы, к работе с которой готовится студент, а также включать информацию, раскрывающую способы включения в воспитательный процесс семьи, социального окружения, среды образовательной организации, объектов социальной, культурной, производственной сферы региона.

В-четвертых, необходимо сочетание теоретической информации об основах патриотического воспитания и обобщение социально-ценного опыта прошлых поколений, который целесообразно использовать в его процессе как основу для формирования чувства гордости за предыдущие поколения, свою страну и малую Родину. Это позволит студентам не только получить представления об особенностях деятельности педагога по патриотическому воспитанию, но и, сформировать ценностно-мотивационную базу, включающую образцы поведения и поступков гражданина своей страны для воспитания подрастающего поколения.

Кроме того, целесообразно использование передового педагогического опыта по решению отдельных задач патриотического воспитания, как для фактического подтверждения теоретических

Элементы содержания подготовки студентов к решению задач патриотического воспитания и используемые средства, формы и технологии

Составляющие учебного плана	Элементы содержания	Используемые средства, формы и технологии
Дисциплины общекультурной подготовки позволяющие решать задачи патриотического воспитания практически в рамках изучения каждой темы (история России, русский язык и культура речи, культурология)	Информация об истории страны, основных исторических событиях и процессах, ее роли в развитии мировой истории и цивилизации, главных достижениях отечественной науки, искусства и культуры выдающихся представителей, политических и общественных деятелях	Диалоговые технологии, поисковые и исследовательские технологии, технологии открытого образования: Образ и мысль, Чтение и письмо для развития критического мышления
Дисциплины общекультурной, естественно-научной и экономической подготовки, напрямую не ориентированные на решение задач патриотического воспитания (концепции современного естествознания, математика, информационные технологии в образовании, социология, политология и т.п.)	Информация об основных открытиях, сделанных отечественными учеными, роли российской науки в развитии данной научной области, главных достижениях и выдающихся отечественных представителей, внесших вклад в развитие науки	Проектная деятельность, подготовка выставок и презентаций научных открытий и достижений отечественных ученых и исследователей
Дисциплины общепрофессиональной подготовки, позволяющие решать задачи патриотического воспитания в рамках отдельных тем (Педагогика, Психология, Методика обучения и воспитания, Поликультурное образование)	Информация, включающая общую характеристику системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, идеи и ценности общероссийского патриотизма; описание психологических основ воспитания патриота и гражданина, ярких отечественных представителей педагогической и психологической науки и практики, внесших вклад в развитие теории и практики обучения и воспитания; сведения о реализации основных направлений патриотического воспитания в регионе и региональной системе патриотического воспитания, идеях и ценностях региональной и местной истории, об организации различных видов и форм деятельности по их реализации в разных возрастных группах с учетом региональных особенностей, о лучшем опыте в решении задач патриотического воспитания в организациях образования разного типа и уровня страны и региона, об использовании в работе возможностей родителей и социального окружения;	Работа с информационными источниками, подготовка презентаций и выставок из опыта решения задач патриотического воспитания образовательными организациями страны и региона, Круглые столы по обсуждению отдельных проблем патриотического воспитания подрастающего поколения, Проектирование программ и форм решения задач патриотического воспитания для разных возрастных категорий, Педагогические мастерские, рассматривающие проблемы использования потенциала информационных ресурсов, семьи, общественности, социального окружения для решения задач патриотического воспитания
Дисциплины профессионального цикла, предназначенные для рассмотрения отдельных аспектов профессиональной деятельности педагога, в том числе, связанные с реализацией отдельных педагогических функций, спецкурсы (Краеведческая работа с детьми, Музейное воспитание, Патриотическое воспитание молодежи, Взаимодействие школы и семьи и т.п.)	Информация о частных технологиях решения задач патриотического воспитания, о наиболее эффективных формах работы с детьми и родителями, общественностью и социальным окружением.	Круглые столы с участием педагогов-практиков, представителей общественности, посвященные актуальным проблемам патриотического воспитания, Проектная деятельность, связанная с разработкой проектов решения отдельных проблем патриотического воспитания, Моделирование педагогических ситуаций, связанных с созданием условий для формирования у детей патриотических чувств и качеств, Разработка и решение кейсов, рассматривающих практические задачи патриотического воспитания, Деловые игры, демонстрирующие образцы и модели деятельности педагога по решению задач патриотического воспитания во взаимодействии с детским коллективом, семьей и общественностью

Составляющие учебного плана	Элементы содержания	Используемые средства, формы и технологии
Учебная и производственная практика	Информация об опыте решения задач патриотического воспитания в образовательных организациях разного типа и уровня; сведения об особенностях решения задач патриотического воспитания в работе с детьми разных возрастных категорий и образовательных потребностей	Проектирование и апробация форм и технологий решения задач патриотического воспитания в конкретной педагогической ситуации Изучение, анализ, обобщение и подготовка презентации опыта педагога по решению проблемы патриотического воспитания в определенном детском коллективе Изучение состояния и анализ проблемы решения задач патриотического воспитания в конкретной образовательной организации Подготовка тематического портфолио по опыту решения проблемы патриотического воспитания в работе педагога с детьми определенной возрастной группы или с определенными образовательными потребностями
Курсовые работы, Выпускные квалификационные работы	Практическая разработка отдельных проблем теоретического и практического решения задач патриотического воспитания в образовательной организации определенного типа или в работе с детьми определенной категории	Поисково-исследовательская деятельность Проектирование и программирование процесса патриотического воспитания для конкретных условий Моделирование деятельности педагога определенной специализации по решению задач патриотического воспитания Практическая апробация в рамках преддипломной практики разработанных программ, проектов и моделей решения задач патриотического воспитания

положений, так и для ознакомления будущих педагогов с наиболее эффективными и уже апробированными в условиях реального педагогического процесса формами и технологиями.

В-пятых, содержание подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию в образовательном процессе вуза необходимо реализовывать в двух направлениях:

- на уровне учебного плана в целом через включение в него дисциплин (например, «История России», «Русский язык и культура речи») и спецкурсов (например, «Краеведение», «Основы патриотического воспитания»), ориентированных на формирование у студентов ценностно-мотивационной и информационной базы;

- на уровне учебной дисциплины, учебной или производственной практики, используя отдельные темы, задания, виды деятельности и реализуя на учебных занятиях технологии и формы, способствующие, с одной стороны, развитию у будущих педагогов патриотических чувств и качеств, с другой – показывающие им пример действий, которые они могут реализовать затем в своей профессиональной деятельности при решении задач патриотического воспитания в работе с детьми.

В-шестых, элементы содержания подготовки будущих педагогов к решению задач патриотического воспитания должны быть распределены по всем курсам обучения в педагогическом вузе и реализовываться в образовательном процессе через систему учебных занятий, самостоятельную работу и деятельность в период практики. Для это-

го целесообразно использовать потенциал каждой дисциплины и практики, включенной в учебный план, что обеспечит комплексный подход к решению данной проблемы и не ограничит подготовку рамками специально предназначенных для этого учебных дисциплин. Это также позволит продемонстрировать студентам примеры решения задач патриотического воспитания в разных ситуациях, в том числе на первый взгляд и не обладающих такими возможностями. Возможный вариант корректировки элементов содержания и включения дополнительных форм и технологий работы в дисциплины учебного плана представлен в таблице 1.

Представленные в таблице варианты корректировки и дополнения содержания отдельных составляющих учебного плана обеспечат систематическое обращение студентов к проблеме патриотического воспитания, поэтапное формирование у них системы знаний, умений и навыков, необходимых для реализации данного направления в работе с детьми. Также они будут способствовать накоплению практического опыта реализации наиболее эффективных форм и технологий для использования в профессиональной деятельности после окончания вуза.

Безусловно, представленные элементы содержания и обозначенные в таблице формы и технологии в рамках реального учебного плана и учебного процесса, могут быть дополнены и скорректированы с учетом специфики направленности подготовки педагога определенной квалификации (учитель начальных классов, воспитатель). При этом, общая логика организации работы со студентами

должна предусматривать использование в качестве основополагающих форм и технологий, обеспечивающих субъектную позицию будущего педагога, поскольку только при данном условии возможна интеграция процессов развития у него патриотических чувств и качеств и формирования опыта решения задач патриотического воспитания в его будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gospatriotprogramma.ru> (дата обращения: 21.09.2015).

3. *Максимов А.В.* Патриотизм и патриотическое воспитание молодежи (современные традиции) // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/14/1354> (дата обращения: 7.09.2015).

УДК 378

Герлах Ирина Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент

Спирина Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор

Армавирский государственный педагогический университет

irina_gerlah@mail.ru, vispirina@rambler.ru

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрывается содержание и механизмы реализации педагогического сопровождения добровольчества будущих педагогов. Добровольчество студентов педагогического вуза представлено как средство, позволяющее разрешить ведущее противоречие профессионального образования между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальными предметами будущей профессиональной деятельности. Подробно представлена программа работы (модель) Студенческого волонтерского центра: актуальность, цель, задачи, механизмы реализации, направления и инструменты работы и перспективы личностного роста для студентов-волонтеров (добровольцев); проанализированы основные достижения (мероприятия) студентов-добровольцев за последние годы.

Ключевые слова: волонтер, добровольчество, студент педагогического вуза, профессиональная подготовка, личностное развитие, студенческий волонтерский центр.

Одним из наиболее эффективных инструментов личностного и гражданского развития во всем мире признано социальное служение, его основной составляющей является волонтерская (добровольческая) деятельность. В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (Постановление от 30 декабря 2015 года № 1493) сказано о том, что необходимо «развитие волонтерского движения, являющегося эффективным инструментом гражданско-патриотического воспитания». Следует уделить особое внимание повышению качества работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию обучающихся и повышению их мотивации к службе Отечеству, проводить апробацию и внедрение современных программ, методик и технологий в деятельность по патриотическому воспитанию, вовлекать студентов педагогических вузов, молодых ученых и преподавателей в развитие научно-методической базы патриотического воспитания [1]. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации, разработанная до 2016 г., также предполагает развитие волонтерского движения в России, реализацию государственной программы «Доброволец России» [8].

Для решения социальных проблем, существующих в обществе, необходимо всемерно привлекать членов местных сообществ, поощряя их ответственность и развивая их компетентность.

Мы убеждены, что использование добровольческого потенциала студентов педагогического вуза способствует:

- 1) поддержке государственной молодежной политики в социальной сфере на местном уровне;
- 2) развитию гражданской ответственности и социальной компетентности членов местных сообществ;
- 3) решению социальных задач на уровне добровольческой компетентности;
- 4) повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Анализируя историю добровольчества целом и участие студенческой молодежи в различных начинаниях (акциях), а также понимая уникальные возможности применения воспитательного потенциала добровольчества для профессионального роста педагога, мы пришли к выводу о педагогическом сопровождении развития студенческого добровольческого движения в нашем вузе путём создания единого Студенческого волонтерского центра. С этой целью нами была создана программа его ра-

боты, при разработке которой мы учитывали идеи, предложенные известным исследователем О.В. Решетниковым [7]. Программа работы Студенческого волонтерского центра направлена на создание условий для полноценной реализации личностного потенциала студентов педагогического вуза в местном сообществе; ее реализация обеспечивает развитие профессиональной компетентности, гражданской ответственности, творческого и личностного потенциала студентов педагогического вуза через вовлечение в волонтерскую (добровольческую) деятельность в местном сообществе.

Концептуальные установки детерминированы рядом функциональных задач:

- 1) поиск объектов социального служения и оценку потребностей в волонтерской деятельности;
- 2) технологическое и методическое обеспечение волонтерской деятельности;
- 3) привлечение и подготовку студентов-волонтеров;
- 4) создание добровольческих рабочих мест;
- 5) создание системы повышения профессиональной квалификации и развития компетентности в социальной сфере студентов-волонтеров;
- 6) организация и проведение курсов повышения квалификации и тренингов по вопросам молодежной политики, социальной работы, социального служения и личностного развития для студентов-волонтеров;
- 7) социальное поощрение студентов-волонтеров, создание возможностей реализации личностного потенциала.

Мы считаем, что реализация данных задач в сообществе волонтеров – будущих педагогов в конечном итоге обеспечит их творческое, интеллектуальное, гражданское и физическое развитие, будет способствовать приобретению социально значимых навыков, осознанию социальных смыслов профессиональной деятельности.

Методологическими основаниями определения результативности работы Студенческого волонтерского центра выступают компетентностный, системно-деятельностный и личностный подходы. Нами определены семь ключевых маркеров деятельности волонтеров:

– профессиональная компетентность – получение знаний об определенной профессиональной деятельности и формирование на их основе соответствующих навыков. Программы приобретения этих навыков называются «Специальностями». Набор специальностей может быть общим, например, «первая медицинская помощь», «экология», «информационные технологии», а может быть специфическим и отражать потребности конкретной практической деятельности участников;

– социально-психологическая, педагогическая компетентность предусматривает тренинг коммуникативных навыков, формирование психологических свойств личности, необходимых для

успешной социализации, развитие навыков социального взаимодействия;

– гражданская компетентность подразумевает формирование гражданского самосознания, приобретение навыков и опыта общественной работы, краеведческие исследования;

– самообразование реализуется через составление программы самообразования, поощрение самостоятельной работы с научной и художественной литературой, изучение явлений культуры и науки, самостоятельное участие в различных образовательных программах;

– творчество волонтеров развивается через поддержку их научного, технического, литературного и художественного поиска;

– спорт и туризм (формирование здорового и безопасного образа жизни, участие студентов-волонтеров в туристических походах, краеведческих экспедициях, организация познавательного туризма, различных форм физической активности);

– социальное служение (привлечение студентов АГПУ к организации и проведению различных форм добровольческой работы, направленной на решение социальных проблем в местном сообществе).

Организационно-педагогический компонент системы добровольчества в педвузе включает следующие функциональные элементы:

1. *Волонтерские отряды* факультетов и институтов АГПУ. Работа отрядов направлена на организацию и координацию деятельности по привлечению студентов вуза к добровольческой деятельности на уровне местного сообщества.

2. *Создание системы тематических клубов*, которая позволит студентам-волонтерам в приемлемой для них форме организовывать продуктивное взаимодействие и созидательную деятельность, обмениваться опытом, получать новые знания, повышать свою профессиональную компетенцию. Клубные занятия – это та форма работы по программе, которая в наибольшей степени отвечает ее духу.

3. *Наставничество*. Подготовка наставников (студентов старших курсов, молодых педагогов вуза), предполагает их участие в поддержке личностного развития участников программы, проведение тренингов и курсов, руководства отдельными проектами и программой в целом.

4. *Дневник личностного роста* – по своей сути это план развития студента-волонтера, включающий постановку цели, разработку среднесрочных задач, содержание деятельности, оценку результативности и анализ успешности.

5. *Тренинговые курсы*. Типовые тренинговые курсы реализуют задачу повышения компетентности студентов-волонтеров в определенной зависимости от видов (направлений) деятельности волонтера.

6. *Система поощрения и продвижения*. Система поощрения включает в себя следующие компо-

ненты: внутривузовские знаки отличия и формы общественного поощрения студентов-волонтеров. К внутривузовским можно отнести:

- знак студента-волонтера;
- знаки специальностей, по которым студент-волонтер успешно прошел подготовку;
- знаки успешного участия в отдельных проектах;
- сертификаты и дипломы, подтверждающие полученные компетенции.

К поощрениям на местном, в том числе муниципальном, уровне можно отнести благодарственные письма, грамоты, поощрительные поездки, ценные подарки, возможность участия в различных мероприятиях на льготных условиях и прочее. Под продвижением понимаются различные уровни ответственности, которые делегируются студентам-волонтерам.

7. *Добровольческие проекты* – создание кейс технологий волонтерской деятельности студентов вуза, направленной на решение разнообразных социальных проблем в местном сообществе.

8. *Создание системы добровольческих рабочих мест* – законодательное, правовое, организационное, ресурсное и технологическое обеспечение рабочего места добровольца на всех уровнях.

9. *Пресса и электронный сайт* – подготовка периодических изданий, способных информационно обеспечивать студентов-волонтеров. Например, это может быть издание студенческой газеты «Волонтер АГПУ», подготовка электронного сайта для студентов-волонтеров, информационная поддержка работы Центра в социальных сетях.

10. *Форумы* – проведение студенческих форумов с целью обсуждения актуальных гражданских, молодежных, социальных проблем.

11. *Конкурсы* – проведение внутривузовских и муниципальных конкурсов волонтерской работы с целью стимулирования интереса студентов и поддержки их личностного роста.

12. *Система членства* – предполагает фиксированное членство для студентов-волонтеров, с определенными принятыми обязательствами со стороны студента и организаторов работы Центра.

13. *Курсы повышения квалификации* – система повышения квалификации студентов-волонтеров и их наставников с учетом требований государственных образовательных стандартов.

14. *Профориентационная работа* – система профориентационного консультирования, подготовка программы профориентации на специальности, связанные с работой с людьми и с реализацией государственной социальной политики («тренинг личностного роста» и «консультант профессиональной карьеры»).

15. *Научное сопровождение работы Центра* – Центр получает научное сопровождение на всех этапах его развития и работы, в соответствии

с принятыми в Российской Федерации требованиями и стандартами.

16. *Исследования и оценка* – работа Центра предполагает постоянный мониторинг, исследование и оценку потребностей студентов и участников целевых групп (благополучателей Центра), их ценностные ориентиры, интересы и специфические особенности.

17. *Ежегодная церемония вручения Премии* – наиболее отличившимся наставникам и студентам-волонтерам.

Внедрение представленной модели Студенческого волонтерского центра позволит лучше координировать работу волонтерских отрядов факультетов вуза, объединить их усилия, повысить эффективность добровольческой деятельности студентов и будет способствовать формированию и развитию у них актуальных профессиональных компетенций, содержащихся в тексте ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [6].

Среди них задачи, связанные с педагогической деятельностью, такие как:

- 1) изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования;
- 2) обеспечение образовательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей;
- 3) организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами, родителями (законными представителями) обучающихся;
- 4) осуществление профессионального самообразования и личностного роста и др.

Добровольчество позволяет студентам в сфере проектной деятельности осуществлять моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры, заниматься исследовательской деятельностью, изучая личностные особенности и образовательные потребности различных категорий детей, перенимать и обобщать имеющийся педагогический опыт, участвовать в разработке и апробации инновационных образовательных технологий.

Культурно-просветительская деятельность, осуществляемая студентами-волонтерами, также предполагает решение профессиональных задач. В неё могут быть включены: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп.

Мониторинг добровольчества будущих педагогов позволил констатировать его многовекторный характер: экологические разовые акции, профилактическая и просветительская работа, помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья

и др. Не умаляя социальной значимости каждого из указанных видов деятельности, полагаем, что для будущей профессиональной деятельности студентов-педагогов всё-таки наиболее значима работа с детьми различных категорий: сиротами, инвалидами, находящимися в трудной жизненной ситуации, приёмными и т.п.

Иллюстрируя данный тезис, следует привести ряд примеров успешного социального партнёрства АГПУ с общественными организациями и благотворительным фондом в области волонтерства. Одним из них стал социальный проект «Мы – твоя семья!» (в рамках программы «Добровольцы» Благотворительного детского фонда «Виктория»), направленный на социальную адаптацию детей-сирот, детей-инвалидов и детей, оставшихся без попечения родителей [4]. С 2007 года в течение нескольких лет велась масштабная работа с 8 детскими домами и коррекционными (специальными) школами-интернатами в Краснодарском крае. В проекте приняли участие более 300 добровольцев, из них более 100 – студенты АГПУ. Впервые фонд осуществлял работу с детьми-инвалидами, оставшимися без попечения родителей, решал вопросы, связанные с их подготовкой к взрослой самостоятельной жизни.

Новым объектом приложения добровольческих усилий студентов АГПУ стала построенная в Армавире Детская деревня «Виктория». Это уникальный социально-культурный комплекс, на территории которого с лета 2015 г. проживают 9 семей с приёмными детьми, большая часть из которых – дети с ограниченными возможностями здоровья. Студенты-волонтеры помогают в проведении различных мероприятий на территории Детской деревни, работают в качестве тьюторов, сопровождающих, помощников педагогов и психологов, организаторов досуговой деятельности детей.

Межгородской проект «Воспитание игрой», реализованный в 2014 г. Армавирской городской молодежной общественной организацией «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр» совместно с АГПУ, был направлен на приобщение подрастающего поколения к идеям социального служения, содействие духовному и интеллектуально-творческому развитию, улучшению морально-психологического состояния подростков и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством вовлечения их в инновационную социально-культурную деятельность [5].

В городах Армавире и Лабинске велась целенаправленная работа со школами-интернатами и детскими реабилитационными центрами, в которой приняли участие более 2000 человек. На базе АГПУ был создан волонтерский отряд из 36 человек – студентов факультетов начального образования и технологии, экономики и дизайна. Волонтеры проводили психологические тренинги, игротеки

(занятия настольными интеллектуальными играми), семинары, оказывали организационную и техническую помощь в проведении ролевых игр живого действия, фестивалей, летних площадок;

В 2014 г. Армавирская городская общественная организация молодежи «Жизнь без наркотиков» реализовала проект «Будь здоровым – будь успешным!», направленный на развитие молодежного добровольческого движения в сфере пропаганды здорового образа жизни [3]. В рамках проекта были созданы 5 сборных молодежных медико-педагогических команд волонтеров из числа студентов АГПУ и Армавирского медицинского колледжа, которые осуществляли профилактическую работу с воспитанниками интернатских и социально-реабилитационных учреждений.

Помимо участия в социальных проектах студенты-добровольцы АГПУ включены в деятельность волонтерских отрядов, действующих на базе каждого факультета. Они осуществляют помощь воспитанникам детских домов, школ-интернатов, ветеранам.

Особо следует выделить уникальный проект АГПУ – студенческий казачий спас-отряд, который оказывает помощь при ликвидации последствий стихийных бедствий (например, в 2012 году в Крымске).

Изучение имеющегося опыта волонтерства показало, что приобретение опыта профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации, а также реализация функционального образа Я в волонтерских практиках способствует процессам профессиональной идентификации студентов педагогического вуза. Их участие в добровольческих программах позволяет разрешить ведущее противоречие профессионального образования – между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальными предметами будущей профессиональной деятельности, преодолеть возникновение формальных знаний, которые невозможно применить на практике. Волонтерская работа студентов педагогического вуза предполагает выполнение реальной профессиональной деятельности, способствует обобщению и систематизации знаний, полученных при изучении разных учебных дисциплин, возникновению понимания целостности технологии труда, развертываемой динамично во времени и пространстве [2].

Студенты получают не только уникальный педагогический и социокультурный опыт, но и возможность активного взаимодействия со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса школы, социально-педагогического учреждения, общественной организации, совместной работы с опытными педагогами и психологами, что повышает их познавательную и профессиональную мотивацию, а непосредственное участие в решении значимых социальных проблем позволяет активизировать механизмы патриотического, духовно-

нравственного и гражданского воспитания студенческой молодёжи.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года № 1493. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/qqYUwwzHUXzVkn1jsKAEgrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения 11.04.2016)

2. *Зачиняева Е.Ф.* Феномен педагогических волонтерских практик в аспекте профессиональной идентификации студентов // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn12-02/415-a> (дата обращения 11.04.2016).

3. Проект «Будь здоровым – будь успешным!». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nko.krasnodar.ru/?p=6528> (дата обращения 11.04.2016).

4. Программа «Добровольцы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://victoriacf.ru/807/programma-dobrovol-tsy/> (дата обращения 11.04.2016).

5. Программа «Воспитание игрой». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nko.krasnodar.ru/?p=5274> (дата обращения 11.04.2016).

6. Приказ Минобрнауки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7995/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7225/Prikaz_%C2%A6_1426_ot_04.12.2015.pdf (дата обращения 11.04.2016).

7. *Решетников О.В.* Программа по организации и координации деятельности муниципальных центров социального служения молодежи «Молодёжное служение России». – М.: Конгресс муниципальных образований РФ, 2005. – 23 с.

8. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newurengoy.ru/pages/2016.html> (дата обращения 11.04.2016).

Сидоркин Владимир Александрович

кандидат педагогических наук
Академия Государственной противопожарной службы МЧС России,
г. Москва

Косов Сергей Викторович

Главное управление МЧС России по Костромской области
sivolodya@rambler.ru, mchs_44@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЖАРОБЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Рассмотрена проблема создания психолого-педагогических условий формирования готовности школьников к опасности пожара. Проанализированы труды ряда ученых в данной области по изучаемой проблеме. Предложены некоторые варианты решения проблемы, базирующиеся на чувствах и эмоциональных состояниях, сопутствующих опасной ситуации, что является ядром психологического компонента обеспечения безопасного поведения детей. Предлагается сочетание психологических предпосылок (опоры на эмоционально-чувственную сферу) и педагогических (использование в образовании ситуационных методов) в интегрированной форме при создании психолого-педагогических условий формирования готовности школьников к опасности.

Ключевые слова: пожарная безопасность, чувства и эмоциональное состояние, потребность в безопасности, формирование готовности к безопасному поведению.

Проблема безопасности в России становится чрезвычайно актуальной в связи с особенностями развития нашей страны, проводящей, по сути, революционные преобразования государственной системы. Не вызывает сомнения потребность обучения подрастающего поколения безопасному для себя и окружающих поведению [1]. Решение этой проблемы необходимо для дальнейшего позитивного экономического и социального развития общества, что требует осуществления определённой образовательной политики в области безопасности.

Одной из задач непрерывного обучения безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе является формирование у подростка ответственного отношения к безопасной деятельности. По мнению многих учёных (В.И. Бачевский, Е.Н. Литвинов, В.В. Поляков, Ю.В. Репин, А.Г. Рыхнов, В.А. Середа, А.Т. Смирнов, М.П. Фролов, Р.А. Шабунин и др.), школьный возраст, а особенно, возраст, охватывающий среднее школьное звено, наиболее благоприятен (сенситивен) для формирования у человека отношения личной и коллективной безопасности. Ведущая роль в достижении этой цели принадлежит школе и учреждениям дополнительного образования детей, функционированию детских общественных объединений – добровольных дружин юных пожарных (ДЮП).

Как показывает статистика последних пяти лет, во многом благодаря работе по обучению детей и подростков основам пожаробезопасного поведения, удалось добиться тенденции к снижению количества погибших и пострадавших при пожарах детей. Усиление работы с этой категорией населения позволяет прогнозировать улучшение обстановки с пожарами и их последствиями в Российской Федерации и в будущем. Однако беспокоит то, что за последнее десятилетие антропогенная

деятельность в Российской Федерации привела к возникновению более 1 млн пожаров (примерно 19 тыс. по причине детской шалости с огнем), на которых погибло свыше 75 тысяч человек, из них более 3000 детей, около 70% в возрасте до 6 лет, травмировано свыше 6000 детей.

Потребность общества в подготовке населения, учащихся образовательных учреждений к действиям в ЧС является первоочередной. В тоже время, учителя образовательных учреждений и преподающие предмет ОБЖ в частности, недостаточно ориентированы на изучение, исследование эмоционального состояния школьников при наличии опасности. Не используется потенциал школьных психологов в диагностике и коррекции поведения детей с учетом их психофизиологических и возрастных особенностей, в случае опасности и формирования у них конструктивного отношения к опасности пожара, чрезвычайным ситуациям [7]. Недоработка программ образования и недостаточность времени, отводимого на изучение вопросов пожарной безопасности в базисном учебном плане, отсутствие в основной массе образовательных организаций оборудованных классов пожарной безопасности, неинформированность родителей, все это снижает уровень формирования готовности детей к опасности.

Повышение качества формирования готовности школьников к опасности мы видим в сочетании в образовании психологических и педагогических условий, благоприятствующих достижению лучших результатов.

Всё, с чем сталкивается школьник в повседневной жизни, вызывает у него то или иное отношение, те или иные чувства [4]. Человеческие чувства являются положительной ценностью и жизнь человека невозможна без переживаний. Эмоции – это непосредственное, временное переживание какого-либо чувства. Поэтому понятие «эмоция» уже,

чем понятие «чувство». Причём для эмоционального насыщения нужны не только положительные чувства, но и чувства, связанные с беспокойством. К.Е. Изард выделил следующие основные, или, как он назвал их, «фундаментальные» эмоции, определяющие все остальные (интерес, радость, удивление, страдание, гнев, страх, презрение), которые стимулируют деятельность, увеличивают энергию или наоборот, дезорганизуют, тормозят действия, в частности, и поведение человека в целом.

Эмоциональные состояния определяются имеющимся у школьника желанием или силой актуальной потребности, с одной стороны, и оценкой, которую он даёт вероятности её удовлетворения, – с другой. Эту оценку вероятности он производит на основе врожденного и ранее приобретенного им опыта. Причем эмоция возникает тогда, когда имеется рассогласование между тем, что необходимо знать для удовлетворения желания и тем, что на самом деле известно. Например, обжигаясь огнем от спички или видя, как горит тополинный пух, а затем пламя охватывает все, что способно гореть, ребенок задумывается о силе и мощи огня, непоправимых последствиях, которые он может принести.

То есть, он постоянно вольно или невольно сопоставляет необходимую ему информацию (о средствах, времени, ресурсах), которая требуется для удовлетворения желания, с информацией, имеющейся у него в данный момент. Так, например, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимой для защиты в случае пожара в доме, не зная, кто находится там, имеется ли в доме газ или хранятся легковоспламеняющиеся, горючие жидкости. На этой основе была разработана формула эмоций психофизиолога П.В. Симона, согласно которой:

$$\mathcal{E} = \Pi (\text{Ин} - \text{Ис}),$$

где: \mathcal{E} – эмоция (ее сила и качество); Π – потребность (в формуле она берется с отрицательным знаком «-»); Ин – информация, необходимая для удовлетворения существующей потребности; Ис – информация существующая, т.е. те сведения, которыми человек располагает в данный момент (то, что известно).

Следствия, вытекающие из формулы, таковы: если у человека нет потребности ($\Pi = 0$), то эмоции он не испытывает ($\mathcal{E} = 0$); эмоция не возникает в том случае, когда человек, испытывающий какое-либо желание, обладает полной возможностью для его реализации ($\text{Ин} = \text{Ис}$). Если вероятность удовлетворения потребности велика, проявляются положительные чувства ($\text{Ис} > \text{Ин}$). Отрицательные эмоции возникают, если человек отрицательно оценивает возможность удовлетворения потребности ($\text{Ис} < \text{Ин}$). При этом максимум положительных или отрицательных эмоций при постоянной силе потребности человек испытывает, когда $\text{Ин} = 0$ или $\text{Ис} = 0$.

Таким образом, внутри человека как бы находится барометр, показания которого зависят от того, какая информация имеется о том, что требуется для удовлетворения потребности, и о том, чем он располагает, в зависимости от их соотношения мы испытываем различные эмоции.

Являясь субъективной формой выражения потребностей, эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. Находясь в определенной жизненной ситуации, субъект решает, что ему делать, как и когда, в итоге любого поведенческого акта он получает конкретный результат, характеризующий эффективность данного способа поведения [3].

Согласно А. Маслоу, подобно тому, как недостаток определенных витаминов вызывает физическую болезнь, точно так же неудовлетворение определенных базовых потребностей приводит к неврозу и психологической непригодности. Примером фундаментальных базовых потребностей могут служить физиологические потребности, такие как голод, жажда, потребность во сне. Неудовлетворение этих потребностей ведет к болезни, которая может быть излечима только их удовлетворением. Динамический подход к мотивации предполагает за ней непрерывное движение и постоянное изменение, и только; фундаментальные, базовые потребности остаются неизменными. Для сохранения здоровья должны удовлетворяться и определенные психологические потребности.

Потребность редко выступает как активная сила, она доминирует только в ситуациях критических, экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой [2]. Можно привести сотни и тысячи случаев, когда дети, находясь дома без родителей, в случае пожара берут ответственность на себя, в течение секунд принимают решение и спасают младших по возрасту, находящихся в очаге пожара. Но опять следует заметить, что не каждый ребенок адекватно реагирует на данную ситуацию. Мы, взрослые, определенными условиями и средствами должны учить школьников незамедлительно реагировать на ситуацию опасности.

Необходимо своим поведением, примером реакции на опасность, более того, зная, понимать самим и доводить до сведения детей информацию о физико-химических явлениях, происходящих в процессе горения, скорости распространения и опасных факторах пожара (задымление, повышенная температура, возможность обрушения конструкций, недостаток кислорода), средствах пожаротушения, знаках безопасности и главное, действиях в случае возникновения пожара. Организуя шефство за образовательными организациями, мы даем возможность старшим детям реализовать самостоятельность, а также чувство ответственности за безопасность младших и пере-

дачу последним знаний по отношению к опасности пожара.

Неоценимую помощь школе в обучении учащихся мерам пожарной безопасности, их конструктивному отношению к опасности пожара и воспитанию, становлению личности, профессиональной ориентации (в часы классного руководства, на родительских собраниях, на уроках курса ОБЖ раздела «Пожарная безопасность», на занятиях в учреждениях дополнительного образования) могут оказать действующие сотрудники и ветераны пожарной охраны, спортсмены пожарно-спасательного спорта, курсанты образовательных учреждений пожарно-технического профиля, которые профессионально расскажут об истории, традициях и достижениях пожарной охраны, смелых героических поступках граждан, детей и пожарных в борьбе с огнем и спасении людей. По факту, это соответствует сетевой форме реализации образовательного процесса, что предусмотрено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Опираясь на проведенный анализ научных предпосылок, сочетая психологическую и педагогическую составляющие образования человека, предложим следующие психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к безопасному поведению:

- обеспечивать информационную (знаниевую) основу для возникновения потребностей в безопасном поведении и сопутствующих эмоций;
- использовать методы взаимообучения, группового обучения, интерактивные методы, такие как case-study, ситуационное обучение;
- реализовывать образовательные программы в сетевой форме, используя ресурсы и образова-

тельных организаций, и организаций МЧС России.

Достаточно важный вклад в багаж безопасности детей могут внести по своим праву и обязанностям родители. Так, в соответствии статье 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, т.е., взрослые несут первостепенную ответственность за воспитание и безопасность обучающегося [6].

Имея представление об эмоциональном состоянии детей, при возникновении опасности и профессионально подготавливая их с использованием современных интерактивных методов, осуществляется формирование готовности подрастающего поколения к безопасному поведению.

Библиографический список

1. *Анисимов В.В.* Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
2. *Годфруа Ж.* Что такое психология. Т. 1. – М.: Мир, 1992. – 496 с., ил.
3. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
4. *Рогов Е.И.* Эмоция и воля. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
5. *Сидоркин В.А.* Конструктивизм поведения детей при опасности пожара // Вестник Чувашского университета. – 2006. – № 5. – С. 260–264.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2003. – 210 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С НЕЗРЯЧИМИ ДЕТЬМИ

В статье раскрываются проблемы использования технологии тифлокомментирования визуальной информации (фильмов, картин, мультфильмов) в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями зрительной функции. Рассматривается понятие и история тифлокомментирования в России. Раскрыта возможность использования тифлокомментирования в работе с младшими школьниками с нарушениями зрения, определен ряд задач, которые возможно решить с использованием данной технологии в системе специальной помощи детям. Описаны этапы работы над проектом, раскрыты теоретические и практические аспекты решения проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения. Представлены цель, задачи и основное содержание коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями зрения с использованием технологии тифлокомментирования мультфильмов. Кратко приведены результаты работы над проектом.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, реабилитация лиц с нарушениями зрения, тифлокомментирование, коррекционно-развивающая работа.

Зрение играет большую роль в психическом развитии человека (С.Ю. Бородулина, К. Бюрклен, М.И. Земцова, А.А. Люблинская, Ю.В. Петров, А.П. Садчиков, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева). С помощью зрительного анализатора осуществляется 90% восприятия информации внешнего мира. По данным ВОЗ во всем мире около 285 миллионов человек страдают от нарушений зрения, из которых 39 миллионов поражены слепотой и 246 миллионов имеют пониженное зрение [2]. Большое количество детей с нарушением зрения – актуальная проблема и в России. В 2016 году первичная организация ВОС только в Ярославской области насчитывала 2269 человек. В области проживает более 200 детей-инвалидов с нарушениями зрения.

Из-за слепоты у незрячих людей возникает проблема с получением визуальной информации и удовлетворения своих образовательно-познавательных, культурно-эстетических, интеграционно-коммуникационных и других потребностей во время посещения музеев, театров, кино, спортивных и массовых мероприятий, во время ознакомления с выставками, экспозициями, архивами, библиотеками. Тем самым воздвигается барьер на пути получения незрячими людьми информации и ограничивается возможность их полноценной жизни. Это препятствует формированию общедоступной безбарьерной среды, а также реализации законного права слепых и слабовидящих на информационное обеспечение, которое предусмотрено пунктом 4 статьи 29 Конституции Российской Федерации и статьей 14 Федерального закона от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [4].

Одним из современных направлений государственной социальной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации является устраи-

вание визуальных информационных барьеров в получении социально-значимой информации, в реализации законного права слепых и слабовидящих на информационное обеспечение [1].

Для удовлетворения информационных потребностей в визуально ориентированном мире незрячему человеку, испытывающему специфические трудности, может помочь аудиальный канал восприятия. Любой предмет, действие или явление можно описать словами. Специальная технология, позволяющая незрячим людям эффективно воспринимать любой предмет, действие, явление, описанное словестно, сделать доступными для понимания картины, фотографии, фильмы, спектакли называется тифлокомментированием.

Технология тифлокомментирования – это лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны незрячему или слабовидящему человеку без специальных словесных пояснений.

Тифлокомментирование может быть подготовленным или прямым. В первом варианте тифлокомментатор имеет возможность заранее подготовить тифлокомментарий, например, для автоматического тифлокомментирования фильма, мультфильма. Во втором варианте комментирование производится непосредственно при наблюдении объекта комментирования, что называется «с листа». При этом возможны ситуации, когда тифлокомментатор может приготовиться к прямому тифлокомментированию, например, предварительно просмотрев кинофильм, видеозапись, картину и т. д. При отсутствии такой возможности комментирование становится «горячим». «Горячее тифлокомментирование» – это ситуация, когда приходится действовать без предварительной подготовки.

В процессе тифлокомментирования информационные пробелы могут быть заполнены с помо-

цию виртуального описания в устной или письменной речи. Тифлокомментирование как технология может решать ряд задач в системе специальной помощи детям с нарушениями зрения: 1) культурно-эстетические; 2) развлекательные; 3) просветительские; 4) коррекционно-развивающие задачи.

Культурно-эстетические потребности незрячие дети могут удовлетворять, знакомясь с иллюстрациями к книгам, с картинками, снабжёнными соответствующими изображению тифлокомментариями. Совершая познавательную экскурсию, ребенок может получать информацию не только об ориентирах в пространстве, но и благодаря специально подготовленному тифлокомментарю знакомиться с историей и традициями города или села.

В ходе решения развлекательной задачи дети с нарушениями зрения могут, например, проводить свой досуг, просматривая сказки-мультфильмы с тифлокомментариями.

Ознакомление детей с нарушениями зрения с правилами поведения на дороге, основами здоровьесбережения также можно осуществлять с использованием технологий тифлокомментирования. Например, используя специально подобранные образовательные программы, мультфильмы о здоровом образе жизни, и, снабдив их специальным комментарием, можно решать просветительские задачи.

Широкий круг коррекционно-развивающих задач можно решать, используя тифлокомментирование. Включение просмотра видеоматериалов с тифлокомментарием в развивающие программы по формированию познавательной деятельности личности детей позволит значительно расширить диапазон психолого-педагогических средств коррекции.

Технология тифлокомментирования эффективна в устранении информационного дефицита и позволяет удовлетворить в процессе обучения ряд психологических потребностей детей с нарушениями зрения.

В проведенном нами исследовании показана возможность использования технологии тифлокомментирования в работе с младшими школьниками с нарушениями зрения. Основная идея разработанного нами проекта – подготовить серию познавательных мультфильмов с тифлокомментариями для детей с нарушениями зрения. Специально подобранный текст позволяет незрячим детям познакомиться не только с персонажами популярных мультфильмов, но и освоить некоторые правила поведения, правила дорожного движения, познакомиться с буквами, а главное, понять, что делают, как выглядят, как перемещаются герои мультфильма. Всё это обогащает опыт ребенка и позволяет ему постепенно включаться в общее культурное и образовательное пространство. А интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья

и является конечной целью всего коррекционно-развивающего обучения. В подготовке проекта, наряду со мной, принимали активное участие тифлопедагог, член первичной организации ВОС Ярославской области, старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики М.Д. Иванова, студенты дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: Д. Марковкина, А. Миронова, Е. Галкина.

Цель проекта – разработка коррекционно-реабилитационной программы для незрячих и слабовидящих детей младшего школьного возраста с использованием мультфильмов с тифлокомментарием.

Задачи проекта:

1. Разработать содержание коррекционно-реабилитационной программы для незрячих и слабовидящих детей с использованием мультфильмов с тифлокомментарием.

2. Подготовить серию познавательных мультфильмов, снабдив их тифлокомментариями, для детей с нарушениями зрения.

3. Апробировать разработанную программу в педагогической практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида.

Изучив историю проблемы, мы определили, что тифлокомментарий – это целевая информация, специально подготовленная для незрячих для замещения (или дополнения) визуальной информации, которую воспринимает зрячий и которая недоступна (или малодоступна) людям с нарушениями зрения.

Исторически технология тифлокомментирования складывается поэтапно. Первыми, по сути, тифлокомментариями можно считать радиорепортажи с различных соревнований, которые ведутся в нашей стране с конца 20-х годов XX века. Сложнее для лиц с нарушением зрения в начале XX века было воспользоваться достижениями киноискусства. «Немое» кино было вообще недоступно незрячим [3].

Звуковое кино с 1928-30-х годов быстро распространилось в мире, и картина изменилась: теперь незрячие в кинозале слушали игру киноактеров и по «саундтреку» могли составить представления о сюжете кинофильма. К сожалению, это получалось далеко не всегда, т.к. «немые» сцены, невербальный звук, «обманные» действия героев и т. п. слишком часто исключали для незрячего человека возможность составить для себя законченное представление не только о событиях, о сюжете, но и о самом кинофильме, если кто-либо не объяснял ему происходящее во время киносеанса или после него [6].

Желание зрячих людей пояснить незрячему человеку происходящее на киноэкране было вполне естественно. Поэтому на Центральном полиграфическом учебно-производственном предприятии МГП ВОС, которое специализировалось на произ-

водстве «говорящих» книг, возникла в конце 70-х годов идея выпустить в формате «говорящей» книги фонограммы кинофильмов с наложением звукозаписи заранее подготовленных пояснений для слепых. Так открылась для незрячих возможность познакомиться с достижениями киноискусства через доступные для них звукофильмы. Звукофильм – это записанный в специальном защищенном формате «говорящих» книг для слепых саундтрек кино- (видео-) фильма с наложением тифлокомментария. В конце 70-х – в начале 80-х годов в двух кинозалах в Москве (в кинотеатре «Буревестник» и в Центральном Доме Культуры ВОС) развернули оборудование для прямого тифлокомментирования. Теперь все сидящие в этих кинозалах незрячие люди могли через наушники услышать пояснения того, что происходило на экране.

Возникновение и формирование тифлокомментирования было практически одновременным и шло параллельно как на Западе, так и в Советском Союзе вплоть до эпохи Перестройки. Поскольку эти процессы не пересекались, появились два термина, обозначающих эту деятельность: тифлокомментирование – в России и аудиодескрипция (для незрячих) – за рубежом [3]. Понятие «тифлокомментирование» более широкое по смыслу, чем «аудиодескрипция». Оно подразумевает использование не только звукового тифлокомментария, но и письменного, печатного (например, описание для слепых картины, фотографии, географической карты, чертежа и т.п.), выполненного на бумаге.

Собранный материал по истории и достижениям тифлокомментирования позволяет сделать вывод, что практическое тифлокомментирование было применено впервые в мире в Советском Союзе [3]. Впервые демонстрация кинофильма с тифлокомментированием для слепых была проведена в конце 1978 года в московском кинотеатре «Буревестник» группой специалистов Всероссийского общества слепых под руководством кандидата технических наук Вадима Александровича Усика, заведующего лабораторией в НИИ Медицинского приборостроения, и при участии незрячего – главного редактора звукового журнала Московского городского правления ВОС «Маяк» А.И. Лапшина [7]. Однако широкой практики оснащения кинозалов оборудованием для тифлокомментирования не возникло.

В настоящее время, лишь некоторые культурные площадки, в формате эксперимента, предлагают спектакли и фильмы с тифлокомментариями для незрячих людей. Например, в Московском Губернском театре незрячие люди могут посмотреть 2 спектакля с тифлокомментарием «Пушкин» и «Нашла коса на камень» [5]. Профессиональное обучение тифлокомментаторов ведут в институте Всероссийского общества слепых «Реакомп» [3]. Однако, количество специалистов в этой области

крайне мало, а востребованность их профессиональных навыков всё возрастает.

Таким образом, использование тифлокомментария в реабилитационной работе со взрослыми людьми в России насчитывает уже не одно десятилетие. Однако применение технологии тифлокомментирования в практике коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения – достаточно новая идея. Мы решили, что ее реализация актуальна, т.к. тифлокомментирование популярного среди дошкольников визуального материала, например, мультфильмов, позволяет незрячим и слабовидящим детям обогатить жизненный опыт и дает им возможность постепенно включиться в общее культурное и образовательное пространство.

Опираясь на знания об особенностях развития детей с инвалидностью по зрению, мы разработали коррекционно-развивающую программу с использованием мультфильмов с тифлокомментарием.

Цель коррекционно-развивающей программы – формирование представлений о здоровом и безопасном образе жизни, расширение кругозора у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения посредством использования мультфильмов с тифлокомментарием.

Достижение поставленной цели реализуется путем решения следующих **задач**:

- 1) сформировать правильное отношение к своему здоровью;
- 2) сформировать знание об основах безопасности жизнедеятельности;
- 3) сформировать толерантное отношение к окружающим.

Нами разработано подробное **содержание программы** и конспекты занятий. Содержание программы рассчитано на детей младшего школьного возраста с нарушением зрения. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 25 минут. Все содержание коррекционно-развивающей программы направлено на развитие и обучение детей с нарушением зрения.

Схема построения занятий:

1. Оргмомент. Во вступительной части занятия используются традиционные приемы: отгадывание загадок, создание проблемных ситуаций, сюрпризные моменты.

2. Основная часть. Основную часть занятия составляет демонстрация мультфильмов с тифлокомментарием. Сначала с детьми организуется беседа на тему занятия. Далее следует просмотр мультфильма с тифлокомментарием, т.е. в естественные паузы оригинального трека мультфильма вставляется специально подготовленный трек с текстом, который описывает общую обстановку, внешний вид, действия персонажей мультфильма, непонятные незрячим без словесного пояснения. Далее следует просмотр мультфильма с тифлокомментарием. По окончании мультфильма дети могут перейти к играм и продуктивным видам деятельности.

3. Обсуждение итогов занятия. В заключение каждого занятия подводятся итоги: дети делятся впечатлениями, рассказывают о том, что было интересно, что понравилось, что нового узнали на занятии.

В качестве материала для программы нами были отобраны следующие мультфильмы:

1. «Наш друг ПИШИЧИТАЙ». 1 выпуск (1978 год). Серия рисованных мультфильмов режиссёра Юрия Прыткова. Мультфильм знакомит детей с азбукой и счетом. Мальчику Коле исполняется 5 лет. Волшебник Пишичитай дарит ему в день рождения букву «К» — первую букву его имени. А Коля уверен, что обойдётся и без букв. Но без буквы «К» день рождения Коли превратился в праздник Оли, клён — в лён, коса — в осу и так далее. Коля быстро понимает свою ошибку и просит прощения у буквы «К», тогда всё возвращается на своё место.

2. «Наш друг ПИШИЧИТАЙ». 2 выпуск (1979 год). Серия рисованных мультфильмов режиссёра Юрия Прыткова. Мультфильм знакомит детей с азбукой и счетом. Мальчик Коля нарисовал папе в подарок картинку. Но ещё надо поставить подпись: Коля. Пишичитай помогает Коле найти, выучить и научиться писать остальные буквы его имени: О, Л, Я.

3. Смешарики: Азбука здоровья. 9 серия. «Руки» (2008 год). «Смешарики: Азбука здоровья» представляет собой серию поучительных и полезных мультфильмов. Данный сериал был специально разработан по просьбе Национального Детского Фонда с целью обучения детей правильному отношению к своему здоровью. В данной серии дети узнают, почему нужно мыть руки перед едой.

4. Смешарики: Азбука Безопасности. 26 серия. «На остановке» (2007 год).

«Смешарики: Азбука безопасности» представляет собой серию поучительных и полезных мультфильмов. Данный сериал был специально разработан по просьбе Национального Детского Фонда с целью обучения детей правилам дорожного движения. В данной серии дети узнают о том, как надо вести себя на дороге и к чему приводит несоблюдение основных правил дорожного движения. Мультфильм научит маленьких зрителей осторожности и внимательности, которые пригодятся им при преодолении проезжей части.

5. Смешарики: Мир без насилия. 1 серия. «Другие уши» (2012 год).

«Смешарики: Мир без насилия» представляет собой серию поучительных и полезных мультфильмов. Мультфильмы обучают детей, что такое толерантность, как необходимо себя вести, что грубить — это плохо, необходимо помогать взрослым, не обижать младших и ровесников. В данной серии дети научатся вежливому отношению друг другу.

Этапы работы над тифлокомментарием:

1. Написание текста тифлокомментария.
2. Озвучивание текста тифлокомментария.

3. Монтаж тифлокомментария в мультфильм в виде отдельного звукового канала.

4. Трансляция мультфильма с тифлокомментарием детям с нарушениями зрения при помощи специального оборудования.

Программы и средства, используемые для записи и монтажа звука: vegas 11; камера; микрофон; персональный компьютер.

Данная программа апробирована в октябре 2015 года в ГОУ Гаврилов-Ямской специальной (коррекционной) школе-интернате IV вида г. Гаврилов-Яма Ярославской области. Педагогическое наблюдение показало, что данная программа способствовала формированию социальной адаптации и социализации детей с нарушениями зрения.

Программа вызвала интерес у педагогов-практиков и представителей профессионального научного сообщества. Разработанный нами проект был представлен на ряд конкурсов и выставок. Проект стал призёром регионального конкурса научно-исследовательских работ и инновационных проектов обучающихся «Шаг в будущее»; участником научно-популярной интерактивной выставки «Территория науки» в рамках Фестиваля науки Ярославской области; участником выставки «Промышленность. Инновации. Современные технологии» VI Международного экономического форума «Инновации. Бизнес. Образование-2015» г. Ярославль; победителем конкурса-выставки «Инновационный потенциал молодёжи» 2016 г. по направлению «Общественные и социально-гуманитарные науки: педагогика».

Проект «Создание мультфильмов для незрячих и слабовидящих детей: тифлокомментирование» стал победителем XVI Всероссийской выставки научно-технического творчества молодёжи «НТТМ – 2016» в г. Москве, а также авторы были удостоены Премии Президента РФ I степени. Всё это свидетельствует об актуальности работы и ее востребованности в психолого-педагогической практике коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями зрения.

Библиографический список

1. Вачеян Л.А., Иванова М.Д. Тифлокомментирование как средство реабилитации и коррекции детей, имеющих нарушение зрения // Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы инклюзивного образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. — С. 106-114.
2. Всемирная организация здравоохранения. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/ru/> (дата обращения: 22.06.2016).
3. Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала общероссийской общественной организации инвалидов Всероссийско-

го ордена Трудового Красного Знамени общества слепых «РЕАКОМП». Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rehasomp.ru/> (дата обращения: 22.06.16).

4. Конституция Российской Федерации. – М.: Айрис-Пресс, 2016. – 64 с.

5. Московский губернский театр. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://m-g-t.ru/> (дата обращения: 22.06.2016).

6. Научно-исследовательский кинофотоинститут (НИКФИ). Официальный сайт [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <http://nikfi.ru/short-stories/typhloconcept/> (дата обращения: 22.06.16).

7. Соловьёв С.А. Позволяющая роскошь // Сайт общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vos.org.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=924:2009-12-10-10-59-11&catid=180:-qq-1-2005 (дата обращения: 22.06.16).

УДК 159.99 ; 159.922.7

Ершова Валерия Валерьевна

кандидат психологических наук

Ставропольский государственный педагогический институт

ershovavalerya@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности проведения психодиагностического исследования сенсорного развития детей с комплексным нарушением слуха и зрения; основные задачи и направления формирования у них сенсорных эталонов; а так же методы и средства для этого необходимые. Проанализированы условия, реализация которых необходима для успешного решения задач формирования сенсорных эталонов у детей с комплексным нарушением слуха и зрения.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, сенсорное восприятие, сенсорные операции, сенсорное воспитание, комплексные нарушения, нарушения слуха и зрения.

Одной из современных тенденций специального образования в России, является увеличение доли детей со сложными и множественными нарушениями, которые нуждаются в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания. Эта категория детей очень разнородна по своим сенсорным, двигательным, речевым, эмоциональным и интеллектуальным возможностям. Это связано тем, что у каждого такого ребенка особым образом могут сочетаться нарушения разных функций, возникшие в разное время и по-разному выраженные.

Достаточно многочисленную и наиболее изученную часть популяции детей с комплексными нарушениями развития составляют дети, имеющие сочетания нарушений зрения и слуха.

Исследованием данной категории детей занимались М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь, Т.А. Баилова, В.Н. Чулков и др. Они указывают на их крайнюю неоднородность по физическим и психическим проявлениям.

Согласно исследованиям А.В. Ярмоленко нарушения зрения и слуха не только в значительной мере выключают из чувственного познания, определенной качественно отличной части ощущений и восприятий, но и нарушают системность этих ощущений, системность чувственного познания мира и последующего его обобщения [3].

Одновременное поражение двух важнейших дистантных чувств – зрения и слуха, приводят

к тому, что ребенок, оказавшийся в такой ситуации, может опираться в своем развитии на оставшиеся сохранными сенсорные и интеллектуальные возможности. Все это приводит к качественному и количественному своеобразию в формировании сенсорных эталонов у этой категории детей [5].

Сенсорные эталоны в психологическом словаре, определяются как, выработанные человеком представления, об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений, а именно: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков и т. д. [2].

Усвоение сенсорных эталонов – системы геометрических фигур, спектра цветов, пространственных и временных ориентировок, звукового ряда и др. – сложный и длительный процесс. Усвоить сенсорный эталон, значит не просто уметь правильно называть то или иное свойство предмета: необходимо иметь четкие представления для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых разных ситуациях. Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Т.А. Баилова отмечает, что при комплексном сенсорном нарушении особое значение в формировании сенсорных эталонов приобретает осязание. Осязательная деятельность руки ребенка стано-

вится доминантной в усвоении эталонов формы, размера, веса, температуры, качества предметов. Вибрационная чувствительность позволяет им усваивать пространственные эталоны и определенные звуковые характеристики. Обонятельное восприятие позволяет детям с комплексным сенсорным дефектом находить на расстоянии человека, определять знаком он или нет, по запаху из окна узнавать погоду на улице, выявлять особенности помещений и находить в них необходимые предметы. Кроме использования полностью сохранных анализаторов в формировании сенсорных эталонов дети с комплексными сенсорными нарушениями пользуются остаточными зрением и слухом [1].

Полученные в ходе теоретического исследования данные позволили нам сделать вывод о том, что несмотря на имеющиеся в литературе незначительные данные об особенностях сенсорного развития детей с комплексным нарушением зрения и слуха, они в основном касаются детей с выраженным нарушением обоих анализатор, а в специальных школах чаще обучаются дети с осложненным дефектом. Кроме того недостаточно описана система формирования сенсорных эталонов при данном нарушении. Данные противоречия позволили нам организовать экспериментальное исследование по данной проблеме.

Исследование проводилось на базе «Специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 36» г. Ставрополь.

На основании анализа медицинской документации была составлена экспериментальная группа из 6 детей младшего школьного возраста (1–2 класс). Нарушения слуха были представлены сенсоневральной тугоухостью 4 степени и глухотой, острота зрения детей была в диапазоне от 0,4 до 0,7.

При проведении диагностики нами исследовались следующие эталоны: формы, размера, веса, температуры, качества материала из которого

сделан предмет, а так же исследовалось обоняние и вибрационная чувствительность.

В соответствии с выбранными параметрами были подобраны методики разработанные И.Ф. Марковской, А.С. Пеминовой, Н.Г. Мереновой, А.В. Чередниченко, С.В. Мальковой, И.А. Михаленковой.

Кроме предполагаемого методиками оборудования использовались карточки с названиями эталонов, карточки с наглядным изображением эталонов, наглядная инструкция в виде таблички с текстом, который был адаптирован для слабовидящих детей. Инструкция предьявлялась в устной и тактильной форме.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

Исходя из данных представленных в рисунке видно, что дети имеют в основном средние показатели. На наиболее высоком уровне у детей находится сформированность эталонов размера и формы. Хорошие результаты получены при исследовании веса и температуры. Обонятельное восприятие и вибрационная чувствительность развиты на среднем уровне. Наиболее низкие показатели получены при исследовании материала из которых сделаны предметы.

Дети с удовольствием включались в работу, старались выполнить задания. Методики по определению температуры объекта, определять по запаху предметы, вызвали у детей наибольший интерес. При выполнении методик дети обращались за помощью. В закрытом выборе, когда предоставлялись таблички, дети практически не ошибались. Таблички с наглядными изображениями эталонов практически не использовались.

Результаты по одной и той же методике в экспериментальной группе достаточно различались, что объясняется индивидуальными различиями и наличием дошкольной подготовки.

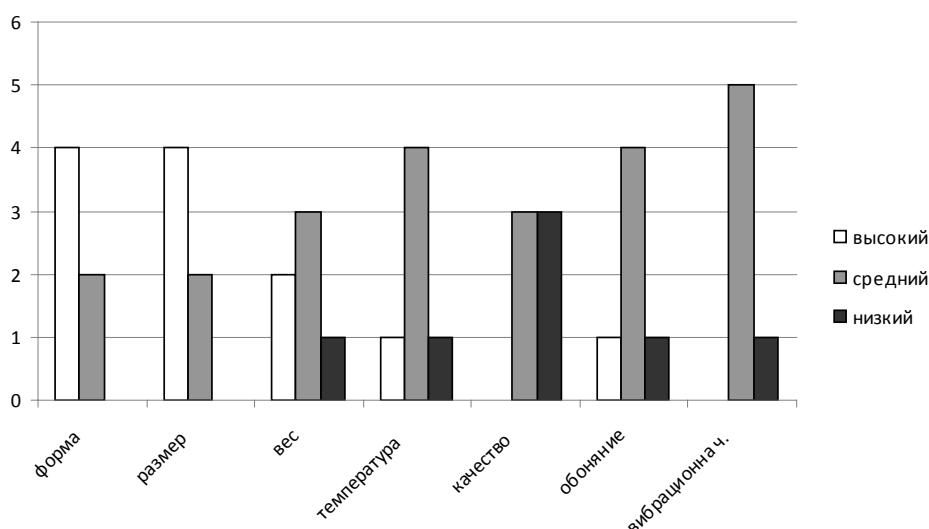


Рисунок 1. Показатели сформированности сенсорных эталонов у детей с комплексным нарушением зрения и слуха

Имеющиеся особенности сформированности сенсорных эталонов у данной категории детей позволяют говорить о необходимости создания и детальной разработке дифференцированного подхода при формировании у них сенсорных эталонов. Что очень важно для полноценного и успешного усвоения ими образовательной программы в начальной школе.

С.А. Козлова определяет сенсорное воспитание как развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и т.д. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в школе и для многих других видов деятельности [4].

У детей с комплексным сенсорным нарушением, выключены оба ведущих анализатора. Это обедняет чувственное познание мира. Сенсорное воспитание у этих детей должно быть направлено на всемерное использование всех сохранных анализаторов ребенка и остаточных возможностей пораженных анализаторов.

Разработанная и реализованная нами программа состоит из 30 специально организованных занятий, проводимых в дополнительное время и рекомендаций для сурдопедагогов отражающих специфику работы при сложном сенсорном дефекте.

Основными и наиболее важными задачами при формировании сенсорных эталонов у детей с комплексными нарушениями нами определены:

- формирование системы обследовательских перцептивных действий;
- формирование системы сенсорных эталонов, а также, обобщенных представлений о свойствах, качествах, отношениях, предметах;
- развитие умения самостоятельно применять системы перцептивных действий и сенсорных эталонов в практической деятельности;
- развитие поисковых способов ориентировки;
- формирование правильной ориентировки в окружающем предметном мире.

В процессе работы по формированию сенсорных эталонов нами использовались следующие методы:

- наглядные: ознакомление с иллюстрациями, картинками, игрушками, муляжами и другими компонентами сенсорной культуры;
- практические: исследование, опыты, игры, продуктивная деятельность.

Работа по формированию сенсорных эталонов у детей с нарушением зрения и слуха, опиралась на сохранные сенсорные (обоняние, вибрационная и кинестетическая чувствительность) возможности и их совершенствование.

На занятиях по формированию сенсорных эталонов, работа психолога направлена на формирование представлений о цвете, форме, величине, весе, температуре, запахе и вибрации с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета, а также формирование навыков использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.

Еще одним из важнейших направлений работы было формирование умения целенаправленного обследования объектов:

- восприятие целостного облика предмета;
- мысленное деление на основные части и выявление их признаков;
- пространственное соотнесение частей друг с другом;
- вычленение мелких деталей, установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

Третьим направлением работы нами выделено обучение действиям с предметами. В продуктивной деятельности детей проявляется соответствие их представлений реальным предметам или явлениям. Следовательно, при ознакомлении ребёнка с предметами и явлениями важно максимальное соответствие их величин, форм и других признаков с реальными пропорциями. В конструировании наиболее успешно формируются сенсорные способности. Именно здесь, сенсорные процессы осуществляются не изолировано от деятельности, а в ней самой, раскрывающей богатые возможности для сенсорного воспитания в широком его понимании.

Эффективность формирования сенсорных эталонов у детей с комплексными нарушениями слуха и зрения будет зависеть от следующих условий:

- от введения системы регулярного, углубленного, комплексного и разностороннего изучения сенсорного восприятия детей со сложным нарушением, использующей специально разработанные технологии, учитывающие структуру дефекта;
- от реализации индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированных подходов в организации психолого-педагогической помощи;
- от соблюдения правильной зрительной и слуховой нагрузки;
- от предоставления возможности частого переключения с одного вида деятельности на другой, с чередованием зрительно-двигательной, слуховой, тактильной нагрузок, способствующих поддержанию работоспособности;
- от занимательного характера занятий и упражнений, эмоционального и психологического комфорта ребенка.

После проведенной работы в конце учебного года нами было проведено повторное исследование сформированности сенсорных эталонов. Результа-

ты исследования показали улучшение ряда особенностей восприятия сенсорных эталонов, а именно:

- повышение уровня осязающих движений;
- улучшение дифференциации качества дидактических материалов;
- высокий уровень кинестетического восприятия температурных качеств предмета;
- хорошие показатели при тактильном восприятии форм и размера предметов.

Таким образом, на основе имеющихся данных можно заключить, что сенсорное воспитание детей с комплексными нарушениями должно быть направлено на всемерное и всестороннее использование всех сохранных и остаточных возможностей пораженных анализаторов ребенка.

В сенсорном воспитании ребенка со сложными нарушениями зрения и слуха, наряду с созданием адекватной и комфортной сенсорной среды важно заботиться и о деятельном характере включения ребенка в занятие.

Библиографический список

1. *Басилова Т.А., Александрова Н.А.* Как помочь малышу со сложными нарушениями развития. – М.: Просвещение, 2008. – 111 с.

2. *Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б.* Воспитание сенсорной культуры у ребенка. – М.: Просвещение, 1993. – 118 с.

3. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л.А. Головниц. – М.: Изд-во «ЛОГОМАГ», 2015. – 120 с.

4. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Диагностика осязательного восприятия дошкольников с комплексными нарушениями // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. Т. II. – М., 2011. – С. 33–35.

5. *Саломатина И.В.* Программа сенсорного развития для детей с грубыми и множественными нарушениями // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 82–84.

Уклонская Дарья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
Центральная клиническая больница № 2 им. Н.А.Семашко
ОАО «Российские железные дороги», г. Москва

Агаева Виктория Евгеньевна

Московский городской педагогический университет
uklonskie@yandex.ru, vik-2310@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ВРОЖДЕННЫХ И ПРИОБРЕТЕННЫХ ДЕФЕКТАХ И ДЕФОРМАЦИЯХ ЧЕЛЮСТНО-ЛИЦЕВОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена традиционно актуальной в современной логопедии проблеме реабилитации лиц с дефектами и деформациями челюстно-лицевой области. Экспериментальную группу составили дети с врожденными расщелинами губы и нёба и взрослые с приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области в результате хирургического лечения злокачественных новообразований органов полости рта. Проанализирован их речевой статус, определены сходства и различия в этиологии и патогенезе выявленных расстройств. Отмечено резкое нарушение произносительной стороны речи и разборчивости речевого потока в обеих подгруппах. С учетом патогенеза построен процесс логопедического воздействия, являющийся неотъемлемой частью комплексной психолого-педагогической реабилитации. На основе данных о речевом статусе детей и взрослых данной категории, предложены основные направления коррекционной работы по нормализации произносительной стороны речи, которая осуществлялась с учетом возрастных особенностей. Итоговый диагностический срез подтвердил эффективность предложенной методики коррекции произношения пациентов рассматриваемой группы. Проведенное исследование позволило подтвердить предположение о том, что логопедическое воздействие, направленное на улучшение произношения при врожденных и приобретенных дефектах и деформациях челюстно-лицевой области может быть проведено по общим направлениям, но с учетом возрастных особенностей, структуры, объема и обширности анатомического дефекта.

Ключевые слова: коррекция произношения, разборчивость речи, расщелины губы и нёба, новообразования органов полости рта, ринолалия, механическая дислалия, комплексная психолого-педагогическая реабилитация.

Нарушения произношения по распространенности едва ли не самый часто встречающийся речевой дефект, как среди детей, так и среди взрослых. Произносительная сторона речи определяется фонетическим оформлением и комплексом речедвигательных навыков, которые включают речевое дыхание, голосообразование, воспроизведение звуков и их сочетаний, просодику (темп, ритм, мелодика и интонация речи) [8].

К расстройствам внешнего оформления высказывания относят проблемы произношения, связанные с анатомическим и функциональным состоянием мышц артикуляционного аппарата, согласованностью фонации и речевого дыхания, артикулированием звуков речи, нарушением просодического компонента. Г.В. Чиркина, Г.Н. Соломатина, Д.В. Уклонская и др. отмечают выраженную тенденцию к численному увеличению дефектов внешнего оформления высказывания, а также к усложнению их структуры [5; 7; 9].

Одной из основных причин, вызывающих нарушения произносительной стороны речи, являются врожденные аномалии и приобретенные дефекты и деформации челюстно-лицевой области. В нашей статье мы рассмотрим механизмы речевых нарушений у данной категории лиц и направления коррекционно-логопедической работы, нацеленной на преодоление этих расстройств.

По данным Академии педагогических наук Российской Федерации, 4,5% детей имеют различные

врожденные аномалии развития. К наиболее распространенным из них относятся пороки челюстно-лицевой области, в частности, расщелины губы и нёба (ВРГН). Частота рождения детей с данной патологией составляет до 38% всех пороков развития [6].

За последние десятилетия изменилась тактика хирургического лечения детей с ВРГН. Появилась тенденция к сверхраннему (в возрасте до 13 месяцев) проведению операций по закрытию расщелин неба. В связи с этим проводились исследования, в ходе которых зарегистрировано статистически достоверное увеличение частоты и степени выраженности ринолалии с увеличением возраста ребенка на момент хирургического вмешательства [2]. Однако, как показывают наши экспериментальные данные, у значительного числа детей, прооперированных в возрасте до 3-х лет, сохраняются проявления ринолалии. Следовательно, коррекционно-логопедическая работа с данной категорией лиц продолжает оставаться актуальной и требующей дальнейшего совершенствования [1].

В последние годы отечественная медицина и, в частности, онкология, совершила большой скачок в отношении лечения новообразований органов полости рта, что позволяет говорить о появлении новой категории пациентов с приобретенными дефектами и деформациями периферического конца речедвигательного анализатора, нуждающихся в реабилитации речевой функции. Данные госу-

дарственной статистической отчетности за последнее десятилетие говорят о значительном приросте заболеваемости раком полости рта (27,8%) [4].

Калечащий характер хирургического лечения опухолей органов полости рта значительно ухудшает качество жизни пациентов. Особого внимания заслуживает группа пациентов с приобретенными анатомо-функциональными нарушениями голосоречевого аппарата после хирургического лечения опухолей головы и шеи, где анатомические изъяны по объему и характеру зачастую аналогичны врожденным аномалиям челюстно-лицевой области.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что актуальность вопросов реабилитации речевой функции при врожденных и приобретенных в результате хирургического лечения дефектах органов полости рта невозможно переоценить. Грубые произносительные дефекты и нарушения других функций полости рта неблагоприятно влияют на психологическое состояние, расстройства коммуникативной функции речи осложняют общение с окружающими, что негативно сказывается на качестве жизни пациента. Сочетание соматического и психического факторов заболевания значительно утяжеляет восстановительный процесс.

Перед логопедами многих практических учреждений ежедневно стоит вопрос о преодолении подобного рода речевых расстройств, однако, отмечается острая нехватка методических рекомендаций, широко доступных специалистам.

Под нашим наблюдением в течение 2010–2015 гг. на базе онкологического отделения №2 НУЗ ЦКБ № 2 им. Н.А. Семашко ОАО «РЖД» и Центра стоматологии и челюстно-лицевой хирургии МГМСУ им. А.И. Евдокимова находилась группа из 44-х пациентов с врожденными и приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области.

В первую подгруппу вошли 23 ребенка с врожденными двусторонними и односторонними расщелинами верхней губы, альвеолярного отростка, твердого и мягкого неба в возрасте 4–6 лет, прооперированные по поводу врожденной нёбной патологии. Неврологический статус и интеллектуальное развитие детей соответствовало возрастной норме.

Вторую подгруппу составил 21 пациент с приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области в результате хирургического лечения злокачественных новообразований органов полости рта в возрасте старше 49 лет. Среди них 11 человек с диагнозом – рак языка, 8 человек – рак слизистой оболочки полости рта, и 2 человека – рак ротоглотки. Все пациенты после хирургического лечения имели значительные анатомические дефекты и деформации одного или нескольких органов ротовой полости.

Проанализировав речевой статус пациентов с врожденными и приобретенными дефектами ор-

ганов полости рта, можно выделить характерные для рассматриваемых нами подгрупп общие симптомы нарушения произносительной стороны речи:

- анатомо-функциональные нарушения мышц органов артикуляционного аппарата: языка, губ, мягкого нёба, глотки, гортани и голосовых складок, мимических мышц;
- изменения физиологического и фонационного дыхания (направленность и дифференцированность, плавность, ритмичность);
- нарушения резонирования и акустических характеристик голоса;
- искажения звукопроизношения.

Для речи детей с врожденными расщелинами губы и неба характерно изменение баланса резонирования голоса и специфическое нарушение звукопроизношения – ринология. В то время как приобретенные дефекты и деформации челюстно-лицевой области после хирургического лечения у данной подгруппы пациентов влекут за собой нарушения произношения, классифицирующиеся как полиморфная механическая дислалия, которая может сопровождаться нарушениями голоса, в основном, в виде нарушений функции резонаторов.

В ходе проведения логопедического обследования нами отмечено значительное снижение разборчивости речевого потока лиц обеих подгрупп, что резко затрудняет процесс вербальной коммуникации и вынуждает пациентов активно использовать невербальные средства для восполнения дефицита общения.

На основе классификации французского невропатолога Ж. Тардьё (1968), нами определены следующие критерии разборчивости речевого потока:

1. Речь понятна окружающим, т.е. полностью соответствует норме.
2. Речь понятна окружающим, но отмечаются незначительные искажения (недостатки) произношения.
3. Речь мало разборчива, имеются выраженные нарушения произношения.
4. Речь неразборчива для окружающих [3].

В первой подгруппе показатели разборчивости распределились следующим образом. Речь неразборчива для окружающих у 9 детей (39,1%). Мало разборчивая речь с выраженными нарушениями произношения, характерна для 14 детей (60,9%). Первому и второму критерию не соответствовала речь ни одного ребенка.

Во 2-й подгруппе показатели разборчивости распределились следующим образом. У 9-ти пациентов (42, 9%) – речь неразборчива для окружающих, что вынуждает их пользоваться письменной речью. У 12 человек (57,1%) – процесс речевой коммуникации резко затруднен, для произнесения доступны лишь слова бытового лексикона, несложные по звуковому составу и слоговой структуре. Большую роль в общении с ними играет речевая догадка.

Таким образом, можно говорить о категории пациентов, имеющих патологию периферического отдела артикуляционного аппарата, разную по этиологии и времени возникновения, но схожую по проявлениям речевого дефекта и механизму нарушения. Следовательно, методы коррекционно-логопедического воздействия по совершенствованию произносительной стороны речи в обоих случаях будут общими.

Коррекционная работа в обеих подгруппах проводилась в условиях стационара и амбулаторно по следующим направлениям: активизация мышц артикуляционного аппарата; работа над фонационным дыханием и голосом; коррекция произносительной стороны речи. После создания полноценного артикуляционно-дыхательно-голосового базиса мы переходили к коррекции звукопроизношения.

Родители и члены семьи были активно включены в коррекционный процесс: присутствовали на занятиях, выполняли рекомендации логопеда в домашних условиях.

Как показал опыт нашей практической деятельности, процесс речевой реабилитации целесообразно начинать на 10–14-е сутки после операции. Весь период коррекционной работы по формированию навыков правильного произношения в обеих подгруппах длится 3–6 месяцев.

В процессе логопедической работы была отмечена следующая специфика:

– детям с ринолалией (подгруппа 1) для нормализации произношения необходимы специальные мероприятия по постановке звуков и введению в самостоятельную речь сформированных и автоматизированных навыков,

– для взрослых пациентов (подгруппа 2), имеющих длительный опыт нормального речеобразования в дооперационном периоде, требуется лишь уточнить артикуляции дефектных звуков, что позволяет в короткий срок найти компенсаторный способ артикуляции, акустически полноценный либо близкий к норме.

После проведенной коррекционной работы в рамках логопедического обследования была повторно осуществлена оценка разборчивости речевого потока по вышеуказанным критериям.

В первой подгруппе у 12 детей (52,2%) речь полностью соответствует норме. Речь 8 детей (34,7%) понятна окружающим, но отмечаются незначительные недостатки произношения, т.е. сохраняются остаточные явления ринолалии. У 3 детей (13,1%) речь остается мало разборчивой, имеются выраженные нарушения произношения – ринолалия.

Во второй подгруппе 2 пациента (9,5%) достигли нормальных показателей разборчивости. У 11 человек (52,4%) отмечались незначительные недостатки произношения. У 5 человек (23,8%),

ранее пользовавшихся письменной речью, наблюдались выраженные нарушения произношения. 2-е больных с грубыми обширными послеоперационными анатомическими дефектами челюстно-лицевой области продолжали в большинстве случаев пользоваться письменной речью, однако, отмечали улучшение процесса глотания.

Таким образом, в подгруппе 1 эффективность составила 86,9% (20 человек). Похожая ситуация отмечалась и во второй подгруппе, где в 85,7% случаев (19 человек) проведенная нами коррекционная работа была эффективна.

Проанализировав полученные данные о речевом статусе обследуемых, мы можем предположить, что на эффективность и результативность речевой реабилитации в обеих подгруппах повлияло функциональное состояние мышц артикуляционного аппарата, мотивированность пациента, участие семьи и близких.

В то же время нами отмечено несколько отличий. Для реабилитации речевой функции при ВРГН имеет значение: длина и подвижность мягкого неба (послеоперационные дефекты и рубцовые изменения мягких тканей); степень сформированности фонематических процессов; ортодонтический статус. Для реабилитации речи при приобретенных деформациях челюстно-лицевой области определяющее значение имеет объем изъятых тканей, обширность приобретенного дефекта.

Пациенты с врожденными и приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области вынуждены существовать в условиях социальной изоляции и поэтому остро нуждаются в особой помощи, одной из первостепенных задач которой является восстановление коммуникативной функции речи посредством нормализации нарушенных функций произношения и голоса. Можно без преувеличения утверждать, что, несмотря на некоторые различия в структуре дефекта, в целом контингент лиц как с врожденными, так и с приобретенными дефектами периферического отдела речедвигательного анализатора имеет схожий механизм речевых нарушений, что позволяет использовать для логопедической коррекции аналогичные методы и приемы. Полноценная реабилитация невозможна без участия логопеда, а также ряда других специалистов (хирург-стоматолог, педиатр, генетик, ортодонт, невролог, оториноларинголог, психолог), призванных обеспечить комплексную специализированную медико-психолого-педагогическую помощь.

Библиографический список

1. Агаева В.Е. Роль раннего оперативного лечения в развитии речи детей с ринолалией // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сб. науч. статей по материалам науч.-практ. конф. (7–9 апреля 2016 г.) / сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова,

А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – С. 8–13.

2. *Гончаков Г.В., Притыко А.Г., Гончакова С.Г.* Врожденные расщелины верхней губы и нёба. – М.: Практическая медицина, 2009. – С. 156–163.

3. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

4. *Петрова Г.В., Старинский В.В., Грецова О.П.* Злокачественные новообразования головы и шеи в России (обзор статистической информации) // Голова и шея. – 2015. – № 4. – С. 41–44.

5. *Соломатина Г.Н., Водолацкий В.М.* Устранение открытой ринолалии у детей: Методы обследования и коррекции. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.

6. *Топольницкий О.З., Чуйкин О.С.* Реабилитация детей с врожденной расщелиной губы и нёба в республике Башкортостан // Современные

проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article>.

7. *Уклонская Д.В.* Восстановление речи при приобретенных анатомических дефектах и деформациях челюстно-лицевой области. – Тула: Издательский центр «Гриф и К°», 2008. – 124 с.

8. *Уклонская Д.В., Семенова И.А., Ильина А.Б.* Междисциплинарное взаимодействие педагогов в профилактике и коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста // Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах. – 2015. – С. 163–175.

9. *Чиркина Г.В.* Актуальные проблемы развития логопедической науки // Дефектология. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://childrens-needs.com/katalog>.

Деревянкина Наталья Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
derevo110971@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей волонтеров, работающих в инклюзивном лагере для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Использовались методики: Q-классификация (Q-sort), опросник Т. Лири, методика самооценки настроения и некоторых состояний, метод экспертных оценок. Выявлены тенденции к альтруизму и ответственности, психотерапевтический эффект инклюзивных отношений в отношении здоровых участников инклюзии, проблематичность субъективных оценок эффективности инклюзии, наличие «психологической цены» включения в инклюзивные отношения.

Ключевые слова: межличностные отношения, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное взаимодействие, волонтерская помощь.

Мы живем в ситуации меняющегося отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья. На наших глазах осуществляется переход от патерналистской модели призрения лиц с ОВЗ к модели независимого образа жизни. Инклюзия объявлена официальным курсом развития общества. В связи с этим появляется много вопросов, касающихся организационных форм, содержания, методов и технологий инклюзии. Мы сосредоточились на вопросах психологического обеспечения этого процесса, а именно – психологических особенностях участников инклюзивного лагеря для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенностью этого лагеря является то, что основными исполнителями, реализующими инклюзию, выступают добровольцы (волонтеры). Поскольку лагерь летний, инклюзия осуществляется не в образовательном пространстве, а в трудовой деятельности. Однако для освоения различных видов работы некоторое обучение необходимо, поэтому обучение как формирование новых навыков и умений тоже присутствует. Этот лагерь организуется с 2006 года членами православной общины Храма Владимирской иконы Божией Матери села

Давыдово Борисоглебского района Ярославской области и фактически является летним лагерем для семей с детьми, страдающими психическими расстройствами.

В исследовании приняли участие 32 человека – волонтеры в возрасте от 11 до 62 лет. 17 женщин (девушек) и 15 мужчин (юношей). Профессия волонтеров в исследовании не учитывалась. Средний возраст для группы женщин – 25,6 лет; для группы мужчин – 16,4 лет. Средний возраст для всей группы – 21 год. Время исследования – июль 2014 года. Использовались методики: Q-классификация (Q-sort), опросник Т. Лири, методика самооценки настроения и некоторых состояний, метод экспертных оценок.

Данные методики Q-классификация представлены на рисунке 1. Они показывают, что значимых различий между юношами и девушками нет. Самым выраженным качеством для всей группы является Общительность. Высокие оценки получили так же качества Общительность и «Избегание борьбы». Причем, у юношей они представлены ярче, чем у девушек. Вероятным объяснением этого может служить возраст испытуемых – для юношей он значительно ниже. Самые низкие показатели получил

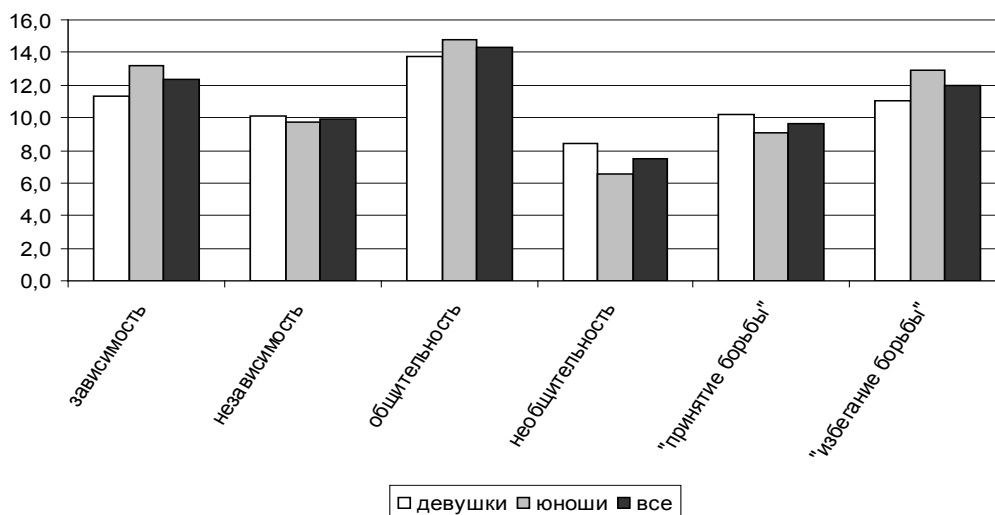


Рисунок 1. Данные методики Q-сортировка для группы волонтеров

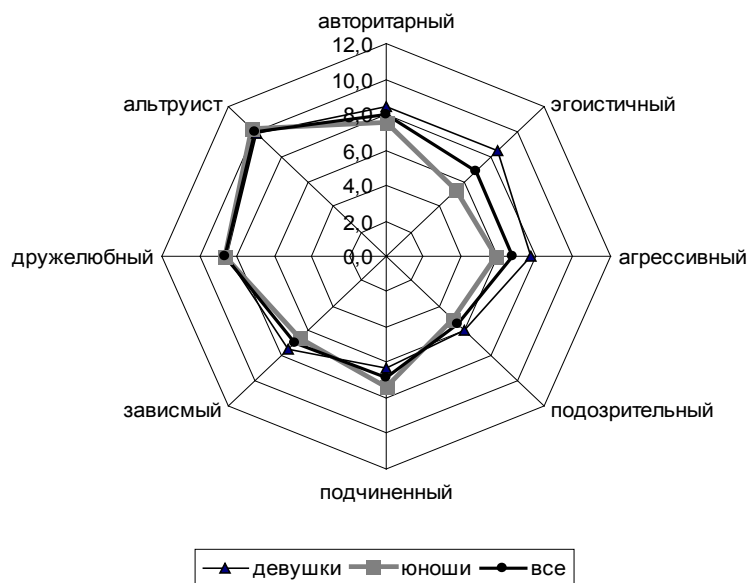


Рисунок 2. Данные методики Т. Лири для группы волонтеров

параметр Необщительность. Сами условия лагеря таковы, что люди с тенденцией к избеганию контактов и низкой степенью лояльности не могут там долго находиться. Поэтому этот результат следует считать специфичным именно для этой группы.

Данные методики Т. Лири представлены на рисунке 2. Они вполне ожидаемы: максимальный бал получила тенденция к альтруизму и ответственности. Минимальные значения – по шкалам Эгоистичность и Подозрительность. Практически все оценки входят в зону «нормы», кроме Альтруизма – эта тенденция выражена в группе очень высоко. Отличия между юношами и девушками наблюдаются по шкалам Эгоистичный и Агрессивный – девушки отметили у себя эти тенденции как более выраженные, чем юноши. На наш взгляд, эти различия свидетельствуют о том, что девушки были более откровенны в своих ответах за счет возрастных характеристик, обуславливающих и большую готовность к рефлексии, и меньшую тревожность по отношению к ситуациям диагностики.

Данные самооценки своего состояния представлены на рисунке 3. В связи с отсутствием значимых различий между женской и мужской выборкой мы сочли разумным рассматривать средние по всей группе. Мы учитывали не только показатели по выделенным параметрам, но и их изменения – динамику. Для трех параметров динамика оказалась отрицательной – за время работы самочувствие, настроение и ощущение радости понизилось. Повысились усталость и надежда.

Параметр «Надежда» нуждается в отдельном рассмотрении, так как он по смысловому наполнению существенно отличается от всех остальных. Мы уже отмечали выше, что семьи с детьми, страдающими психическими расстройствами – специфичные и трудные партнеры по взаимодействию. Их жизненный опыт часто оформлен как набор определенных ожиданий, транслируемых другим людям последовательно и настойчиво. Один из таких «сигналов» – ощущение безысходности и безрадостного будущего. В личных встречах во-

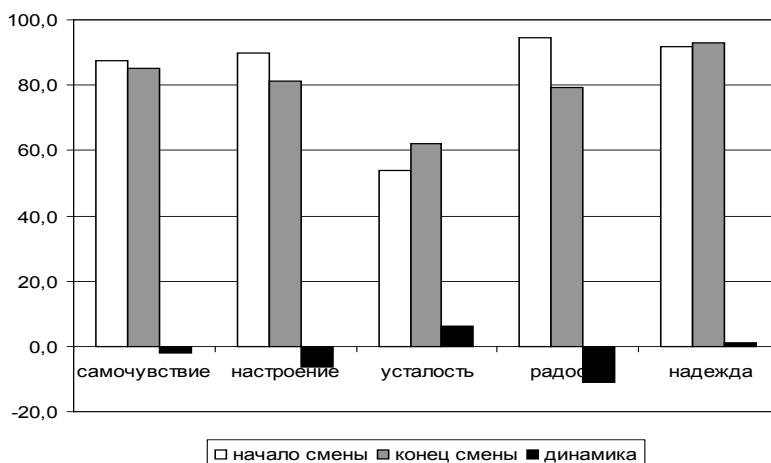


Рисунок 3. Данные графической самооценки в группе волонтеров

лонтеры много об этом говорили: они сообщали о своих беспокойстве и тревоге по поводу жизни их «подопечных» вне лагеря, о том, как трудно им справиться с переживаниями «жалости» и «печали». Существенную трудность представляет задача сохранения отношений на фоне выраженных поведенческих отклонений лиц с ограниченными возможностями здоровья – «особые» могли быть агрессивными, неуживчивыми, эгоистичными, отказывающимися от работы и контактов и т.д. Преодоление всех этих трудностей, на наш взгляд, является главным психотерапевтическим эффектом этого лагеря. Каждый участник получает опыт разрешения наиболее трудных для большинства людей ситуаций – разрушающихся или не складывающихся отношений. Именно этим мы склонны объяснять повышение степени выраженности Надежды – это усиление субъективного чувства компетентности и уверенности перед лицом вызовов жизни.

Любопытны показатели по параметру Усталость. Практически никто из испытуемых не отметил усталость в начале своей работы равную нулю. Это означает, что люди приезжают в лагерь с определенным уровнем напряжения. На наш взгляд, этот результат нуждается в более подробном исследовании – он может указывать на наличие специфичных мотивов, обеспечивающих выбор инклюзивного лагеря как способа провести свой отпуск или каникулы.

Количественные результаты использования метода экспертных оценок представлены на рисунке 4. На наш взгляд, важны не столько усредненные показатели оценок экспертов, сколько связь этих оценок с данными других методик. Все оценки экспертов оказались связаны друг с другом прямой положительной связью. Безусловно, это можно понимать как признак единства команды и согласованности общего подхода к пониманию целей

и задач инклюзивного лагеря. Оценки эксперта 1 оказались связаны прямой положительной связью со следующими параметрами: самочувствие в конце смены и его динамика, а также динамика надежды. Его же оценки связаны прямой отрицательной связью с показателями Независимость (Q-сортировка); Подозрительность и Зависимость (Т. Лири); самочувствие, настроение, радость, надежда в начале смены. Таким образом, этот эксперт оказался чувствительным к улучшению психофизиологического состояния волонтеров в конце смены, а так же к повышению параметра «Надежда». Этот же эксперт склонен был ставить более низкие оценки тем волонтерам, которые получили более высокие баллы по критериям Независимость, Подозрительность и Зависимость, а так же тем, чьи психофизиологические показатели к концу смены ухудшились. На наш взгляд, это можно интерпретировать как ориентацию этого эксперта на признаки самочувствия и склонность связывать эти признаки со смыслообразующими основаниями деятельности.

Оценки эксперта 2 связаны прямой положительной связью только с оценками других экспертов. А вот обратная связь обнаруживается с Агрессивностью и Подозрительностью (Т. Лири), выраженностью радости и надежды в начале смены. Таким образом, этот эксперт склонен был «занижать» оценки тем волонтерам, кто «выглядел» более агрессивным и недоверчивым, а так же выражал больший скептицизм, чем другие в начале работы. По нашему мнению, это может свидетельствовать об авторитарной позиции эксперта, включающей ожидание превентивной лояльности и «положительного настроения» от волонтеров. Это также не исключает состояния усталости и стремления экономить усилия.

Оценки эксперта 3 имеют наибольшее число прямых связей: с Авторитарностью и Альтруиз-

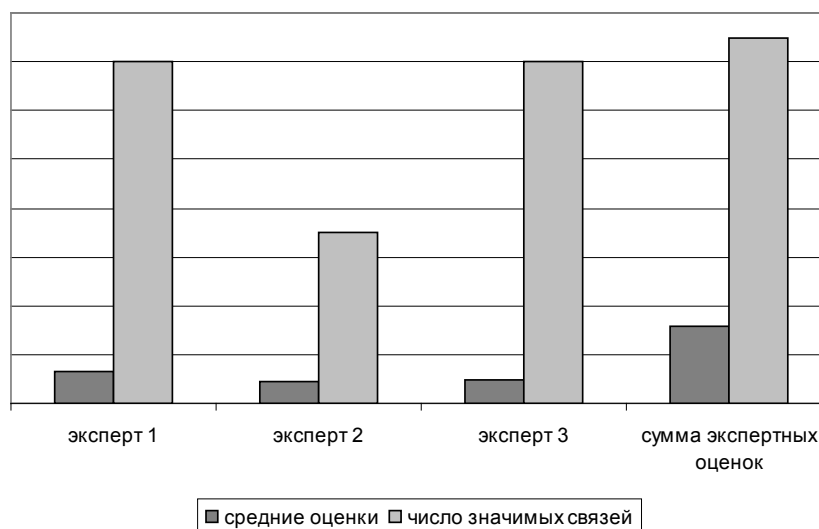


Рисунок 4. Данные метода экспертных оценок для группы волонтеров

мом (Т. Лири), с самочувствием в конце смены, а также с динамикой самочувствия, настроения и надежды. Этот эксперт оказался самым молодым из числа организаторов, он так же имеет самый маленький опыт работы в этом лагере. На наш взгляд, такая связь оценок свидетельствует о поверхностной позиции, ориентирующейся на внешние стороны инклюзивного процесса и характерной для начинающих. Обратная связь оценок обнаружилась с параметрами: самочувствие, настроение, радость в начале смены; усталость в конце смены и динамика усталости.

Следует отметить, что и эксперт 2, и эксперт 3 в конце смены сами показывали признаки усталости и эмоционального выгорания. Их оценки явно свидетельствуют в пользу зависимости восприятия качества инклюзивных отношений от самочувствия и степени усталости самого эксперта.

Анализ взаимосвязей показывает, что наибольшее число связей с другими параметрами имеют «Избегание борьбы» (11), «Принятие борьбы» (10) и Независимость (9). Тенденция «Избегание борьбы» понимается, как стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. Это очень важное качество для реализации инклюзии лиц с психическими расстройствами, так как количество конфликтных ситуаций в отношениях с ними намного превосходит все другие категории. Это качество оказалось прямо связано с выраженностью подчиненности, черт зависимости, дружелюбия и альтруизма. Оно более выражено также у тех волонтеров, кто отмечал у себя высокий уровень надежды в начале смены и хорошее настроение в конце. Обратная связь этой тенденции обнаруживается с такими параметрами как «Принятие борьбы», эгоистичность, агрессия и подозрительность. На наш взгляд, это свидетельствует о честности ответов испытуемых, так как все эти качества можно считать разными проявлениями одного аспекта – ориентации на себя, критичности и склонности к соперничеству.

«Принятие борьбы» понимается как стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Прямая связь с Независимостью, Эгоистичностью, Агрессивностью и склонностью к подозрительности позволяет «наполнить» эту тенденцию реальными проявлениями – напористость и упорство, критичность, внимание к собственным потребностям и интересам. Обратная связь с Альтруизмом и Дружелюбием позволяет судить о способе достижения высокого статуса – напористость без теплоты, тенденция настаивать на реализации своих интересов без учета интересов партнера. Это инфантильная тенденция, волонтеры с высокими баллами по критерию «Принятие борьбы» отмечают у себя низкие

показатели самочувствия, настроения и радости в конце смены. Это закономерный результат, так как общая атмосфера в лагере ориентирована на дружелюбие, принятие Другого и эмоциональную поддержку. Людям, ориентированным на самих себя, находиться в такой атмосфере тяжело.

Рассмотрим значимые связи для данных личностного опросника Т. Лири. Тенденции, получившие наибольшее число таких связей – Эгоистичность (18), Авторитарность (16), Подозрительность (13). Эгоистичность имеет прямую положительную связь с Независимостью, Необщительностью, «Принятием борьбы», Авторитарностью, Агрессией, Подозрительностью. Это набор высоко связанных качеств в этой выборке. В целом характеристика такого человека может быть представлена следующим образом: имеет эгоистические черты, ориентирован на себя, склонен к соперничеству; стремится участвовать в групповой жизни, чтобы добиваться высокого статуса; склонен избегать эмоциональных связей и готов идти в разрез с групповыми ценностями; уверенный в себе, упорный и настойчивый; упрямый и энергичный; критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Легко заметить, что это черты, культивируемые сегодняшней реальностью как желаемые, поскольку именно эти черты «обеспечивают» достижение успеха практически во всех видах социально-одобряемой деятельности. И именно этот набор характеристик имеет обратную связь с оценками успешности инклюзивной помощи. На наш взгляд, мы выявили серьезную проблему – противоречие стихийно сложившейся модели желательного успешного поведения и черт личности, способной к принятию и помощи Иному – человеку с ограниченными возможностями здоровья. Это противоречие носит социокультурный характер, и указывает на возможную причину широкого сопротивления, которое встречает инклюзивная практика в наших образовательных (и не только) учреждениях. Пока социальная, культурная и экономическая реальность остаются прежними, пока черты «умного и агрессивного эгоизма» считаются современными и положительными, пока эту точку зрения разделяют родители и педагоги, человек, желающий помогать другим, будет сталкиваться не столько с внешним сопротивлением, сколько с внутренним – ведь это поведение автоматически относит его в разряд «несовременных», а то и «лузеров», «слабаков» и «неудачников».

Значимые связи параметров самооценки в динамике с данными других методик. Наибольшее число связей имеют динамика настроения (17) и динамика радости (18). Эти качества связаны между собой очень высоко значимой прямой положительной связью. Фактически, спрашивая людей о радости, мы спрашивали о том, каково их на-

строение, и наоборот. Их прямые положительные связи во многом совпадают: сильнее всего радость и настроение повысились у тех, кто отметил у себя много признаков авторитарности и дружелюбия, был более уставшим в начале смены и отметил «прирост» надежды к концу смены. Вероятно, речь идет о людях, для которых авторитарность выступает в первую очередь как ответственность, это так же те, кому трудно находиться в условиях конкурирующего города, и поездку в инклюзивный лагерь они воспринимают как отдушину и доказательство того, что «мир еще не озверел окончательно».

Обратная связь этих параметров самооценки (динамика настроения и радости) отмечается с качеством Подозрительность, самочувствие и радость в начале смены, динамика усталости. Другими словами, чем меньше недоверия и подозрительности несет в себе человек, чем ниже его самочувствие и радость в начале смены, тем сильнее «добавляется» этой радости в конце смены. Что касается усталости, то именно эти люди отмечали, что усталость к концу смены уменьшилась. Этот результат очень согласуется с позицией организаторов – доверие и вера оказываются наиболее эффективным механизмом, обеспечивающим включенность в инклюзию с минимальными внутренними противоречиями.

Таким образом, даже поверхностный и неполный анализ данных исследования позволяет сделать ряд важных выводов.

1. Наиболее выраженными тенденциями для группы волонтеров инклюзивного лагеря оказалась тенденция к альтруизму и ответственности.

2. Инклюзия и инклюзивные отношения способны оказывать помогающий (психотерапевтический) эффект не только на людей с ОВЗ, но и самих помогающих.

3. Существуют мотивы, специфические для выбора инклюзивной деятельности. И они нуждаются в изучении.

4. Оценка успешности (эффективности) инклюзии представляет собой серьезную проблему. В нашем исследовании такие оценки явно свидетельствовали в пользу зависимости восприятия качества инклюзивных отношений от самочувствия и степени усталости самого эксперта.

5. Важна психологическая атмосфера инклюзивного учреждения. Очевидно, что от нее ждут дру-

желюбия, принятия людьми друг друга и высокой степени готовности оказать эмоциональную поддержку. Однако, есть люди, которым в такой атмосфере некомфортно. Они так же могут быть включены в инклюзивный процесс, но их «цена» инклюзии значительно возрастает за счет ресурсов, необходимых для преодоления собственного сопротивления.

6. Существует противоречие стихийно сложившейся модели желательного успешного поведения и черт личности, способной к принятию и помощи Иному – человеку с ограниченными возможностями здоровья. Это противоречие носит социокультурный характер.

7. Чем меньше недоверия и подозрительности несет в себе человек, чем ниже его самочувствие и радость в начале смены, тем сильнее «добавляется» этой радости в конце смены. Что касается усталости, то именно эти люди отмечали, что усталость к концу смены уменьшилась. Этот результат очень согласуется с позицией организаторов – доверие и вера оказываются наиболее эффективным механизмом, обеспечивающим включенность в инклюзию с минимальными внутренними противоречиями.

Библиографический список

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2002. – 528 с.
2. Деревянкина Н.А., Назарова И.Г. Создание условий для адаптации и реабилитации детей-инвалидов на базе православной общины при приходе Владимирского храма с. Давыдово Борисоглебского района Ярославской области // Вестник Института развития образования. – Ярославль, 2008. – № 3. – С. 23–27.
3. Киз Д. Цветы для Элджернона. – М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2013. – 384 с.
4. Лаувенг А. Завтра я всегда бывала львом. – Самара: ИД «Бахрах – М», 2014. – 288 с.
5. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: Руководство к использованию. – Петрозаводск, 1992. – 320 с.
6. Мириманова М.С. Модель экспертизы психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3 (3). – С. 145–150.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 37 ; 364

Веричева Ольга Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент

Смирнова Екатерина Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
overicheva@yandex.ru, see_79@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты технологий социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, определены ее виды и направления. Показано, что технология социально-педагогической поддержки является межинституциональной, способствующей развитию социально-реабилитационного пространства, и ориентирована на личность ребенка или молодого человека. Рассмотрены содержание и структура социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи. Охарактеризованы этапы индивидуальной социально-педагогической поддержки: диагностический, конструирования, реализации и мониторинга.

Ключевые слова: социальные технологии, технологии социально-педагогической поддержки, маломобильные категории детей и молодежи.

Актуальность изучения и разработки современных подходов к организации социально-педагогической работы с маломобильными категориями детей и молодежи определяется рядом обстоятельств, связанных, с ростом числа их представителей как в каждом отдельно взятом регионе, так и в Российской Федерации в целом. Сейчас в нашем государстве насчитывается более 40 млн. маломобильных граждан [6]. Причем, количество детей-инвалидов в нашей стране увеличивается с каждым годом: в 2012 году их было 560 тыс. чел., в 2013 – 567, в 2014 г. – 579, а в 2015 их насчитывается уже 604 тыс. чел. [4]. На начало 2015 года в России проживает 587 тысяч молодых инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет [9]. На территории Костромской области в настоящее время зарегистрировано более 76 тысяч инвалидов (11,6% от общей численности населения), из них инвалидов трудоспособного возраста более 22 тыс. чел. (29%); детей-инвалидов – более 2 тыс. чел. (3%) [5].

Помимо этого, в последние годы большое внимание уделяется проблеме нарушений адаптации маломобильных категорий детей и молодежи. Возросшую частоту возникновения этого социального явления ученые связывают с увеличением стрессовых ситуаций у маломобильных категорий детей и молодежи, сложностью решения их социально-экономических и социально-экологических проблем, общим снижением здоровья населения.

К маломобильным категориям детей и молодежи относятся несовершеннолетние от рождения и до достижения ими возраста восемнадцати лет, а также молодые люди от 18 до 35 лет, испытывающие затруднения при передвижении и ориентировании в пространстве. Среди этих категорий выделяют: детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в физическом и/или психическом развитии.

Особые условия жизнедеятельности маломобильных групп определяют необходимость решения комплекса задач, связанных с обеспечением возможностей для восстановления их социального статуса и утраченных общественных связей, формированием социальных качеств личности, продлением активного образа жизни и продуктивной интеграцией в общество. Системность решения названных задач возможна, на наш взгляд, в рамках социально-педагогической работы с данной категорией путем внедрения в практику деятельности социальных служб эффективных форм и методов комплексной поддержки.

Все это, в свою очередь, делает актуальной разработку технологий социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, активизирующих их возможности в решении своих проблем, помогающих им реально включиться в социальные отношения, то есть способствующих их позитивной социализации.

Большой вклад в развитие «поддержки» как научного понятия и современной технологии внесли фундаментальные работы К. Роджерса, О.С. Газмана и других авторов. В частности О.С. Газман отмечает, что поддержка предусматривает обеспечение педагогической помощи в индивидуальном развитии (саморазвитии), включает ее психологический, социальный и медицинский аспекты в их интеграции.

В словаре синонимов слово «поддержать» имеет несколько значений: помочь, прийти на выручку, пособить. Анализ семантических значений этого понятия содержит определенные педагогические смыслы: помочь другому человеку обрести уверенность; подкрепить то положительное, что есть в личности; удержать от того, что мешает развитию, является тяжестью, грузом.

По мнению П.А. Шептенко, Г.А. Ворониной предметом социально-педагогической поддержки

является процесс совместного взаимодействия социального работника с подопечным в определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в самовоспитании, общении, образе жизни.

В современной отечественной педагогической литературе можно встретить два подхода к рассмотрению этой проблемы. Один трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности. Данный факт позволяет, вслед за Н.В. Курилович (2004), выделить два уровня социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи: институциональный, на котором поддержка оказывается через социальное «оздоровление» социума (М.П. Гурьянова), и личностный, предполагающий индивидуальную, персонализированную помощь.

На институциональном уровне социально-педагогическая поддержка маломобильных категорий детей и молодежи реализуется посредством таких ее видов, как социально-правовая и социально-экономическая (законодательство, система дотаций, пособий и льгот, создание сети специализированных социальных служб), на личностном – включает консультирование, гуманитарную помощь, содействие в удовлетворении социальных, образовательных интересов, установлении социальных контактов, удовлетворении потребностей в общении, досуговой деятельности и т.д.

Обеспечение эффективности социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи непосредственно связано с применением технологического подхода к ее осуществлению.

Для применения инновационных социально-технологических подходов в системе взаимодействия социальных служб и учреждений органов по делам молодежи, образования, социальной защиты, занятости как единого социально-реабилитационного пространства, должна быть разработана общая технология поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, содействующая их самоопределению, самовыражению и развитию индивидуальности.

К задачам социально-педагогической поддержки маломобильных групп детей и молодежи можно отнести: обеспечение готовности к восприятию новых знаний и адаптации к новым социокультурным требованиям; формирование у них личностных и культурно-образовательных компетенций.

В содержание и структуру социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, входят следующие общие социальные технологии:

- социальная адаптация (обеспечение процесса включения ребенка или молодого человека в социальную среду);

- социальная защита (комплекс социально-экономических мер и гарантий, которые предоставляются каждому ребенку или молодому человеку для реализации его гражданских прав, необходимых для жизнедеятельности, обеспечения оптимального соматического, психологического и социального развития);

- абилитация (комплекс мер, направленных на формирование новых и усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития ребенка);

- социальная реабилитация (восстановление утраченных или ранее не востребуемых социально-значимых качеств, компетенций, умений и навыков ребенка или молодого человека).

Немаловажное значение в процессе осуществления социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи имеет также использование частных технологий, которые представляют собой последовательность действий специалистов и формы работы с маломобильными детьми и молодежью, направленные на нормализацию их жизни, а так же улучшению условий жизни их семей в каждом частном отдельно взятом случае. Среди таких технологий учеными и практиками выделяются: психологическая помощь, педагогическая помощь, социально-педагогическая, социально-экономическая помощь, правовая помощь, медико-социальная помощь.

Психологическая помощь маломобильным категориям детей и молодежи представляет собой специальный вид деятельности, направленный на регуляцию эмоций ребенка или молодого человека, являющегося маломобильным, изменение его состояния, оказание психологической поддержки при возникновении трудностей, связанных с процессом адаптации и социализации. Психолог помогает разрешить имеющиеся проблемы, рекомендует соответствующую психологическую терапию, вырабатывает рекомендации по изменению ситуаций. Он проводит диагностическую, психокоррекционную работу с маломобильным ребенком или молодым человеком, его родителями по изменению ситуации в образовательном учреждении, семье. К формам психологической помощи маломобильным группам детей и молодежи можно отнести: реабилитационные программы; психокоррекционные программы по изменению отношения к себе и другим, умению сотрудничать, повышению самооценки и др.; проведение психотерапии, упражнений, тренингов.

Педагогическая помощь маломобильным категориям детей и молодежи представляет вид деятельности педагога, направленный на индивидуальное оказание поддержки маломобильному

ребенку или молодому человеку. В специально организованной педагогической деятельности педагог может научить их тому, что они не могут освоить самостоятельно. Содержание такой помощи направлено на восполнение проблем в обучении маломобильных категорий детей и молодежи (так как многие из них пропускают занятия в школе, колледже, вузе по причине плохого состояния здоровья и повышенной утомляемости). Ведущая роль в организации индивидуальной педагогической помощи принадлежит тьюторскому сопровождению, которое включает выявление и развитие образовательных мотивов, интересов маломобильного учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями маломобильного ученика, на поиск ресурсов, способствующих его обучению и успешной социальной адаптации.

Педагогическая помощь маломобильным категориям детей и молодежи реализуется в индивидуальных и групповых формах: занятия по специальным программам для более успешного освоения предметных дисциплин; тренинги, мастер-классы, творческие формы работы в учреждениях дополнительного образования.

Социально-педагогическая помощь маломобильным категориям детей и молодежи предполагает деятельность специалистов, направленную на их поддержку, защиту и охрану прав, а также помощь в изменении взаимоотношений с родственниками, обучение социальным компетенциям, умениям и навыкам, позволяющим адаптироваться в современном обществе.

Социально-педагогическая помощь содействует повышению потенциала семьи, способствует проявлению заботы членов семьи о маломобильном ребенке или молодом человеке. Особое значение в технологии поддержки маломобильных категорий детей и молодежи имеет социальный патронаж – это одна из форм социально-педагогического обслуживания на дому, представляющая собой посещение маломобильного ребенка или молодого человека с диагностическими и социально-реабилитационными целями. Социальный патронаж раскрывает ресурсы маломобильного ребенка или молодого человека и его семьи, способствующие выходу из проблемной ситуации. Специалисты применяют следующие формы социально-педагогической помощи маломобильным категориям детей и молодежи: консультирование; досуговые формы, направленные на интеграцию молодых инвалидов в общество и школьную жизнь (инклюзивные концерты, встречи, круглые столы, спартакиады, фестивали КВН и др.). Высокую эффективность в поддержке этой категорией де-

тей и молодежи имеют занятия, способствующие развитию их творческих способностей, направленных на организацию их свободного времени (экскурсии, мастер-классы, выставки творчества, инклюзивные концерты и др.); обучающие занятия, направленные на повышение их адаптивных возможностей в преодолении проблем.

Немаловажным видом технологий поддержки маломобильных категорий детей и молодежи является *социально-экономическая помощь*, которая представляет собой ряд мер, направленных на материальную поддержку семей, нуждающихся в помощи государства (назначение пособий, пенсий, разовых денежных выплат, покупку одежды, обуви и др.). Социально-экономическая помощь оказывается маломобильным категориям детей и молодежи в следующих конкретных формах: гуманитарная помощь; организация горячего питания; материальная помощь.

Правовая помощь включает систему мер, направленных на защиту прав молодых инвалидов в суде и социальной среде. Она предполагает знакомство с правами и обязанностями маломобильных категорий детей и молодежи, обеспечение им юридических гарантий для реализации их прав. Правовая помощь маломобильным категориям детей и молодежи предоставляется в следующих формах: бесплатная защита адвоката при совершении правонарушений; защита прав и законных интересов; бесплатные юридические консультации.

Особое внимание при осуществлении поддержки маломобильных категорий детей и молодежи уделяется *медико-социальной помощи*, рассматриваемой нами как комплекс социально-медицинских услуг. Они направлены на медико-социальное обслуживание маломобильных категорий детей и молодежи, членов их семей с целью решения медико-социальных проблем, профилактики расстройств, улучшения состояния здоровья и повышения качества жизни. Медико-социальная помощь оказывается маломобильным категориям детей и молодежи в следующих формах: бесплатное обеспечение медикаментами, путевками в оздоровительные и санаторные учреждения; обязательная бесплатная диспансеризация и др.

Каждый из перечисленных видов помощи отличается большей или меньшей степенью глубины воздействия, уровнем усилий и затрат, но комплексно представляет собой технологии поддержки маломобильных категорий детей и молодежи.

Технология индивидуальной поддержки маломобильных категорий детей и молодежи состоит из нескольких этапов: диагностического, конструирования, реализации и мониторинга.

Диагностический этап включает в себя получение запроса на сопровождение по заявлению родителей (или законных представителей) маломобильных категорий детей и молодежи. На предварительном

этапе специалист знакомится с результатами диагностики ребенка или молодого человека, проведенной специалистами, с его медицинской картой, утвержденным образовательным маршрутом; индивидуальной программой реабилитации и абилитации; встречается со специалистами и представителями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), медико-социальной экспертизы (МСЭ) для получения рекомендаций по индивидуальному сопровождению. Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и установление контакта с маломобильным ребенком или молодым человеком и его семьей, специалист узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Важнейшим элементом предварительного этапа являются непосредственное наблюдение за маломобильным ребенком или молодым человеком, его окружением. Здесь важно уточнить детали, касающиеся поведения ребенка, узнать об уровне развития его социально-бытовых представлений. Специалисту необходимо дать возможность осознать родителям то, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат. На данном этапе часто необходимо заранее познакомить маломобильного ребенка или молодого человека с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом.

На *этапе конструирования* идет ежедневная, последовательная работа специалиста и маломобильного подопечного по вхождению его в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение в различные учебные и внеучебные ситуации. На этом этапе конструируется социально-реабилитационное пространство для маломобильного ребенка или молодого инвалида, с помощью которого решаются социализационные задачи. Сроки реализации этого этапа индивидуальны и зависят от особенностей развития маломобильных групп детей и молодежи. Они варьируются в пределах нескольких месяцев, у некоторых могут продолжаться до года. На этом этапе ведется индивидуальная работа с маломобильным подопечным по формированию личностной мотивации к обучению, социокультурной деятельности. Важной, на этом этапе, становится работа специалиста, направленная на успешное вхождение маломобильного ребенка или молодого человека в коллектив сверстников. У маломобильных категорий детей и молодежи может наблюдаться незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных умений и навыков, специалист использует любую возможность общения своего подопечного со сверстниками. Надо отметить, что общество сверстников, не отвергающее маломобильного ребёнка или молодого человека, является ведущим фактором его успешной социализации.

Этап реализации характеризуется снижением тревожности и напряжения маломобильных кате-

горий детей и молодежи в условиях учреждения. Это этап взаимодействия с маломобильным подопечным, оценка первых результатов совместной деятельности. Теперь акцент индивидуального сопровождения переносится в сферу углубления социализации. Здесь важно поддерживать мотивацию маломобильного ребенка или молодого человека, дать ему возможность осознать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности маломобильного ребенка или молодого человека при выполнении той или иной деятельности, а кроме того, развивается его способность взаимодействовать с людьми.

Этап мониторинга результатов социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи. На данном этапе проводится диагностика в процессе обучения, совместной деятельности. Специалист осуществляет анализ и оценку первых результатов, ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности маломобильных категорий детей и молодежи. Специалист информирует родителей и всех участников индивидуального сопровождения об успехах и неудачах в социализации маломобильного ребенка или молодого человека, проводит мониторинг и анализ результатов индивидуального сопровождения. При необходимости он организует консультации: логопедов, дефектологов, психологов, медиков, юристов и др. На этом этапе происходит постепенный выход сопровождающего из посреднической роли, предоставление подопечному максимальной самостоятельности в своей жизнедеятельности. Постепенный выход специалиста из системы индивидуального сопровождения или уменьшение его влияния является критерием эффективности его профессиональной деятельности.

Следовательно, технология социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи является межинституциональной социально-педагогической технологией, которая способствует развитию социально-реабилитационного пространства, ориентирована на личность ребенка или молодого человека, базируется на вариативности программ поддержки, компетентностном подходе. Содержание и структура социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи, включает: абилитацию, социальную защиту, адаптацию и реабилитацию. Технология индивидуальной социально-педагогической поддержки маломобильных детей и молодежи состоит из нескольких этапов: диагностического, конструирования, реализации и мониторинга.

Библиографический список

1. Басова В.М., Веричева О.Н. Социальные технологии в работе с молодежью: сущность и классификация // Вестник Костромского государственного

университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 167–171.

2. *Веричева О.Н.* Технологии социальной работы с инвалидами // Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 61–105.

3. *Газман О.С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.

4. Положение инвалидов. Официальная статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения 15.01.2016).

5. Постановление Администрации Костромской области от 25.04.2014 г. № 173-а «О внесении

изменений в постановление администрации Костромской области от 26.12.2013 № 569-а».

6. Постановление Правительства РФ № 1297 от 01.12.2015 г. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы».

7. *Смирнова Е.Е.* Гендерные аспекты социальной работы с инвалидами // Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 229–243.

8. *Смирнова Е.Е.* Гендерные особенности социальной работы с молодежью // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 167–169.

9. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2015: Стат. сб. / Росстат. – М., 2015. – 311 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 159.9:316.6 ; 316.4 ; 159.9:613.94

Лощаков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук
Ивановский государственный университет

Пахолков Александр Владимирович

кандидат психологических наук
администрация Родниковского муниципального района Ивановской области
loschakovam@rambler.ru, rodniki-mo@mail.ru

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СРЕДИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ

В статье дается обоснование недостаточной информированности сельского населения по вопросам сохранения и укрепления здоровья. Согласно мнению населения именно медицинские работники до 40% должны выступать основным источником информации в области знаний здорового образа жизни. Крайне низкой, в настоящее время, является роль медицинских работников в проведении работы по санитарному просвещению: лекции, индивидуальные беседы, наглядные агитации, выступления, публикации, выступления в средствах массовой информации. Работа медиков, педагогов, представителей физической культуры и спорта, администрации по социальным вопросам оценивается лишь на удовлетворительном уровне. Необходима разработка комплексной и социально-профилактической программы в сельском районе.

Ключевые слова: социально-профилактическая работа, концепция охраны здоровья, здоровый образ жизни, профессионализм.

В концепции охраны здоровья населения Российской Федерации указано, что в стабилизации показателей здоровья населения большую роль играет реализация первоочередных мер, направленных на изменение образа жизни людей, формирование у них приоритетного отношения к проблеме здоровья, ориентированного на минимизацию факторов, негативно влияющих на здоровье.

В условиях сложившегося экономического кризиса финансирование профилактических, и особенно просветительских программ в здравоохранении крайне ограничено. Система пропаганды и гигиенического обучения недостаточно эффективна для формирования здорового образа жизни. В настоящее время население является недостаточно информированным в области сохранения и укрепления своего здоровья, в вопросах первичной профилактики и особенно – жители сельских районов, у которых отмечается более низкий уровень санитарной культуры. Проявляя достаточно большой интерес к состоянию своего здоровья, на практике поведение жителей села по его сохранению и укреплению не соответствует желаемому и не является адекватным.

Недостаточная информированность населения в области сохранения и укрепления своего здоровья, нестабильность экономической обстановки в стране ведет к снижению качества жизни и общего уровня культуры, в том числе санитарно-гигиенической [5, с. 69]. По данным различных авторов нездоровый образ жизни отмечается у 70–80% респондентов [3, с. 36]. Именно с недостаточным проведением профилактической работы большинство авторов связывают высокий уровень заболеваемости.

Формирование среди населения здорового образа жизни является одним из основных мероприятий, способствующих повышению уровня санитарно-гигиенической культуры, снижению заболеваемости, смертности и воспитания здорового поколения. При этом одним из ведущих источников информации для населения по вопросам сохранения и укрепления здоровья должны выступать медицинские работники. В этой связи был проведен опрос медицинских работников учреждений села, имеющий перед собой цель выявить их роль в воспитании у населения сельского района санитарно-гигиенической грамотности.

Согласно мнению медицинских работников сельского района консультации населения по вопросам сохранения и укрепления здоровья составляют менее 9 случаев на 100 обращений. Закономерным является тот факт, что 84,39% медицинских работников считают, что население сельского района получает информацию по вопросам здоровья и здорового образа жизни из средств массовой информации. В том числе, по мнению 36,59% опрошенных пациентов приобретают знания в этой области из радио и телевизионных передач, 13,17% – из газет и журналов, а 34,63% медицинских работников указали, что источником информации являются оба эти канала. В целом можно сказать, что в каждом третьем случае из ста информация в области здорового образа жизни поступает к населению из передач радиовещания и телевидения, а в каждом четвертом – из газет и журналов.

В настоящее время сами медицинские работники, по их мнению, не являются для населения сельского района основным источником информации по вопросам сохранения и укрепления здоровья

и здорового образа жизни. Только 39,51% опрошенных указали, что медицинские работники здравоохранения села выступают в роли основного источника знаний в области здорового образа жизни. При этом врачи несколько чаще ($p > 0,05$) отмечали свое участие в информационном процессе, чем средний медперсонал (41,82% и 38,67% соответственно). Таким образом, информированность населения сельского района по гигиеническому воспитанию через медиков составляет пятую часть.

В то же время сами медицинские работники считают, что именно они должны являться для населения первоочередным источником информации в области здоровья и здорового образа жизни. Не исключая, что средства массовой информации также должны играть одну из ведущих ролей в процессе гигиенического воспитания и образования населения, но с наименьшей частотой (15,12%, $p < 0,001$) опрашиваемые говорили о необходимости передачи главенствующей роли в процессе информирования населения в области здорового образа жизни научно-популярной медицинской литературе (21,82% врачей и 12,67% средних медработников).

В свою очередь, согласно мнению респондентов, одна треть работы по гигиеническому воспитанию и формированию среди населения навыков здорового образа жизни должна быть возложена на родителей и членов семьи, и такая же на воспитателей дошкольных образовательных учреждений и педагогов школ [2, с. 5]. Роль в этом процессе медицинских работников уходит на второй план: на медицинских работников дошкольных образовательных учреждений и школ отводится только одна пятая часть проводимых мероприятий, а на медицинских работников лечебно-профилактических учреждений – только чуть более 10%.

Наименее распространены среди медицинских работников села такие формы работы с населением района, как публичные лекции и выступления в средствах массовой информации. Отметим, что проводят лекционные занятия с населением только 5,85% опрошенного медперсонала, и только 3,90% указали, что публикуют свои комментарии по вопросам сохранения и укрепления здоровья в печати. При этом в обоих случаях количество лиц, использующих такого рода подходы к гигиеническому воспитанию населения, было значительно ($p < 0,05$) больше среди врачей, которые в равной мере используют обе формы проведения этой работы (по 12,73%). Среди медицинских работников среднего звена отметили, что читают населению лекции только 3,33%, а публикуются в местных печатных изданиях – 0,67%.

Главную роль в процессе информирования населения сельского района в области здорового образа жизни медицинские работники сельского звена здравоохранения отводят индивидуальным беседам. Работа с семьей составляет только одну

пятую часть проводимой медицинскими работниками села работы с населением, а использование средств наглядной агитации – 18,52%. На пропаганду здорового образа жизни на публичных лекциях и в средствах массовой информации в сумме отводится менее 7% от общего числа мероприятий по гигиеническому воспитанию населения района.

Вышеприведенные результаты свидетельствуют, что медицинские работники здравоохранения села, особенно среднего звена, в настоящее время не являются для населения основным источником информации по вопросам сохранения и укрепления здоровья. Медицинские работники недостаточно используют в проводимых мероприятиях такие формы работы с населением, как публичные лекции, выступления и публикации в средствах массовой информации. И, несмотря на то, что именно родители и члены семьи они рассматривают в качестве воспитателей, играющих основную роль в проведении санитарно-гигиенической культуры в массы, медицинскими работниками недостаточно часто применяются такие формы гигиенического воспитания, как работа с семьей.

Для эффективного проведения медицинскими работниками гигиенического воспитания населения сельского района по формированию навыков здорового образа жизни необходимым условием является достаточный уровень их готовности к этой работе. Готовность медицинских работников сельского района к профилактической работе является важнейшей характеристикой субъекта данного вида деятельности. Ведущим компонентом готовности является ценностно-мотивационный, от развития которого зависит отношение и активность медицинских работников в сфере профилактики.

В целом качество профилактической работы, проводимой в лечебно-профилактических учреждениях сельского района, оценивается медперсоналом села как удовлетворительное, в том числе по всем анализируемым свойствам. При этом в значительно большей мере проводимая работа соответствует требованиям оптимального межличностного взаимодействия сторон, непрерывности (преемственности), доступности и своевременности, чем результативности, удовлетворенности пациентов и достаточности.

Таким образом, осуществление профилактического направления медицинской деятельности в современных условиях возможно только в союзе медицины, педагогики, физической культуры и спорта, в комплексе с санитарно-гигиеническим воспитанием населения в целом [1, с. 66]. Основными исполнителями национальных программ по профилактике должно быть государство, коллектив, семья, человек. Все они тесно связаны и зависят друг от друга, но, в то же время, у каждого имеются самостоятельные, независимые способы влияния на здоровье. Поэтому помимо государства, общества

и учебных заведений, в первую очередь ответственность за свое здоровье должен нести сам человек [4, с. 159]. Достижение высокого уровня здоровья возможно в целенаправленной деятельности человека по его укреплению, основная составляющая которой – здоровый образ жизни [2, с. 5]. Согласно мировым стандартам в первичной профилактике заболеваний, а также в информировании населения по вопросам укрепления здоровья должны принимать активное участие специалисты с высшим и средним медицинским образованием. Именно они в силу своей профессиональной деятельности, должны выполнять основную роль в проведении профилактических мероприятий среди населения по укреплению, сохранению и улучшению здоровья.

Библиографический список

1. *Карасева Т.В.* О необходимости внедрения здоровьесберегающих технологий как средства

профилактики аддиктивного поведения учащихся // Профилактика аддиктивного поведения учащейся молодежи: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Шуя, 2003. – С. 65–68.

2. *Лоцаков А.М.* Проблемы формирования здорового образа жизни будущего педагога // Вестник Ивановской государственной медицинской академии. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 5–7.

3. *Руженский В.И.* Научное обоснование совершенствования организации хирургической помощи населению сельского района: Дис. ... канд. мед. наук. – Иваново, 2000. – 172 с.

4. *Толстов С.Н., Карасева Т.В.* Профессионализм специалиста социальной медицины. – Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ» – 2007. – 334 с.

5. *Фетискин Н.П.* Психология девиантного поведения: диагностика и методы профилактики. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 320 с.

СОЦИОКИНЕТИКА

УДК 329.78

Кудинов Владимир Андреевич

доктор исторических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
vkudinov@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВЫХ И ЮНОШЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматривается взаимосвязь некоторых социальных и социально-экономических процессов с возникновением и развитием детских, подростковых, юношеских и молодежных организаций. Указывается на возможности использования исторического опыта деятельности молодежных и детских объединений для деятельности созданного в России Российского движения школьников.

Ключевые слова: детская организация, молодежное движение, социализация, скауты, пионеры, история, опыт.

Во всем мире в различные периоды его развития старшее поколение заботил вопрос передачи социального опыта младшему поколению. Для этого конструировались, создавались педагогические и социальные системы воспитания, развивалась наука о воспитании детей, молодежи, предлагались различные варианты государственного обеспечения социализации детей, молодежи. Иные из этих систем представляют интерес лишь для историков, другие доказали свою живучесть. Как правило, это были объединения подростков с разной долей участия взрослых, лишь в редких случаях передача социального опыта носила индивидуальный характер, и в силу ее эксклюзивности мы ее рассматривать не будем.

Причины появления массовых общественных и общественно-государственных объединений подростков, детей и молодежи изучены достаточно полно различными учеными, историками, философами, педагогами [1]. Они сходятся во мнении, что появление подростковых организаций обусловлено социально-экономическим развитием общества, государства. Для их развития требовалось наличие различных свобод: свободы личности, предпринимательства, передвижения по стране и странам, свободы продажи рабочих рук, демократические свободы слова, демонстраций, собраний, митингов, объединений. Эти свободы появились в результате буржуазно-демократических революций, при становлении и развитии капитализма. Стала появляться в широком смысле новая культура, наступило интенсивное взаимопроникновение культур. Первые массовые объединения детей и молодежи были созданы на основе новых реалий, новых культурных ценностей, новых духовных ориентаций, изменяющегося мира.

В конце XIX века в мире произошло изменение в структуре производства, международного и внутри производственного разделения труда. Спрос на дешевую рабочую силу, дешевый труд молодых людей стал объективной основой для объединения с целью защиты своих интересов и потребностей в условиях интенсивной эксплуатации.

Еще один важный фактор, влияющий на появление общественных и общественно-государственных объединений молодежи – милитаризация общества и государства, глобальная борьба за передел мира. Государство стало подготавливать молодежь к качественно новому ведению войны, осознанному участию и сохранению своей жизни, обучать навыкам разведчества, самосовершенствованию.

Эти три глобальных фактора и привели к созданию массовых, выходящих за рамки одного государства организаций скаутов-разведчиков. Социализирующий потенциал этого общественно-общественного движения, формализованного в организации был по историческим меркам мгновенно признан другими государствами и внедрен у себя с разной степенью подражания, с учетом национальных особенностей культуры [1; 2; 4; 6; 7]. Появление скаутинга привело к возникновению внимания ученых, практиков, педагогов к анализу этого социально-педагогического феномена. Тем более, что национальные организации скаутов объединились в международный союз – Всемирную организацию скаутского движения [8].

В России скаутинг также получил свое развитие, особенно массовый его рост пришелся на первое пятилетие советской власти 1917–1923 годы.

Появились помещения – скаутские клубы, внедрена была разрядная система – система личного роста ребенка от менее сложных к приобретению более сложных навыков: в оказании первой медицинской помощи, в туризме, ориентировании на местности, выживании в сложных природных условиях, навыки физического развития, личной гигиены, приготовления пищи, участию в жизни общества, формированию коллективизма по принципу «Один за всех – все за одного!», проведению сборов, собраний, поисковой работы, разведчества. Формированию умений подчинять и подчиняться, помощи ближним и нуждающимся. Были разработаны важные для детей атрибуты такой организации – личная форма, знамена, вымпелы, барабаны, горны, речевки, салоты, девизы, правила, законы, обычаи. Обучались жизни в лагерях, азбуке Морзе, сигнализации и другое. Это содержание деятельно-

сти проводилось в игре, соревновании, оценке результатов родителями и сверстниками. Кроме всего прочего было требование, что деньги на форму скаут должен заработать сам. Это приучало быть ответственным за себя, свои поступки, прилагать усилия для достижения цели. Все это важно для социализации подростка. Этот опыт возможен к применению современными объединениями детей.

Первые руководители советской России, в силу изменившихся социально-экономических и политических условий в стране, новой идеологии стали в этом соответствии осознанно строить и новую систему передачи социального опыта. Было инициировано создание комсомола и пионерской организации, как единых и единственных в стране объединений, формирующих новую идеологию, сознание, мироощущение у подростка. При этом осознанно использовали опыт социализации, имеющийся в скаутинге (И.Н. Жуков, Н.К. Крупская, О. Тарханов и др.).

На II всероссийской конференции комсомола 19 мая 1922 года было принято решение о распространении опыта скаутинга на создаваемую пионерскую организацию. Это решение подтверждает факт использования опыта имевшихся объединений для деятельности вновь создаваемых. Большинство скаутмастеров стали работать в двух отрядах: скаутском и пионерском, затем постепенно эти скаутские отряды переименовывались в пионерские. Но были и те скауты, кто, работая с детьми, с комсомолом не сотрудничал. В силу принятого закона о государственной регистрации партий и общественных объединений они не подавали заявки на регистрации и тем самым оказались вне рамок действия легитимной политической системы. Постепенно эти скаутские отряды распались, а повзрослевшая молодежь нашла себя в жизни советского общества, проявив лучшие качества, воспитанные в скаутинге. Стали врачами, инженерами, офицерами, учителями, учеными, дипломатами.

Н.К. Крупская, заместитель наркома, выдающийся педагог, ученый, в своих выступлениях и многочисленных статьях, публикациях сформулировала целевую установку пионерской организации: «Быть пионером – значит принимать участие в улучшении окружающей жизни, думать над тем, как это сделать». Это мощная социализирующая идея.

Действовали в советской России и другие детские объединения, весьма пестрые по формам и методам работы, но содержание их всегда соответствовало советской идеологии. В первое десятилетие в России было более 35 молодежных объединений, более 60 клерикальных организаций. И все они сошли с исторической арены, были вытеснены из советского общества.

Таким образом, пионерская организация вобрала в себя опыт скаутинга и опыт других объединений подростков, система работы которых

не опиралась на скаутинг. За 70-летнюю историю самой массовой организации детей – Всесоюзной пионерской организации – в ней состояло одновременно от 1 до 25 миллионов детей школьного возраста. Таким образом, через систему коллективного воспитания прошло более половины населения страны.

К 1989 году, вместе со страной и обществом началась перестройка и в пионерской организации. К этому времени она насчитывала 19 млн. членов. В ее оргструктуре пошел процесс становления независимости от комсомола. Если раньше подчеркивался политический характер организации, то в соответствии с новой структурой, она была объявлена как неполитическая. Главный девиз организации изменился. Изменилась роль взрослых и школьных учителей.

Многочисленная скаутская организация, многочисленная пионерская организация – вот два мощнейших подростковых объединения XX века в мире, опыт которых взаимопроникал, обогащался и был востребован в XXI веке. Вокруг пионерской организации образовался огромный пласт ученых, сформировались направления исследований, ученые заговорили и об элементах нового научного знания – социокинетики, как науки о детстве и детских объединениях. Скаутинг такой мощной научной поддержки не имеет.

Учеными был проанализирован опыт пионерских детских сборов, как фактор демократии, коллективного управления жизнью отряда. Пионерское поручение, его роль в формировании ответственности и развития организаторских навыков. Вместе с тем эти формы общения учили демократии. Ребенок нуждается в социальной защищенности, и пионерская организация давала такое ощущение. Объективно, ребенок нуждается в своей общественной организации, в которой реализует естественную потребность в общении. И хотя социальную защищенность дает государство через свои институты, важнейшими из которых является семья, школа, но каждый ребенок нуждается в конкретной защите и развитию своих интересов, а они происходят в первичных коллективах детей своего, или близкого к ним разного возраста. Каждое новое поколение решает проблемы социализации, формирования новых общественных отношений, учится не только ориентироваться в них, но и участвовать.

С развалом Советского Союза, провозглашения многопартийности, социально-экономическая и политическая система в России изменилась, что сказалось и на общественных объединениях детей, молодежи. Сохранилась пионерская организация, но она перестала быть единой и единственной. В каждом субъекте РФ появились различные по названию, но в основе сходные детские объединения, возродился скаутинг, но он так и не стал массовым

явлением. Появились организации, которые стали считать себя скаутскими, но не признанные ВОСД.

В 2015 году государство пришло к необходимости создания единого движения школьников. Был подписан Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Объявлено, что его целью является совершенствование государственной политики в области воспитания подрастающего поколения и содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей.

Учредителями движения выступили Федеральное агентство по делам молодежи, Международный союз детских общественных объединений «СПО-ФДО», Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей, Общероссийская общественная организация «Всероссийское педагогическое собрание», Общероссийская общественная организация «Российский Союз Молодёжи», Молодежная общероссийская общественная организация «Российские студенческие отряды» и несколько физических лиц.

На учредительном собрании 28 марта 2016 года в МГУ им. М.В. Ломоносова, был принят за основу устав, избраны руководящие и исполнительные органы новой структуры, а также обсуждены возможные варианты взаимодействия с региональными отделениями.

Председателем был избран С. Рязанский, космонавт-испытатель, Герой Российской Федерации. А в состав координационного совета вошли видные государственные и общественные деятели, лидеры детских и молодежных общественных объединений, представители педагогического и научного сообщества.

Так же было рекомендовано провести учредительные конференции в регионах и в кратчайшие сроки создать региональные отделения «Российского движения школьников», выбрать региональных руководителей, Совет и ревизионную комиссию отделений, и принять решение активно включиться в работу по совершенствованию детского движения в стране.

Таким образом, государство инициировало создание оргструктуры, но содержательную часть нового объединения еще предстоит обозначить, вероятно, новые руководители обратятся к историческому опыту деятельности общественных детских объединений в России и мире.

Какие уроки можно извлечь из исторического прошлого? Есть еще несколько характерных черт в публикациях об использовании исторического опыта пионерской организации, современного скаутинга. Одни авторы, ностальгируя по прошлому скаутингу начала века, или пионерии СССР, пред-

лагают содержание, формы и методы того времени. Не беря во внимание, что изменился и мир, и социально-экономические условия в России, и появились новые коммуникативные технологии, поменялись ценности в обществе и ценностные ориентации детей и молодежи. Изменилась и педагогика воспитания и действия. Вернуть прежнее состояние нельзя, опыт невозможно воссоздать один к одному. Измененный мир, в том числе и измененной России, дает новые вызовы российскому обществу, на которые надо реагировать целесообразно этим вызовам. Изменился менталитет человека, изменилась семья.

Почему первые скаутские объединения возникли на основе тяги к природе, а пионерии на основе участия в общей индустриализации страны? В конце XIX начале XX века происходила модернизация стран, индустриализация государств и обществ, отток людей из деревни в город, была в семьях еще тяга к земле, желание навестить свою малую родину и прочее. Ностальгия по земле и природе реализовывалась в скаутинге. Чем он и был привлекателен подросткам. Дети в большинстве своем были из второго поколения горожан. В конце XX века ребенок уже прочно стал городским. Он принадлежит уже к четвертому, а то и пятому поколению, выросшему в городе. И ему нужно предлагать услуги сообразно этим измененным условиям.

Детское и молодежное движения являются не только педагогическим, но и социальным явлением. Без научного изучения этого социального явления в историческом пространстве средствами исторической и комплекса других наук невозможно дать рекомендации по его применению в новых исторических условиях.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Кудинов В.А., Попова О.В. Детское движение в России: рефлексия научных исследований. Библиография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 83 с.
2. Кирпичник А.Г. Сущностные основы детско-общественного движения // Основы социокинетики детства / сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2009. – С. 13–68.
3. Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф., Трухачева Т.В. Традиции и новации в детском движении на постпионерском пространстве // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 2. – С. 218–221.
4. Кудинов В.А. Историография и периодизация скаутского движения. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 212–218.

5. Кудинов В.А., Попова О.В. Объединение российских скаутов за рубежом и их влияние на возрождение скаутинга в России // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 248–254.

6. Кудинов В.А., Попова О.В. Теоретико-методологические основы изучения скаутинга как воспитательной системы личности подростка // Вест-

ник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 4. – № 6. – С. 230–234.

7. Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение. – Архангельск: Поморский государственный университет. – 2005. – 598 с.

8. Fundamental principles. World Scout Bureau. – Geneva, Switzerland, 1992.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015

Болтыков Олег Вадимович

кандидат педагогических наук

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

boltykov@mail.ru

ВЗГЛЯДЫ НА ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В статье в контексте микроисторического подхода анализируются взгляды отечественных педагогов девятнадцатого века до реформы 1861 года, а также отдельный опыт их реализации на практике, выделяются общие и особенные черты предлагаемых ими содержания, форм и методов воспитания детей и молодежи, формирование у них гражданских качеств.

Ключевые слова: воспитание, воспитание человека, воспитание гражданина, гражданственность, юношеский возраст.

Воспитание гражданской позиции у подрастающих поколений всегда находилось в центре внимания философской, психологической, педагогической науки и социально-педагогической практики. Однако каждая эпоха, сообщество, государство в содержание формирования человека и гражданина вкладывали собственный смысл, в результате чего был накоплен богатейший опыт, осмысление которого поможет в достижении современной цели социализации детей, подростков, молодежи.

Действительно, познание историко-педагогического прошлого по любому вопросу обеспечивает решение триединой задачи: 1) объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; 2) извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; 3) прогнозирования дальнейшего развития педагогической науки и педагогической практики [5, с. 85]. Поскольку изучаемое явление охватывает значительный временной период и может быть представлено на фоне многих цивилизаций, возьмем за основу микроисторический подход и в его контексте рассмотрим взгляды отечественных педагогов первой половины XIX века и опыт их реализации в России.

С конца XVIII и до реформ шестидесятых годов XIX века социально-экономическое развитие страны характеризовалось многими противоречивыми процессами: дальнейшим разложением феодально-крепостнической системы хозяйства, оживлением торговых отношений, появлением крупных городов с промышленными окраинами, нового оборудования и технологий в производстве, развитием буржуазно-демократических движений, в центре внимания которых находились вопросы народного образования, общего для всех граждан, бесплатного в пределах знания, необходимого всем людям, воспитания, которое приготавливает души будущих граждан к исполнению законов [2].

Многие видные государственные и общественные деятели этой эпохи предлагали свои рецепты воспитания гражданственности у подрастающих

поколений. В свою очередь, педагоги теоретики и практики стремились обосновать более широкие взгляды на содержание, методы, средства формирования гражданской позиции у детей и юношества в контексте разработки русской системы воспитания.

На этот факт указывает З.И. Равкин, анализируя опыт развития гражданской зрелости у воспитанников Царскосельского лицея, в котором «они мужали как граждане своего Отечества в условиях большого духовно-нравственного и патриотического подъема общества, связанного с событиями 1812–1817 гг.» [6, с. 12].

Автор выделяет три основных фактора, позволяющих этому учебному заведению дать один «из первых ответов на запрос времени и передовых слоев русского общества в сфере социально-культурной жизни» [6, с. 13]. Из них главным становится нравственно-гражданское воспитание детей. Оно реализуется в процессе преподавания истории Отечества, русской словесности и литературы, диалога с молодыми офицерами, вернувшимися из зарубежных походов, обсуждения судеб России, общения с педагогами, у которых имелась собственная позиция в отношении понимания общественного блага, добра, свободы, справедливости, действие которых в повседневной жизни были проникнуты идеями служения обществу и народу.

Из этого же источника следует, что воспитание в Лицее было проникнуто духом гуманности, уважения к личности другого, ориентации на самостоятельность мысли, суждений, широкий политический, общекультурный кругозор, развитое чувство собственного достоинства. Этому способствовали «грандиозные военные игры, серьезные и глубокомысленные споры, интереснейшие творческие собеседования» [6, с. 45], публикации своих эссе в литературных журналах, возможность неограниченного пользования книгами и журналами.

Таким образом, основная цель воспитания в Царскосельском лицее – будить самостоятельную мысль питомцев, развивать у них независимость мнений, критическое отношение к действительности.

сти [6, с. 47], формировать у них чистейшую нравственность, отеческую любовь.

Для претворения на практике столь ответственных идей огромную роль играли педагоги, их позиция, понимание сущности гражданского образования. Свидетельство этому мы находим, прежде всего, в речи А.П. Куницына на торжественном открытии лица «Наставления воспитанникам». Он рассуждает о знаниях, необходимых для гражданина, государственного человека, полезных для воина: во-первых, о науке общежития, истинном образовании ума и сердца. «Вам раскрыт будет состав гражданского общества; разбирая части сего многосложного здания, вы увидите, что не подданные без повиновения, ни граждане без точного исполнения должностей своих, ни общество без единодушия членов его благоденствовать не могут» [1, с. 142]. Более того, он предупреждал: «Если граждане вознерадеют о должностях своих и общественные пользы подчинят видам своего корыстолюбия, то общечеловеческое благо разрушится и в своем падении ниспровергнет частное благосостояние» [1, с. 142]; во-вторых, знания о гражданских обязанностях, позволяющие измерить нужды других, чтобы предотвратить несчастья, угрозы для окружающих, помочь преодолеть постигнувшие их бедствия; в-третьих, знания о том, что есть государственные пользы, то есть понимание внешней расстановки сил, намерений других государств и народов, действий, которые опасны для страны, ее культуры и народа; в-четвертых, готовность к законопослушному поведению, потому что «приготовляясь быть хранителями законов, научитесь прежде сами почитать оные» [1, с. 144].

Итак, в «Наставлении воспитанникам» А.П. Куницын, с одной стороны, декларировал мысль о том, что «соединяя сии сведения, вы соделаетесь способными к тому и другому роду государственной службы... но главным основанием ваших познаний должна быть истинная добродетель...» [1, с. 144], с другой стороны, он, судя по воспоминаниям лицейцев, именно этим руководствовался в процессе преподавания полного учебного курса, включающего логику, психологию, нравственность, право естественное частное, право естественное публичное, право народное, право гражданское русское, политическую экономию, финансы.

Таким образом, сам автор и разделяющие его мнение другие педагоги Царскосельского лицея, воспитанию гражданственности уделяли много внимания и в качестве путей формирования гражданской позиции называли вооружение знаниями об обществе, государстве, праве, свободе, ответственности, участие в жизни коллектива, помогающее развитию умений и навыков взаимодействия с различными людьми, принятия решений с учетом государственной и частной пользы, интересов Отечества.

Поэтому не случайно в произведениях А.С. Пушкина эта тема неоднократно затрагивалась, но наиболее полно изложена в записке «О народном воспитании», в которой он предлагает признать, что одно просвещение в состоянии удерживать от новых общественных бедствий. Однако, он считает, что образование следует расширить, включив в его содержание литературу, высшие политические науки и историю России по Карамзину, материалы по которой должны будут преимущественно занять в окончательные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству верою и правдою, имея целью искренно и усердно соединиться с правительством в великом подвиге», улучшить государственных постановлений [4, с. 135], выполнить его внушением воспитанникам правил чести и человеколюбия, а также удлинив сроки обучения, чтобы юноши могли созреть психологически и социально.

О формировании гражданственности у молодых людей размышляет Н.М. Карамзин. В частности, он в своей статье «Странность» подчеркивал: «Мы знаем первый и святейший закон природы, что мать и отец должны образовывать нравственность детей своих, которая есть главная часть воспитания; мы знаем, что всякий должен расти в своем Отечестве и заранее привыкать к его климату, обычаям, характеру жителей, образу жизни и правления; мы знаем, что в одной России можно сделаться хорошим русским...» [1, с. 116], «...обо кто не знает своего природного языка, тот конечно, дурно воспитан» [1, с. 117].

Особую роль в совершенствовании гражданской позиции автор данной статьи отводит, юношескому возрасту, так как впечатления этого периода жизни, во-первых, закладывают в сердце и разуме важнейшие образы (семейство, друзья, товарищи детства), которые становятся ориентирами в будущем, делают человека сопричастным к судьбе своего народа, Отечества, во-вторых, к общению с согражданами.

В другой статье – «О любви к Отчеству и народной гордости» – Н.М. Карамзин предлагает рассматривать любовь к Родине с трех позиций: как явление физическое, моральное и политическое. В первом случае он имеет в виду привязанность человека к месту своего рождения. Во втором – связывает ее с отношением к другим людям, с моральными привычками, которые формируются в общении с себе подобными, удовлетворением от совместных действий. В том случае, когда речь ведется о политическом аспекте любви к Отечеству, которая проявляется в любви к благу и славе Отечества и желании способствовать им во всех отношениях, он говорит, что любовь к собственному благу производит в нас любовь к Отечеству, а личное самолюбие – гордость народную, которая служит опорой патриотизма... [1, с. 60].

Таким образом, во взглядах Н.М. Карамзина, которые присутствуют и в других его работах («О новом образовании народного просвещения в России», «Чувственный и холодный», «Язык и словесность – главные способы народного просвещения» и др.), напрямую связываются формирование у юношей гражданственности с воспитанием любви к Родине, уважение к культурным традициям своего народа, развитие чувства национальной гордости у населения.

Заслуживают также внимания предложения И.Ф. Богдановича, касающиеся содержания воспитания детей, в работе «О воспитании юношества». Автор весь процесс социального становления подрастающего поколения разделил на девять основных этапов и каждому возрасту достаточно убедительно определил «чему учить?», «как это лучше делать?», «что культивировать?».

Например, в период от шести до девяти лет он рекомендовал разумную продолжительность обучения, его содержание (французский язык, российское и французское письмо, математика, истории священная и светская, закон божий и в качестве дополнения «приличное чтение»). При преподавании светской истории, а затем и географии он советовал акцентировать на отечественном материале, который позволит воспитателю использовать образцы для формирования нужных качеств личности у детей.

В возрасте от десяти до тринадцати лет, в духе Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Богданович предлагал в большей мере отдавать предпочтения наблюдениям за окружающим миром, за трудолюбием разных людей, за их деятельностью. Указывая на значение в этом возрасте семейного воспитания, рассуждая о роли родителей в формировании гражданственности, он делает несколько выводов: 1) «Должность чадолобного отца состоит в добрых примерах. ... Благонаравие родителей есть для юношей пища духовная, укрепляясь оною ежедневно, невозможно, чтобы в совершеннолети он забрел, сколь та пища для него была полезна» [1, с. 108]; 2) Родители за своеволие своих детей должны отдавать ответ богу и Отечеству. «Отечеству за бесполезных членов, коих оно содержит, хранит и питает без заслуги» [1, с. 108]. 3) «Во всех частях общежития, чтобы заслужить местное название доброго гражданина и человека, должно выполнять всегда непритворно свои обязательства...» [1, с. 108].

Таким образом, в представлении И.Ф. Богдановича в возрасте с 10 до 13 лет определяющими средствами гражданского воспитания выступают: окружающая среда, семья и личный пример, в первую очередь, отца семейства.

Интересной для нашего исследования является глава, в которой речь идет о возрасте до шестнадцати лет, так как это время самоопределения в личностном, профессиональном и жизненном планах.

На это обращает внимание и автор. Он советует давать больше свободы для развития обнаружившейся склонности у юноши, продолжать стимулировать «чтение полезных книг», «для образования пристойной сметливости в поступках и выражениях чувств», использовать театрализацию [1].

Следовательно, стоит согласиться с мнением, что И.Ф. Богданович «разработал конкретную программу воспитания российского благородного юношества, формирования у них самых высоких представлений о чувстве долга, о любви к ближнему и к родной земле, ее языку и преданиям, о человеческом достоинстве» [1, с. 101]. Более того он расширил список реальных средств воспитательного влияния на юношей, добавив к их числу общество, среду, воспитательные ситуации.

Современно звучат рассуждения о воспитании одного известного представителя исследуемой эпохи – В.А. Жуковского. Различные аспекты данной проблемы автор рассматривает в нескольких работах: «О новой книге», «План учения», «Что такое воспитание», «О частных пансионах».

В них он, во-первых, дает определение воспитанию, формулирует его цель: «Воспитание должно образовывать человека, гражданина, христианина: человек – здравая душа в здоровом теле. Гражданин – нравственность, просвещение, искусство, самостоятельность. Христианин – подчинение всего человека вере» [1, с. 127].

В другом месте В.А. Жуковский уточняет: «Цель воспитания вообще и учения в особенности есть образование для добродетели» [1, с. 126]. Таким образом, он не разделяет и не противопоставляет воспитание и обучение, напротив, подчеркивает их тесную связь.

Во-вторых, автор достижение поставленной цели увязывает с решением четырех задач: 1) «пробуждением, развитием и сбережением добрых качеств...»; 2) образованием из сих качеств характера нравственного, обращая добро в привычку и подкрепляя привычку правилами разума, воспламенением сердца и силою религии; 3) предохранением от зла...; 4) искоренением злых побуждений и наклонностей... привычками добрыми» [1, с. 120]. При этом, он отмечает место учения в их реализации, называет пути: «знакомство учащегося с тем, что окружает его; с тем, что он быть должен как существо нравственное; с тем, для чего он предназначен как существо» [1, с. 120].

В-третьих, воспитание гражданских и нравственных качеств, по его мнению, обеспечивается на протяжении длительного времени, начиная с «колыбели» и усиливается в отрочестве за счет учения, которое продолжается от 8 до 20 лет и имеет свое содержание на каждом из трех условно выделенных этапах:

– от 8 до 13 лет главное помочь подготовиться к постижению социального опыта через образова-

ние ума (практическая логика), образование сердца (первоначальные понятия о религии), сообщение знаний, дающих ответы на вопросы жизни: «где Я? Что Я? Что я должен и к чему предназначен?» [1, с. 121];

– от 13 до 18 лет требуется более глубокое изучение отдельных предметов, которые группируются вокруг наук о человеке и вещах. Следовательно, на этом этапе «дороги обозначены, ум приготовлен, любопытство возбуждено, нет опасности заблудиться» [1, с. 121];

– от 18 до 20 лет, когда все нужные сведения собраны, остается их систематизировать и использовать на практике для подтверждения их ценности для жизни. «Этот период должен быть посвящен занятиям собственным и чтению немногих истинно классических книг, ... кои могут познакомить питомца с высоким его назначением и страной, которой он должен посвятить жизнь свою» [1, с. 121]. Поэтому основной упор должен быть сделан на формирование взгляда на место, которое человек занимает в обществе, на его обязанности, на правила добродетельной деятельности, на идеал человека.

В-четвертых, В.А. Жуковский, касаясь теории и методики воспитания обращает внимание на утверждение правильных привычек, которые возникают под влиянием собственного опыта, внешних обстоятельств, вспомогательного и постоянного содействия, сцепления (соединения, интеграции) идей, основанных на сходстве, противоположности, современности.

Он пытается выделить и обосновать последовательность воспитания привычки: а) прежде составить ясное теоретическое понятие о главных правилах воспитания, исходя из назначения человека, его природы; б) узнать особенную природу воспитанника, чтобы усовершенствовать «его добрые и исправить худые наклонности» и подобрать средства педагогического влияния; в) использовать эти знания на практике, организуя деятельность, так как любая привычка – это «утвержденный образ действия физически, или умственно, или нравственно», результат «многократного произвольного повторения», которые со временем «становятся постоянным, произвольным и наконец сливаются неразрывно с телом, умом и волею» [1, с. 128].

Завершая анализ взглядов В.А. Жуковского, отметим, что он в вопросе формирования гражданской позиции у детей и юношества особую роль отводит родителям, так как от силы, справедливости, любви к ребенку во многом зависит, какое он получит представление «о власти, правосудии, любви божией», «о произвольной, твердой, постоянной покорности долгу» в согласовании с полной его свободой, привычкой самобытно действовать, сообразуясь с собственным опытом.

Таким образом, по В.А. Жуковскому, воспитание – длительный процесс формирования человека

как гражданина и христианина. Оно должно начинаться с утверждения хороших привычек, главных правил поведения. Пути, обеспечивающими их развитие, являются учение, искусство, самодеятельность, просвещение. Последнее «дает приобретение настоящего понятия о жизни, знании лучших и удобнейших средств ею пользоваться, усовершенствование бытия своего, физического и морального» [2, с. 79]. Следовательно, «дело воспитания состоит в построении возможно лучшего на тех условиях, какие первоначально положила природа» [1, с. 128].

Прямо или косвенно вопросов воспитания и, в частности, формирования гражданственности касались и другие представители народного просвещения, общественные деятели.

Прогрессивное видение сущности гражданственности и путей ее формирования у детей и юношества изложили в своих статьях и документах декабристы.

В частности, во всех программных материалах среди ценностных приоритетов рассматриваются патриотизм, государственность, гуманизм, которые призваны развивать у молодого поколения чувства национального самосознания, любви к своей стране, ответственности перед ней, желания служить во благо и в ее пользу [3]. Так, например, в «Уставе Союза благоденствия» подчеркивается, что в воспитании юношества следует прилагать старание к возбуждению в нем любви ко всему добродетельному, полезному и изящному...» [3, с. 129]. Для достижения такого результата целесообразны различные средства: личный пример, познание Отечества, полезные книги, яркое образное слово.

Эту же мысль мы находим в «Русской правде» П.И. Пестеля, который, разделив воспитание детей на общественное и частное, первое отнес к компетенции государства, так как оно, с одной стороны, обеспечивает благоденствие царств и народов, с другой стороны, подготавливает через усвоение совокупности духовных, естественных и политических законов к принятию присяги Отечеству при наступлении возраста в 15 лет [4].

В.К. Кюхельбекер, К.Ф. Рылеев и другие придерживались аналогичной точки зрения в вопросах формирования гражданственности у детей, доказывая, что сохранение русской самобытной культуры, изучение литературы, богатств родного языка, подвигов предков, знакомство со светлыми эпохами народной истории, будет способствовать появлению высоких гражданских идеалов, любви к Отечеству.

Все эти факты позволяют современным исследователям (Р.Б. Дондокова, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин и др.) сделать несколько выводов, важных и для нашей работы: во-первых, что идеи декабристов оказали серьезное влияние на дальнейшее развитие педагогической теории и практики воспитания

сынов Отечества; во-вторых, что в содержании такого воспитания должны быть сбалансированы ценности общечеловеческие и национальные, понимание свободы и ответственности, чести и долга, уважения и достоинства.

В историко-педагогической публицистике справедливо отмечается, что уникальный опыт воспитания человека и гражданина, накопленный в данную эпоху еще не достаточно изучен. Например, ссылаются на деятельность В.В. Измайлова, который стал издателем первого педагогического журнала «Патриот» (1804), в котором поднимались вопросы организации воспитательного влияния родителей, педагогов, окружения на становление личности детей и молодежи, использования традиций в расширении арсенала средств, позволяющих новым поколениям продуктивно приобретать жизненный опыт [1].

Таким образом, проведенный нами анализ взглядов отечественных педагогов, общественных и государственных деятелей, изложенных в их научных и публицистических статьях, фрагментах художественно-педагогических и мемуарных произведений свидетельствует о том, что воспитание гражданственности считалось ими обязательным элементом цели, содержания подготовки юношества к самостоятельной жизни, становления их личности.

Несмотря на различия в их политических, религиозных, государственных предпочтениях, представлениях о будущем устройстве страны и направ-

лениях ее социально-экономического развития, все персоналии подчеркивали, что культивирование духа Отечества без всякой примеси политических идей важная задача воспитания новых поколений. Оно должно включать изучение родного языка, литературы, истории, основ законодательства, просвещение, погружение в культуру, традиции и обычаи своего народа.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
2. *Беляев В.И.* и др. История социальной педагогики: В 2-х ч. Ч. II / под ред. В.И. Беляева. – М.: Изд-во РГСУ, 2006. – 368 с.
3. *Дондокова Р.Б.* Приоритетные аксиологические ориентиры просветительской деятельности декабристов // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания / под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТО и П РАО, 1997. – С. 170–192.
4. История педагогики в России: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
5. *Корнетов Г.Б.* История педагогики: вопросы методологии // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 80–91.
6. *Равкин З.И.* Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811–1817 гг.). – М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 152 с.

СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕТИЗМА

В статье на основе малоизвестных архивных и публицистических материалов отмечается, что на рубеже XIX–XX веков пореформенная Россия становится Россией предреволюционной. Доказывается, что революционная ситуация, сложившаяся в стране и на Северном Кавказе, напрямую отразилась на системе школьного образования горцев, которое, не смотря на некоторые перспективы своего развития, все же оставляло желать лучшего. Делаются выводы, что полностью изменения в системе образования горских народов смогли произойти только после революции 1917 года.

Ключевые слова: Северный Кавказ, система образования, горские народы, конфессиональные школы, новометодные школы, просветительская политика.

Школьное образование начала XX века было всецело подчинено политической ситуации, которая характеризовалась эскалацией политической напряженности. Как и везде в России, на Северном Кавказе развернулось освободительное движение под лозунгом «За демократизацию и образование». Деятельное участие в нем принадлежало прогрессивному учительству, не согласному с существующей политикой империи и ратовавшее за демократические школьные реформы. В настоящее время, – писал педагог и просветитель Х. Уруймагов, – во всех слоях общества все громче и громче раздаются справедливые голоса в пользу изменения существующей системы народного образования и построения этой, отжившей во многом свой век, системы на более разумных началах, отвечающих духу времени, требованию народа и здравой педагогики» [10].

И действительно, одной из причин недовольства горцев царским управлением являлась просветительская политика, проводимая в Северокавказском крае, которая особо не приводила к культурному подъему последних. Эти факты подтверждаются переписью населения 1897 года. Согласно ей, обученность населения в мусульманских зонах была низкой: в Кабарде она составляла 3,2%, Адыгее – 7%, Балкарии – 1,4%, в Чечне – 1,2%, в Ингушетии – 0,8%. В несколько лучшем положении были христианские районы – Осетия – 8,9%, Ставропольский край – 14% [3, л. 113].

Такой результат не мог не огорчать передовую общественность и это не смотря на то, что к началу XX столетия сеть школ была более менее разветвленной: на Северном Кавказе функционировали школы конфессионального направления (церковно-приходские, миссионерские, мусульманские), государственные школы (земские, русско-инородческие). Причем зачастую школы открывались на средства самих жителей. Так, на Кубани насчитывалось 22 министерских училища и 7 приходских школ, открытых на средства казачьего войска.

Однако даже при таком раскладе за школьным порогом оставалось 40% детей, где уж говорить об магометанских районах: Ингушетии, в которой на 1 тыс. жителей приходилось 2-3 школы, в Дагестане – 4 школы и Карачаево-Черкесии – 12 школ, в которых проходили обучение всего лишь 10% детей [1, с. 13]. В Чечне картина обучаемости была и того хуже. В очерке «Школа и Чечня» журналиста И. Мутушева за 1908 год, напечатанном в «Тереке», повествовалось о «нищенском количестве школ». За это автор возлагал ответственность на мусульманское духовенство, создававшее у населения негативное восприятие русского обучения и малочисленности чеченской интеллигенции [5].

Однако совсем говорить о провале просветительской политики империи в крае было бы не совсем корректно: понимая потребность в грамотных квалифицированных работниках из местного населения, правительство шло навстречу пожеланиям общественности о некотором увеличении численности школ. В результате (по данным Северокавказского учебного округа) к началу XX столетия в крае функционировали 842 начальные школы, в том числе: 443 – в Кубанском крае, 243 – Ставропольской области, 156 – Терской губернии. Общее количество учащихся составляло 67 тыс. человек, т.е. охватывалось обучением уже 54% детей. В них работало до 3 тыс. учителей» [11, л. 59].

В дополнение к уже имеющимся учебным заведениям в начале XX века добавились нальчикские, владикавказские, армавирские и пятигорские училища, а также министерские мужские, женские и железнодорожные школы в селах и станицах Северокавказского региона. Но все равно школьная система образования оставляла желать лучшего. Средних учебных заведений, дававших своим питомцам знания о ремеслах, катастрофически не хватало, да к тому же существенно подводила и оснащенность методическими разработками, национальными учебниками, отсутствием педагогических кадров и мн. др. К тому же имеющиеся учебные заведения размещались либо в кре-

стьянских избах, либо в иных непригодных для этого помещениях. Так, известно, что около 70% дагестанских и адыгейских школ функционировали в неудобных зданиях, ни одна школа Кабарды, Балкарии, Ингушетии, Чечни не имела приспособленного помещения. В горных районах Осетии школьные здания (по меткому выражению Коста Хетагурова) также «были похожи скорее на хлев, чем на просветительные учреждения. Тесные, низкие, ничем не обмазанные каменные сараи, большей частью с земляным полом, с маленькими оконцами и жестяной плитой вместо печи» [9, с. 112].

Но помимо ветхости школьных зданий, тяжелой была участь самого учителя. Так, в газете «Терек» читаем о нерегулярности занятий, о малочисленности учеников, о том, что «учитель зачастую подвергался гонениям со стороны мусульманских фанатиков» [2, с. 217]. Поэтому в школах преподавать могли только истинные подвижники просветительства.

Несмотря на отмеченные недостатки, все же в крае наметилась положительная динамика в школьном образовании. К 1912 году охват детей в мусульманских районах в среднем составил 7,8%, а в христианских достиг 57%, однако потребность в ученических местах продолжала составлять 30–50%. К тому же Северокавказский край по-прежнему остро нуждался в лицах, окончивших высшее образование. А таких насчитывались единицы: не более 1–2 чеченца, 3–4 дагестанца, столько же карачаевцев [11, л. 120].

Система образования тоже нуждалась в существенной корректировке. Наиболее любимыми у чиновников были школы духовного направления (одноклассные и двухклассные). Программа одноклассных школ была ограничена узкими рамками простейшего курса грамоты, русского языка и математики. В двухклассных она дополнялась еще начальными знаниями по географии и истории. Родной же язык в этих школах не преподавался, зато чиновники Кавказского учебного ведомства старательно следили за исправлением вероучения (христианского и мусульманского). Эти предметы считались основными и потому занимали солидное место в учебно-воспитательном плане горской школы.

В мусульманских районах Северного Кавказа в основном работали школы магометанского толка. Накануне 1910 года в одном только Баталпашинском отделе функционировало 9 мусульманских училищ, в Нальчикском округе насчитывалось 97 школ, с количеством обучающихся в них около 2 тыс. человек [4, с. 423]. Но наиболее развитая сеть мусульманских учебных заведений отмечалась в Дагестане – более 740 и потому он считался центром обучения магометанского клира для всего Кавказского края. В одном из Обзоров Дагестанской области читаем: «Едва ли где-либо на Кавказе до такой степени было развито изучение арабского

языка и духовной литературы на этом языке, как в Дагестане» [6, с. 98–99].

Образование в магометанских школах было поставлено еще хуже, чем в христианских: тут вообще не было никакой строгой системы обучения. Она сводилась в основном к заучиванию сур Корана на арабском языке. Такое учение было типичным и потому в регионе развернулось реформистское движение под лозунгом «модификации конфессиональной школы». Смысл этой реконструкции выразился в одновременном сохранении в основе своей преподавания религиозных дисциплин и введения в обучение начал светских предметов (арифметики, истории, географии). Это была оригинальная концепция с целью адаптации религиозных школ к требованиям капиталистического развития Северокавказского края. Такие школы стали называть «новометодными». Впрочем, эти школы на Северном Кавказе не прижились по причине того, что «они мало чем отличались от мечетских». Наиболее известные из них находились в Темирханшуринском округе и Кабарде (Баксанское духовное училище), в Осетии – духовная семинария [8, с. 45]. Новые школы отличались от старых тем, что они давали основы знаний по предметам естественно-гуманитарного цикла. Однако при всех своих учебно-методических упущениях новометодные школы сыграли позитивную роль в развитии у горцев просвещения, в приобщении к русской культуре.

Важным событием в Северокавказском регионе явилась организация школ светского характера Министерством народного просвещения. В основном они появлялись в районах мусульманского вероисповедания. В итоге здесь к 1910 году функционировало 15 одноклассных и 9 двухклассных национальных школ. В них давались более солидные знания по общеобразовательным предметам, так как укомплектовывались лучшими педагогическими кадрами [4, с. 472–473]. Эти учебные заведения считались наиболее востребованными у населения. Хотя и они далеки были от совершенства и нуждались в методической реконструкции, все же стояли намного выше школ конфессиональных. В них давались полезные знания и навыки, горские дети приобщались посредством изучения русского языка к российской культуре.

Серьезной помехой на пути развития «Министерских школ» явилась пропаганда антирусских настроений в пользу арабских училищ, которая велась магометанским духовенством. Так, в Чечне простым людям внушалось мнение о том, что якобы в русской школе «обрусееют и перестанут быть чеченцами» [1, с. 112]. Но, не смотря на эти проiski, горцы поняли полезность российского просветительства.

Еще одно новшество ждало кавказцев на пути оптимизации образования в начале XX столетия –

появление ремесленных училищ, призванных давать начатки технических знаний и профессиональную подготовку. Спрос на них вырос в связи с интенсивным распространением в крае капиталистических отношений, требующих грамотных работников, желание имперского правительства освоить природные богатства национальных окраин и стремление самого аборигенного населения к реальным знаниям. Поэтому не случайно Майкопскую горскую школу, возникшую в 1866 году, в 1899 году реорганизовали под низшее механико-техническое училище; в 1894 году открылась низшая сельскохозяйственная школа с трехлетним приготовительным классом в Нальчике; в 1904 году появилась школа садоводства с приготовительным отделением в Дербенте; в 1905 году стало функционировать трехлетнее электротехническое училище в Порт-Петровске, в 1911 году распахнула двери низшая ремесленная школа в Темир-Хан-Шуре, готовившая рабочих по слесарно-столярному и кузнечному делу и т.д. [2, с. 219].

Как видим, с 1900 по 1917 годы образование в Северокавказском регионе сделало существенный скачок в своем развитии, хотя оно нуждалось в дальнейшем реформировании и прежде всего, из-за его сословности и малодоступности для ребят простого люда. Для последних были открыты всего несколько средних учебных заведений (в Нальчике – реальное училище, в Ардоне – духовная семинария, в Ставрополе – духовное училище, в Карачаевске – реальное училище и др.), да и то в них 63% ученического состава составляли отпрыски благородных сословий [4, с. 365].

Девочек в обучение почти не брали. Так, в Баталпашинском училище к 1917 году из 321 учащихся были только 3 девочки, а в Темир-Хан-Шуринской гимназии из 17 обучавшихся в ней девушек, 15 являлись дочерьми зажиточных владельцев.

Не смотря на потуги царских чиновников наладить образование на Северном Кавказе, состояние грамотности к 1917 году здесь оставляло желать лучшего. Вся передовая общественность встала на защиту народного образования и требовала от

властей его реформирования. Однако имперская администрация не торопилась (да и не хотела) до конца довести реформы в области просвещения инородцев, а именно: сделать обучение бессловным, доступным для всех, подлинно научным и т.д. Полностью изменить систему образования в стране и на её окраинах смогла лишь Октябрьская революция.

Библиографический список

1. *Аристова Т.* Развитие народного просвещения // Культура и быт народов Северного Кавказа. – М.: Наука, 1968. – 456 с.
2. *Блейх Н.О.* Роль просветительских организаций в развитии школьного образования на Северном Кавказе в конце 19 – начале 20 в. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2014. – Вып. 1 (26). – С. 217–219.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 234. Д. 23/2 (Департамент образования). Лл. 112–342.
4. История народов Северного Кавказа (18 в. – 1917 г.). – М.: Наука, 1988. – 634 с.
5. *Мутушев И.* Школа и Чечня // Терек. – 1908. – 4 июля.
6. Обзор Дагестанской области за 1899 год. – Темир-Хан-Шура, 1900. – 112 с.
7. Правительственный законопроект о всеобщем обучении в Государственной думе // Социал-демократ. – 1910. – № 18. – С. 37–56.
8. *Рудольф Н.Ф.* Обзор деятельности Кавказского учебного округа за 1908–1912 гг. – Тифлис: Изд-во «Эрибуни», 1914. – 211 с.
9. *Хетагуров К.Л.* Собрание сочинений. В 5 т. – М.: Наука, 1960. – Т. IV. – 562 с.
10. *Уруймагов Х.* Образование инородцев // Терек. – 1902. – 13 января. – С. 3.
11. Центральный государственный архив республики Северная Осетия-Алания (ЦГА РСО-А). Ф. 49 (Отдел народного образования Исполнительного комитета Владикавказского округа). Оп. 23. Лл. 58–123.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕДАЧЕ ОБЪЕМА В ПОРТРЕТНОМ ЖАНРЕ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Автор статьи освещает разные методики обучения передаче объема в портретном рисовании в России конца XIX–XX веков, представляет важнейшие изобразительные школы и вехи, сменявшие друг друга, показывает вклад в теорию и практику отечественного образования знаменитых мастеров и педагогов.

Ключевые слова: изобразительное искусство, теории обучения рисованию, профессиональное художественное образование, Императорская Академия художеств, отечественные учебники для художественных школ, пособия и учебники для училищ и вузов.

История искусства и художественная педагогика органично связаны. Значение воздействия искусства на художественную педагогику можно наглядно проследить, если сравнить теории обучения рисованию в России конца XIX – начала XX вв. В этой связи достаточно упомянуть противостояние академической системы обучения и теорий модернизма. Кратко остановимся на некоторых исторических этапах и, в частности, на теориях обучения рисованию в России в различных жанрах изобразительного искусства.

Жанры изобразительного искусства имеют свои специфические особенности. Художественные произведения передают те или иные чувства, характеры. Изобразительное искусство, в целом, отображает общественную психологию – реакцию людей на природу и общество, на события жизни и объекты человеческого труда. Анализ высказываний мастеров изобразительного искусства помогает в поисках путей обучения школьников.

А.С. Зайцев, обобщая подходы к проблеме обучения жанрам изобразительного искусства, в предисловии к своей книге пишет о причинах, побудивших его взяться за эту работу: «В настоящее время неизмеримо большое число людей занимается изобразительным искусством, но заботы у них те же, что и двести лет назад: как научиться «работать несколько лучше». И многие из них также пишут в редакцию журналов, издательств, художникам и педагогам с просьбой дать ответ на тот или иной вопрос, касающийся ремесла и мастерства художника» [4, с. 5].

Издавна высшим родом искусства считается **портрет**. Может быть, поэтому этот жанр привлекает к себе столь пристальное внимание. Литература о портретах включает в себя и специальные искусствоведческие труды, и высказывания величайших художников, ученых, писателей. Любой новый труд, посвященный портрету, опирается на бесценный многовековой материал. Вместе с тем, художественная педагогика ставит перед исследователями свои, особые, небывало трудные задачи.

Для успешного обучения рисованию, в первую очередь, необходимо критически использовать все лучшее, что было подтверждено российской

теорией XIX–XX вв. Еще во второй половине XVIII века в Академии художеств сложилась такая система образования, где основным дидактическим принципом, если говорить современным языком, был принцип научности. Эта система не подвергалась каким-либо существенным изменениям вплоть до конца XIX века.

Так, изучение истории развития портрета можно проследить по обучению рисунку в Академии художеств. После первой стадии обучения, которая начиналась с освоения простейших элементов геометрических фигур, учащиеся начинали копировать детали человеческой головы и фигуры с гравированных таблиц. Образцы для копийных заданий брались из иллюстрированных руководств по рисованию И.Д. Прейслера, Ж. Одрана, Ш. Кузена, Ш.-А. Жомбера. Также использовались эстампы с рисунков и картин Рафаэля, Тинторетто А. Караччи, других художников и подлинники Б. Греза, Ф. Буше. Учащиеся приобретали опыт в передаче объема, развивали точность глаза, чувство пропорции, вырабатывали навыки владения различными материалами: карандаш, тушь, сангина и т.д.

В конце XVIII века в Академии появились «оригиналы» отечественных рисовальщиков – А.П. Лысенко, П.И. Соколова и др. Тогда ученики стали упражняться в копировании непосредственно с подлинников мастеров.

Переходным звеном к живой натуре служило рисование «гипсов». Белая и неподвижная скульптурная модель облегчала изучение светотени (тени на белом слепке легко читаются) и позволяла сосредоточиться на формах. Тщательно продуманный план работы способствовал приобретению опыта в изображении человека. Вначале рисовали детали лица, затем голову и уже потом фигуру.

Система оценок заключалась в присвоении «номеров» ученическим рисункам. Получение первых номеров, независимо от возраста ученика, а «соответственно его личным успехам...» [9, с. 19] давало право перехода в следующий класс. При подобной практике оценки работ способные ученики могли быстро пройти классы «оригиналов» и «гипсов», чтобы совершенствоваться в познании живой природы. Большое значение во время обучения при-

давалось занятиям перспективой и пластической анатомией. В Академии высоко ценились знания учеников о строении человека. Для учебы использовались руководства по анатомии И.Д. Прейслера, Ж.Ж. Сю, М. Монро, Ж. Гамелена, И.Г. Фарарета, труды русских педагогов, например, «Изъяснение краткой пропорции человека, основанной на достоверном исследовании разных пропорций древних статуй, старанием императорской Академии художеств, профессора живописи господина Лосенко для пользы юношества, упражняющегося в рисовании, изданное» [13, с. 78]. Позднее, в 1830-е годы, был разработан теоретический курс рисования «Антропометрия, или размер тела человеческого, с образцовых произведений древних и с натуры для учащихся подражательным искусствам», авторами которого выступили профессор исторической живописи В.К. Шубуев и доктор медицины и хирургии И.В. Буяльский.

В специальный раздел учебного рисования входило изображение драпировок. Это не только существенная деталь, отображающая персонаж пластикой, но и композиционный элемент, объединяющий человека с окружающей средой.

Натурный класс был высшей ступенью в обучении искусству рисования обнаженной модели. Положительные результаты давали совместные занятия учеников разных специальностей – живописцев, скульпторов, архитекторов и граверов. В Академии проходили ежемесячные просмотры-экзамены, каждые четыре месяца – большие третьи экзамены, когда два натурщика изображали какой-нибудь сюжет.

В начале XIX века в работах воспитанников Академии наметился индивидуальный подход к решению пластических задач. Так, объемно-пространственные задачи Репнин-Фомин решает с помощью красивых напряженных линий и тоновых контрастов. О.А. Кипренский, конструктивно передавая пластические массы посредством плавной линии, заполняет линейные средства выразительности светотеневой проработкой формы, растушевкой и штрихами.

Значительный вклад в теорию и практику преподавания рисования как общеобразовательного предмета внёс труд Г.А. Гиппиуса «Очерки теории рисования как общего учебного предмета» (1844 г.) и школа А.Г. Венецианова. Оба подготовили хорошую основу для развития обучения рисунку в специальной художественной и общеобразовательной школах, но теория А.Г. Венецианова так и не была востребована.

Художник-педагог В.Г. Перов стремился решить конфликт между необходимостью углубленного изучения научных основ рисунка, академического штудирования натуры и индивидуальными способностями ученика. Опытный и эрудированный педагог, изумительный рисовальщик, идео-

лог передвижников И.Н. Крамской, приветствуя академическое обучение, дающее твердые научно-обоснованные знания, был не согласен с тем, что Императорская Академия отгораживала молодых художников от реальной действительности.

Специальная комиссия из членов Академии художеств, в которую входили П.П. Чистяков, И.Н. Крамской, Н.Н. Ге, В.П. Верещагин, К.Ф. Гун, занималась составлением программ для средних учебных заведений. Особую ценность представляют взгляды П.П. Чистякова, оставившего богатый теоретический материал. Большое значение в системе его обучения играли картинная плоскость, перспектива. Идеи П.П. Чистякова оказали влияние на теорию обучения следующих поколений. О перспективе он говорил: «...Линия – оригинал в пространстве – не может быть нарисована верно вполне только посредством одного талантливого глаза. Она требует проверки, точной, основанной на самых точных приемах. Предмет, нарисованный на глаз и проверенный картинной плоскостью, как посредником, будет, стало быть, нарисован, как он кажется, глазу и как он существует в данный момент» [2, с. 128].

О системе обучения П.П. Чистякова И.Е. Репин говорил так: «Она заключалась в перспективе плоскостей головы. Встречаясь на черепе, эти плоскости, т.е. границы этих плоскостей, образовали сеть на всей голове, что и составляло основу рисунка головы... Она получалась стройной, рельефной. При этом торжествовало правило, что рельеф зависит не от тушевки, во что так верят все начинающие, а от линий этих правильно построенных оснований... И даже странно видеть, что голые линии неумолимо лезут вперед, если они поставлены на месте» [14, с. 29–30].

Метод, применяемый еще П.П. Чистяковым, который заключается в «перспективе плоскостей», перекликается с методом немецкого педагога-художника Г. Баммеса – «метод наклона плоскостей».

Схемы формы головы, созданные М.М. Курилко, наглядно показывают «метод плоскостей». В отличие от анатомно-конструктивного рисунка А. Дюрера, они хорошо объясняют моделировку плоскостей головы и помогают уяснить распределение светотени и теплостудности.

В конце XIX века новое направление – импрессионизм – отодвигает академическую теорию обучения, отбрасывает традиции старой школы. Декаданс также не примерим ко всему академическому. Формалистические школы приветствовали интуицию, а на все вопросы учеников давали очень удобные ответы о бессознательном угадывании. Они ничему не учили, отмахиваясь фразами «Рисуй, как видишь! Пиши, как чувствуешь!». Психологический климат, характеризующий бессистемностью, привел к развалу академической системы обучения. Причина обусловлена социальной средой,

за которую надо расплачиваться, по меньшей мере, определенной деформацией передачи пространства в изобразительном искусстве. Как в искусстве, так и в художественной педагогике появляются два направления в исследовании детского творчества. С одной стороны, выделяется рисование натуры, с другой – появляется теория «свободного рисования».

В тоже время продолжает развиваться реалистическое искусство. В этот период творят талантливые художники А.А. Архипов, И. Бродский, И.Э. Грабарь, Д.Н. Кардовский, Б.М. Кустодиев, М.В. Нестеров и др. Академия Художеств России уже к середине XIX в. была первой в ряде академий Европы благодаря полученным глубоким знаниям о правилах и законах рисунка. Эти знания предостерегали художников от грубых ошибок и помогали передавать изображаемые объекты реального мира в пространстве. Внутри хорошо отлаженной академической системы обучения в разные годы отдельные личности оказывали влияние на построение учебного процесса (А.П. Лосенко, А.Г. Венецианов, В.К. Шубуев, А.И. Иванов, А.Е. Егоров, Т.И. Угрюмов и др. Большое влияние оказывали и теоретические труды Г.А. Гиппиуса, И.И. Виена, А.Т. Скино, А.П. Сапожникова, А.В. Войцеховича и др.

После 30-х годов XX века методическая система эпохи Возрождения и Русской Академии художеств вновь привлекает к себе внимание. Это особенно ощутимо, когда художественные учебные заведения страны начали выпускать высококвалифицированных художников. Среди них следует назвать В. Серова, А. Лактионова, А. Грицаю, Б. Щербакова и многих других. Тогда же появляется и новая система преподавания. Коллективный труд преподавателей кафедры рисунка Московского архитектурного института – «пособие по рисованию» – предлагал систему заданий, разработанную Д.Н. Кардовским, В.Н. Яковлевым и П.Е. Корниловым [5]. Основой теоретической системы стало изучение законов изображения формы. Это было руководство к построению рисунка, исключавшее бездумное копирование натуры.

Школьная художественная педагогика 40–50-х годов XX века, социалистического периода России, в меньшей мере зависит от резкой смены стиля или направления в изобразительном искусстве. Но советская педагогика пристально следит за деятельностью педагогов-художников. В этом внимании есть определенный момент беспокойства: не подорвет ли «загнивающее искусство Запада», пусть даже чисто методологически, престиж социалистического реализма в глазах его субъектов?

В 50–60-х годах XX века для 1–7 классов общеобразовательной школы выходят книги Е.С. Кандахчан, Ф.И. Кирсанова, С.А. Федорова, М. Семенова, В.А. Филипова, Е.Е. Рожковой, Е.А. Херсонской и др. Для учащихся художе-

ственных вузов и художников издаются пособия по перспективе Г.В. Беда, А.П. Барышникова, К.А. Селимханова, А.Н. Буйнова, В.Е. Петерсона, Г.Б. Смирнова, Г.А. Владимирского, также учебные пособия по пластической анатомии Л.В. Гудского, Н.С. Механика, Г.М. Павлова и В.Н. Павловой, М.Ц. Рабиновича, Э.М. Белютина, В.Н. Костина, В.А. Вагагина, М.Б. Храпковского и др.

Для нашего исследования интересна книга Е.Е. Рожковой и Л.Л. Макоед «Изобразительное искусство VI класс». В ней прослеживается взаимосвязь между заданиями по рисованию с натуры и представлению и тематическому рисованию. Наглядные дидактические пособия выстроены здесь в логике этой взаимосвязи. Сначала натурное линейно-конструктивное изображение стула, затем профильное изображение человека, сидящего на стульях и креслах разных форм и, наконец, таблицы с изображением человека разных эпох [11].

В 70–80-е гг. выходят учебники для начальной и средней школы, художественных училищ и вузов С.Г. Галкиной, И.П. Глинской, В.Б. Косминской, Н.П. Костерина, Э.И. Кубышкиной, Б.П. Юсова, В.С. Кузина, Т.С. Комаровой, Н.П. Никанорова, В.Н. Полушкина, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой, Ю.Г. Аксенова, А.Д. Алехина и др.

Дальнейшее развитие теории обучения рисованию многим обязано психологу Е.И. Игнатьеву и педагогу Н.Н. Ростовцеву. Проблемы детского творчества учеников преддошкольного, дошкольного, младшего и среднего школьного возраста Е.И. Игнатьев анализирует в книге «Психология изобразительной деятельности детей». Внимание Н.Н. Ростовцева к истории обучения рисованию в России и к зарубежным школам с древних времен и до наших дней способствовало ориентации художников-педагогов на поиск новых приемов и методов обучения, объединенных общим направлением. Книги Н.Н. Ростовцева содержат богатейший наглядный материал. В частности, он приводит остроумный прием сравнения амфоры и конструктивной формы головы, созданный А. Дюрером.

В 70–80-х годах выходят учебные пособия для вузов, где излагаются основные вопросы теории и практики рисования, необходимые для усвоения сущности реалистического метода изображения. Приведенные примеры с пояснениями выполнены в черно-белом изображении с цветными рисунками небольшого формата [1].

В пособиях для студентов, будущих учителей начальной школы, И.Б. Шешко применяет, несколько видоизменяя, схемы П.Я. Павлинова. В параграфе «Рисование фигуры человека» для объяснения пропорции автор использует условную схему построения, похожую на «спичечного человека». Схожесть схем П.Я. Павлинова со схемами немецкого художника, жившего в XV веке,

очевидно отличие лишь в том, что П.Я. Павлинов отказывается от изображения формы бедер, грудной клетки, осей наклона головы в единстве с позвоночной линией, оставляя лишь опорные точки И.Б. Шешко, в схемах «спичечных человечков» также оставляет опорные точки и вводит так называемые у методистов дошкольного обучения «сосиски», которые используются в механических схемах лепки животных.

Кроме того, Б.И. Шешко показывает прием сильной стилизации формы человека в виде вытянутых брусков-полосок. Такие же линейные схемы объясняют и изображение движения человека. В практической работе с детьми по программе «Изобразительное искусство и художественный труд» подобную схему применяла К.В. Дитмар [3]. Пример того, к какому результату приводит использование этих схем в школе, видно из опыта ее работы. Очевидно, что надо обучать не копированию схем, а использованию их лишь в качестве примера при объяснении конструкции формы человеческого тела.

П.Я. Павлинов в книге «Каждый может научиться рисовать» объясняет анатомию человеческого тела и разрабатывает пособия упрощенного изображения верхних и нижних конечностей, что, как мы думаем, доступно и школьникам [10].

В профессиональном обучении художников анатомическое рисование весьма полезно при разборе какой-либо композиции, включающей группу фигур. Понимание конструкции обеспечивает учащимся свободное владение знаниями для придания человеку, животному движения.

Н.П. Костерин в учебном пособии для учащихся дошкольных педучилищ в параграфе «Рисование фигуры человека» представил совершенно иной метод обучения изображению человека.

Сначала, как бы «от куска», человек изображается четкой линией в виде трапеции, затем детализируется. Почти этот же прием рисования человека для 2-го класса использует Т.Я. Шпикилова, с той лишь разницей, что сначала линия, как бы «нащупывается». Но затем идет детализация изображения человека почти без передачи светотени, так как трудно понять, откуда направлен источник света, нет ясности в собственной и падающей тени, не говоря уже о рефlekсах [15]. Для 3-го класса автор применяет тот же метод, что и П.Я. Павлинова, И.Б. Шешко и К.В. Дитмар, а именно – «спичечных человечков».

Совершенно иные методы обучения изображению человека описаны К.Д. Дитмар, работающей по программе 1–9 классов под редакцией Б. Неменского. В книге «Хочу узнать и нарисовать тебя, мир!» в параграфе «Человек, какой ты?» К.В. Дитмар рассматривает проблемы, с которыми сталкивается учитель и ученик при изображении человека. Она отмечает, что без технической подготовки

дети сразу же сталкиваются с проблемой выражения своего замысла.

Развитие обучения изобразительному искусству в 90-х годах отмечено появлением совершенно нового типа учебников – «учебник-наглядное пособие» (по характеристике В.С. Кузина). В.С. Кузин называет «концепцию нового учебника по изобразительному искусству требованием времени» [6]. Он переиздает один из самых красивых учебников для студентов художественных специальностей – «Психология» [7], затем еще четыре для 1–4 классов: «Изобразительное искусство в начальной школе» [8]. Все они отвечают требованиям, которые В.С. Кузин излагает так: «...Суть концепции определяет структуру учебника: 1. Относительно большой формат учебника (журнальный формат), 2. Табличное построение всего учебника, включающего наглядный и текстовый материалы (фактически новый тип учебника: учебник – наглядное пособие) <...> 4. Контрастную компоновку (по композиции, цвету, тональности...) произведений художников с натурными фотографиями, с методическими рисунками и схемами <...> т.е. формы, объем, состояние реальных предметов и явлений и их цветовая окраска (в черно-белых и цветных фотографиях) дается в динамических сравнениях с произведениями художников (или фрагментами), детскими рисунками, специальными схемами построения изображения и т.д.» [6].

Н.М. Сокольниковой написаны учебники для студентов педагогических вузов по начальному образованию и для учащихся [12]. Учебники для учащихся общеобразовательных школ содержат специальную систему визуальных знаков для оказания помощи ребенку в ориентации учебного материала. Учебник для студентов насыщен не только словесной, но и визуальной информацией (иллюстрации, репродукции, таблицы, схемы русских и зарубежных теоретиков).

Однако эти схемы, созданные для профессионального художественного образования будущих художников, все еще не адаптированы для преподавания изобразительного искусства в начальной и средней школе. Именно теперь, когда художественная педагогика расширяет границы художественного творчества, необходимо сфокусировать внимание на углубленном поиске новых методов обучения.

Библиографический список

1. Анисимов Н.Н. Основы рисования. – М.: Стройиздат, 1977. – 168 с.
2. Гинзбург И.В. П.П. Чистяков и его педагогическая система. – М.; Л.: Искусство, 1940. – 240 с.
3. Дитмар К.В. Хочу узнать и нарисовать тебя, мир! – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
4. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись. – М.: Искусство, 1986. – 159 с.

5. Кардовский Д.Н., Яковлев В.Н., Корнилов К.И. Пособие по рисованию. – М.; Л.: Госстройиздат, 1938. – 164 с.

6. Кузин В.С. Концепция нового учебника по изобразительному искусству – требование времени // Начальная школа. – 1995. – № 9. – С. 65–68.

7. Кузин В.С. Психология. – М.: АГАР, 1997. – 304 с.

8. Кузин В.С., Кубышкина Э.И. Изобразительное искусство в начальной школе. – 3–4 кл. В 2-х ч. Ч. 1 – М.: Дрофа, 1998. – 205 с.

9. Мачлов Е.Н. Скульптурный класс Академии художеств конца XVIII – первой половины XIX века: [Рукопись]. – М.: НИМАХ СССР, 1974.

10. Павлинов П.Я. Каждый может научиться рисовать: Советы рисовальщика. – М.: Сов. художник, 1966. – 104 с.

11. Рожкова Е.Е., Макоед Л.Л. Изобразительное искусство VI класс. – М.: Просвещение, 1969. – 255 с.

12. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М.: Академия, 1999. – 368 с.

13. Цги А. Ф. 789. Оп. 1. Ед. хр. 2866.

14. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. – М.: Искусство, 1953. – 592 с.

15. Шпикалова Т.Г. Изобразительное искусство во 2 классе. – М.: Просвещение, 1984. – 204 с.

УДК 37.015

Чувина Мария Андреевна

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
mariya.chuwina2014@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОСТРОМЕ В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННЫЕ ГОДЫ

В статье рассматривается появление в РСФСР нового типа учебного заведения – государственных свободных художественных мастерских (ГСХМ), происшедшее по всей стране и в частности в Костроме в рамках масштабных реформ в художественном образовании первых послереволюционных лет. Костромские государственные свободные художественные мастерские (КГСХМ) создаются в конце 1919 – начале 1920 гг. на базе частной художественной школы Н.П. Шлеина, основанной им в 1905 г.

В статье анализируется культурная ситуация в Костроме и те частные обстоятельства, на фоне которых было принято решение о создании КГСХМ. На основе многих источников, в том числе архивных материалов, автор приводит сведения по преподавательскому составу, численности и возрасту учащихся, особенностям проведения занятий в мастерских: двух живописных и одной графической. Костромские свободные мастерские стали одной из площадок поисков, экспериментов, и примером невозможности сосуществования в одном учебном заведении противоположных подходов в преподавании художественных дисциплин: реалистического и авангардного.

Ключевые слова: художественное образование, Костромские государственные свободные мастерские, авангард, послереволюционные годы.

Кардинальные изменения, произошедшие в России после Октября 1917 г. затронули все сферы жизни и в том числе народное образование. Постановлением Народного комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпрос), от 23 февраля 1918 г. все учебные заведения страны перешли в ведение этого органа власти [10, с. 368]. При Наркомпросе был создан Отдел изобразительных искусств (ИЗО), во главе которого встал художник Д.П. Штеренберг, сторонник авангарда. Отдел отвечал за художественное образование и его реформирование на территории всей Советской Республики. Целью реформы художественного образования была необходимость связать его со строительством новой советской культуры. Нарком А.В. Луначарский так объяснял задачи того момента: «В области искусства прежде всего нужно было разрушить остатки царских по самой сущности своей учреждений вроде Академии искусств, надо было высвободить школу от старых «известностей», надо было дать свободу движения на равных началах всем школам, надо было в особенности найти симпатию молодежи и опереться на нее...» [8, с. 79].

В результате, согласно декрету Совнаркома от 12 апреля 1918 г. Петербургская Академия Художеств, как государственное учреждение, была упразднена, а Высшее Художественное училище было реорганизовано в Свободную художественную школу [10, с. 434]. В октябре того же года заведение было переименовано в Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские (ПГСХУМ). Центральное училище технического рисования (ЦУТР) барона Штиглица в Петрограде было преобразовано в Государственные свободные трудовые учебные мастерские декоративных искусств (ГСТУМДИ), в которые также вошла бывшая Рисовальная школа общества поощрения художеств (РШ ОПХ). В Москве Строгановское художественно-промышленное училище было преобразовано в Первые, а Училище живописи, ваяния и зодчества (МУЖВЗ) во Вторые государственные свободные художественные мастерские. С осени 1918 г. по всей стране, в одних городах заново, в других – на базе существовавших училищ или школ начали создаваться государственные свободные художественные мастерские (ГСХМ) [13].

Процесс создания свободных мастерских охватил даже такой сравнительно небольшой город, как Кострома. Базой, на которой в конце 1919 – начале 1920 гг. были сформированы Костромские государственные свободные художественные мастерские (КГСХМ), послужила частная художественная школа Николая Павловича Шлеина, созданная им еще в 1905 г. как «Художественный класс живописи, рисования и лепки» в своем собственном доме на Еленинской улице, д. 52 [14].

Возможно, это решение было принято после посещения Костромы А.В. Луначарским в мае 1919 г. Он отметил, что «уровень политической сознательности и культурной работы в Костроме превышает не только московский, но, пожалуй, и петроградский» [8]. В пользу такого вывода послужили: открытый в ноябре 1918 г. государственный рабоче-крестьянский университет (по образцу университета А.Л. Шанявского), институт народного образования, рабочий клуб, народная филармония, театр студийных постановок под руководством артиста МХАТа Алексея Попова, Городской театр, в котором работал коллектив Петроградского Малого государственного драматического театра во главе с режиссером Н.В. Петровым и ставились оперные спектакли. Также на улицах и площадях проходили массовые инсценировки и «спектакли-митинги». В городе активно создавалась сеть рабочих клубов, студий, кружков, библиотек.

Визит А.В. Луначарского в Кострому длился два дня. За это время он выступил перед уходящими на фронт коммунистами, слушателями университета, читал свою пьесу «Фауст и город» в Доме искусств [4], посетил дом Шлеина, где художник написал его этюдный, но очень живой портрет. Ученик В.А. Серова, Н.П. Шлеин мастерски освоил этот жанр и не упускал случая изобразить интересную, масштабную личность. Так, еще в 1910 г., встретившись с М. Горьким на о. Капри, Н.П. Шлеин создал один из лучших его портретов. В 1919 г. Н.П. Шлеин также написал портрет наркома торговли и промышленности Л.Б. Красина, а в 1923 г. портрет заместителя наркома просвещения М.Н. Покровского. А.В. Луначарский высоко оценил талант костромича и спустя годы, летом 1929 г. он писал Н.К. Крупской: «В Кисловодске я встретил художника Шлеина, автора портретов Горького и Покровского, которые Вы видели в моем кабинете. Он сделал с меня здесь очень хороший портрет. Ему хотелось бы сделать такой же с Вас. Лично я очень прошу Вас попозировать ему в Железноводске, если для этого есть хоть малейшая возможность. Он специально приедет в случае Вашего согласия туда и займет у Вас по часу-полтора в течение 4–5 дней, но зато потомству останется достойный портрет» [2]. Н.П. Шлеин также создал портреты А.С. Новикова-Прибоя и Демьяна Бедного.

Помимо творческой и преподавательской работы, Н.П. Шлеин занимался общественной деятельностью – являлся членом Костромского научного общества по изучению местного края, стал одним из основателей художественного отдела при Костромском краеведческом музее, который с 1919 г. получал произведения из Государственного музейного фонда.

Очевидно, что такая активная позиция Н.П. Шлеина сыграла свою роль в преобразовании именно его школы в Свободные мастерские. Известно, что в Костроме были и другие художественные школы, например – выпускника Строгановского училища, автора реалистических пейзажей и портретов А.П. Токарева. В ней в 1914–1916 гг. учился талантливый художник Б.Н. Царнах, художник-иконописец Т.В. Косинская. Однако студия прекратила работу в 1919 г. вместе со смертью своего основателя. Есть сведения о частной художественной школе Владимира Алексеевича Колесова. Уроженец Москвы, выпускник Училища живописи, ваяния и зодчества, он переехал в Кострому и начал преподавать в училище Чижова и женском епархиальном училище, а в сентябре 1903 г. на ул. Русинной открыл свою студию, где были у него «гипсовые фигуры, головы античных героев и богатая библиотека по искусству» [1, с. 6]. Но, в связи с событиями 1917 г. Колесов был вынужден переехать в другой дом, ученики рассеялись, и студия не выстояла. Его более поздние попытки снова открыть ее не удались, так как она не попадала «ни под какое юридическое оформление» [1, с. 8]. Таким образом, школа Шлеина, размещенная в собственном доме, хорошо оборудованная и в какой-то мере защищенная общественным авторитетом и связями своего основателя, стала ядром Костромских свободных мастерских.

В это время в числе многочисленных деятелей искусств, желающих уехать из голодных столиц в провинцию и получить там подходящую работу, оказался художник-график Николай Николаевич Купреянов, с детства проводивший лето в Селище – имении под Костромой, которым владела его семья. Сразу после демобилизации из армии он искал такой вариант и еще в апреле 1918 г. писал своей жене, тоже художнице, Наталье Сергеевне Изнар-Купреяновой: «С одной стороны, неожиданно всплыла возможность служить в Костроме, по акцизному ведомству..., с другой, говорят, есть возможность примазаться к каким-нибудь художественным службам» [7, с. 114]. Этот второй вариант осуществился в Костроме для Купреянова только почти через два года, в течение которых он работал в Петрограде и Москве, развиваясь как художник левого направления. Наконец, 6 февраля 1920 г. он писал жене: «Вчера обнаружилось, что, кажется, все кончится благополучно. С мандатами, подписанными Луначарским, еду в Кострому в качестве

уполномоченного по организации художественных мастерских и в качестве уполномоченного по охране памятников искусства и старины» [7, с. 129]. Для организации ГСХМ в провинциях Отделом ИЗО Наркомпроса как правило направлялись столичные авангардные художники. Так, намерения Купреянова перебраться в Кострому совпали с политикой Отдела, и он активно взялся за преобразование Костромских мастерских.

28 февраля он писал Н.А. Тырсе: «Я соблазнился тишиной и сытостью здешней жизни и хочу совсем остаться здесь. Собственно и ехать-то сюда я должен был от Отдела, устраивать здесь Мастерские (они существуют уже, но многое в них вопиет и работы много)» [7, с. 130]. Как видно из письма, мастерские уже существовали к февралю 1920 г., но Купреянов перестроил всю их структуру. В состав Костромских свободных мастерских кроме школы Шлеина вошла художественная студия, располагавшаяся в рабочем клубе. Было создано две живописных и одна графическая мастерская [11]. В одной живописной мастерской преподавали последователи академической школы Шлеин и Караулов, в другой – сторонники авангарда Изнар-Купреянова и А.П. Балакирев. В архивных материалах Главного управления профессионального образования (Главпрофобр) упоминаются также архитектурная мастерская, возглавленная Н.А. Карякиным, скульптурная, которую вел Балинт, декоративная мастерская, также планировалось создать керамическую [3].

Графической мастерской руководил сам Купреянов. Фактически сразу в ходе учебного процесса учащиеся начали выполнять плакаты, что следует из письма Купреянова Н.А. Тырсе, датированного второй половиной 1920 г.: «Моя жена едет в Петроград, и я прошу её зайти к Вам в Мастерские и передать... от исполкома учащихся... несколько работ нашей графической мастерской. ... Плакаты не судите строго: здесь факт важнее качества, ибо нужно сделать так, чтобы ГСХМ в условиях текущей жизни стали так же необходимы, как Губпродкомы и финотделы. Поэтому я не очень строго выпускаю плакаты. Зато самые нужные учреждения вроде РОСТА и Центропечати, не говоря уже обо всем подведомственном НКП, я привёл в полную покорность, и все они слушаются меня во всём, что касается ИЗО. Ведь это утешительно? Во всяком случае, мастерские оправдывают свое существование» [7, с. 131]. Плакаты и вывески создавались по заказам Костромского губернского отдела народного образования (ГубОНО), финансировавшего ГСМХ. Учащиеся также участвовали в оформлении спектаклей и инсценировок, проходивших в городе, выполняли работы для Губагентства «Центропечати». Купреянов, как график, имевший опыт создания политических и культурно-просветительских плакатов («Граждане храните памя-

ни искусства», 1919 г.) основал Костромское отделение «Окон РОСТА». Плакаты, которые изготавливались от руки или по трафарету в 2–3 цвета отвечали многим задачам: давали учащимся практику в графическом искусстве, отвлекали их от натурализма, приобщали к новым художественным формам, соответствовали идеям демократизации, массовости искусства и его совпадения с производительным трудом. Купреянов также содействовал открытию выставки политического плаката в Костроме в октябре 1920 г.

По отношению к Шлеину Купреянов изначально был настроен отрицательно, что следует из его письма Тырсе от 28.02.1920: «И здесь есть свой костромской Эберлинг и предвижу с этим немало хлопот» [7, с. 130]. Купреянов сравнивает Шлеина с художником Альфредом Рудольфовичем Эберлингом. Ученик Репина, Эберлинг с 1904 г. преподавал в Рисовальной школе, куда в конце 1918 г. устроился Купреянов и где он получил первый опыт (вместе с Тырсой, И.А. Пуни и др.) преобразования учебного заведения в Свободные мастерские, сопровождавшийся борьбой разных художественных направлений и личных интересов: «Эберлинг на днях будет отставлен, его место займет сам Тырса. Я очень рад. Вообще борьба идет жестокая. В моей мастерской, однако, прогресс есть. Кое от чего старого отвыкают, понимают кое-что новое», – писал Купреянов Н.А. Ушаковой весной 1919 г. Он продолжил эту тему неделей-двумя позже в письме П.Д. Эттингеру: «Все же ужасное место, какой-то исключительно затхлый дух. Любимый преподаватель Эберлинг» [7, с. 119].

Таким образом, Шлеин ассоциировался у Купреянова с Эберлингом и вызывал раздражение не только по принадлежности к старой школе, но и в силу большей популярности у учеников: мастерская Шлеина была гораздо многочисленнее, ее регулярно посещали 120–150 человек. Согласно положению Наркомпроса о ГСХМ, учащиеся сами выбирали, в мастерской какого руководителя они хотят заниматься, вводилась «ренессансная» система обучения, в которой отношения педагога и ученика строились как у мастера и подмастерья, учебные планы и экзамены были отменены [13, с. 140]. Наиболее вероятно, что после преобразования учебного заведения, основной состав бывшей школы Шлеина предпочел остаться у прежнего преподавателя, для них многое сохранилось без изменений: педагог, помещения, учебные постановки, методика ведения занятий. ГСХМ приравнивались к ВУЗам и поступить в них согласно Декрету Совета Народных Комиссаров «О правилах приема в высшие учебные заведения» могли все лица, которым исполнилось 16 лет «без представления диплома, аттестата или свидетельства об окончании средней или какой-либо школы» [10, с. 770]. Предположительно, учащиеся КГСХМ, не достиг-

шие этого возраста, которых было особенно много в мастерской Шлеина, позиционировались как подготовительная группа. Во 2-ой живописной мастерской занимались 8–10 человек – более взрослый контингент, перешедший из художественной студии при рабочем клубе, руководимой изначально Изнар-Купреяновой [3]. Около 12-ти человек посещали графическую мастерскую Купреянова, что подтверждает уникальная сохранившаяся фотография его ученика Менделя Горшмана [12].

Как главное лицо в КГСХМ Купреянов пытался влиять на систему преподавания в мастерской Шлеина, в частности – убрав из учебного процесса задания по рисованию гипсовых античных слепков. Еще работая в Петроградских свободных мастерских декоративных искусств, он мечтал, чтобы «все пыльные гипсы полетели бы со своих насиженных мест» [7, с. 120]. Шлеин, будучи председателем педагогического совета КГСХМ поставил на заседании вопрос о сохранении места гипсовых пособий в учебном процессе, и это решение было принято. В своих отчетах, направленных в ИЗО Наркомпроса, Купреянов называл Шлеина человеком «не способным сознательно подойти к попытке положить в основание преподавания живописи какой-либо объективный метод» [3, л. 52]. Купреянов с группой единомышленников: Изнар-Купреяновой, Балакиревым просили отстранить Шлеина от работы в мастерской и направить в качестве преподавателя художника левого направления Марка Шейхеля [3].

Не имея связей в отделе ИЗО, Шлеин обратился за поддержкой к Луначарскому, который в письме Штеренбергу потребовал под свою ответственность направить в Кострому комиссию и «ввиду предстоящего перехода всех мастерских в ведение профорганизации ... отстранить от заведования художественных мастерских худ. Купреянова и назначить впредь до окончательного урегулирования исполняющим должность ответственного руководителя всеми сторонами Мастерских художника Шлеина» [6].

Возможно, в принятии такого решения наркома сыграло роль его памятное знакомство со Шлеиным, в ходе которого был написан портрет. Стоит отметить, что Купреянов тоже создал в 1919 г. портрет Луначарского. Работа в технике ксилографии (наряду с портретами Маркса и Ленина) была заказной и велась по фотографии. «Было бы интересно, если бы можно было хоть пять минут поработать с натуры. А по фотографиям и трудно и неинтересно», – писал Купреянов [7, с. 128]. Не исключено, что плакатный и мрачноватый образ, созданный графиком, меньше понравился Луначарскому, чем работа Шлеина.

26 января 1921 г. Купреянов писал Н.А. Ушаковой: «В моем существовании – большая новость: личным распоряжением Луначарского, помимо

ИЗО НКП, я отстранен от управления мастерскими. Причина – жалобы учащихся на принижение мною «правого» искусства. Отдел Нар. образования распоряжению не подчинился и обращается с протестом к самому Луначарскому и в Петроградский и Московский отделы ИЗО. Часть учащихся (человек 25) протестует и тоже апеллирует к ИЗО. Я, в ожидании исхода дела, сам выхожу в отставку и вот уже несколько дней по этому случаю работаю больше обыкновенного» [7, с. 132]. Как следует из слов Купреянова, он не стал дожидаться результата апелляции и сам покинул КГСХМ, продолжая работать в Губполитпросвете до отъезда в Москву. Причина была отчасти в том, что история со Свободными мастерскими подходила к логическому концу. В июне 1920 г. в Москве состоялась Всероссийская конференция учащихся и учащихся СГСХМ, выявившая много недостатков и проблем этих учебных заведений, в том числе не оправдавшую себя систему индивидуальных мастерских, отсутствие планов, программ и формулировки ожидаемых результатов и финала обучения. Начался новый этап реформы художественного образования. В Москве с осени 1920 г. на базе Первых и Вторых ГСХМ создаются единые Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС), Петроградские свободные мастерские в апреле 1921 г. аналогично были переименованы во ВХУТЕМАС, а в 1922 г. слиты с Петроградскими свободными мастерскими декоративных искусств. Сначала большинство, а к 1925 г. все провинциальные ГСХМ потеряли статус высших учебных заведений, что было вызвано сложностями их финансирования, они стали школами, студиями, техникумами или училищами, а в некоторых городах закрылись.

Опыт с Костромскими свободными мастерскими поставил вопрос – могут ли реалистическое и авангардное направления мирно сосуществовать в учебном процессе одного учебного заведения, ведь изначально одним из основных принципов свободных мастерских был демократический принцип равного представительства всех художественных направлений. В отдельных случаях, например в Ярославских мастерских реалисты и реформаторы уживались относительно спокойно, сотрудничая с новой властью. Что касается именно Костромского образования, то ответ отрицательный: уроки авангарда в КГСХМ остались лишь краткой интересной исторической страницей, но никак не повлияли на дальнейшее развитие художественного образования в Костроме.

КГСХМ в конце 1921 г. становятся Костромской художественной школой в ведении Главпрофобра. Сохранились воспоминания Михаила Сергеевича Колесова, который обучался там в 1923 г.: «Я учился тогда в профшколе печатников и вечерами, как ныне говорят, без отрыва от производства, посещал занятия по рисунку, а в воскресные дни – и по жи-

вописи в художественной школе Шлеина... Трудно было и с оплатой за учебу. В то время школа была в ведении Главпрофобра, Николай Павлович был в ней и директор и преподаватель» [5, с. 3]. Шлеин тогда добился для Колесова и его друга освобождения от платы за учебу до окончания школы в 1926 г. Учеба в школе длилась три года. Выпускники имели право работать учителями графических искусств в школах 1-ой ступени или продолжать художественное образование. Школа давала хорошую подготовку, позволяющую поступать в столичные учебные заведения, что подтверждает пример Колесова, который поступил на Московский рабфак искусств, выдержав конкурс 5 человек на место [5].

В 1944 г. Кострома стала административным центром области, и школа Шлеина получила статус Костромского художественного училища (КХУ) [14]. Содержание учебного курса и методика проведения занятий по рисунку и живописи больше не подвергались каким-либо серьезным изменениям до 1952 – года смерти Н.П. Шлеина.

Таким образом, в первые послереволюционные годы художественное образование в Костроме оказалось в русле сложных противоречивых процессов, сопровождавшихся поисками новых подходов в организации учебного процесса и преподавании художественных дисциплин, а также конфронтацией представителей разных направлений в искусстве.

Библиографический список

1. Владимир Алексеевич Колесов. Каталог выставки / сост. Т.П. Сухарева. – Кострома, 1991. – 31 с.
2. ГАКО. Ф. 3060. Оп. 1с. Д. 9. Л 20.
3. ГАРФ. Ф. 1565. Оп. 9. Д. 39.
4. Козлов Б.М. Литературная жизнь Костромы в послеоктябрьское десятилетие (1917–1929 гг.) //

Костромская земля: Краеведческий альманах Костромского областного отделения Всероссийского фонда культуры. – Кострома, 1992. – Вып. II. – С. 57–71.

5. Колесов М.С. Встречи с Н.П. Шлеиным // Северная правда. – 1974. – 24 янв.

6. Копия письма А.В. Луначарского. Личный архив Бузина А.И.

7. Куприянов Н.Н. Литературно-художественное наследие: Статьи и воспоминания, автобиография, из писем, каталог произведений / сост. Н.С. Изнар, М.З. Холодовская; общ. ред. Ю.А. Молок. – М.: Искусство, 1973. – 458 с.

8. Литературное наследие. В.И. Ленин и А.В. Луначарский. Переписка, доклады, документы. – М.: Наука, 1971. – 766 с.

9. Луначарский А.В. Об искусстве: в 2 т. – М.: Искусство, 1982. – Т. 2. – 391 с.

10. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. – М., 1942. – 1484 с.

11. Справочник Отдела ИЗО Наркомпроса. Вып. 1. – М., 1920.

12. Фотогалерея – Мы из Сорок! Индивидуальные альбомы сорочан. Семья Горшман. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://soroki.com/photo2/main.php?g2_view...albumId=77053/ (дата обращения 15.04.2013).

13. Хан-Магомедов С.О. Архитектура советского авангарда: в 2 кн. – М.: Стройиздат, 1996. – Кн. 1. – 709 с.

14. Чувина М.А. Особенности организации учебного процесса в Костромском художественном училище (1944–1960 годы) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 253–257.

Кульневич Татьяна Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова Тамара Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Воронежский государственный педагогический университет
tkulnevich@yandex.ru, t.dekan2010@yandex.ru

ЛЮБОВЬ КАК БАЗОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

На примере жизни и деятельности известного воронежского поэта Дмитрия Веневитинова авторы исследуют понятие «любовь» в широком смысле этого слова в контексте актуальных педагогических задач. В статье отмечается значимость медико-педагогического наследия величайших хирургов Воронежского края, основой профессиональной деятельности которых также являются нравственные ценности, прежде всего, любовь к людям и к своему делу.

Ключевые слова: любовь как базовое педагогическое понятие, историко-культурное наследие, медико-педагогическое наследие, нравственность.

*«Пусть сетуют среди развалин мира
Любовь с надеждою и верою святой...»*

Д. Веневитинов

Размышляя над творчеством нашего земляка, известного воронежского поэта, философа, художника, музыканта Дмитрия Веневитинова, 210-летие которого мы, воронежцы, а также вся прогрессивная общественность отмечала в прошлом году, невольно задаешься вопросом, почему он нам, сегодняшним, так близок и понятен?

Ответ на этот вопрос приходит незамедлительно – на примере своей жизни и деятельности, прославив свою малую родину и сделав значительный вклад в развитие всего Отечества, он тем самым смог объединить разные поколения нашего общества. А что может объединить людей как не любовь? Именно эта тема является центральной в творчестве Дмитрия Веневитинова – любовь к человеку, природе, ко всему прекрасному и доброму. «Люди не были бы конечны и ограничены, если бы была между ними любовь, то есть если бы они все составляли одну объединенную силу; но они потому и смертны, потому и ограничены, что нет между ними единства, любви» [12, с. 66].

Человек рождается с любовью в сердце, и его предназначение также заключается в том, чтобы любить. Благодаря любви и через любовь человек становится человеком. Без нее он лишен полноценной жизни, не способен действовать эффективно, понимать других людей и себя в том числе. Кроме того, любовь является средством социализации человека, включения его в систему общественных связей, стимулирования к субъектности, освоению более высоких ценностей.

Реалии нашего непростого времени таковы, что широко распространились озлобленность, апатия, равнодушие, а это значит, что налицо дефицит любви, обеднение и сужение ее сферы. Следовательно, необходимо пробуждать в человеке эту способность – способность любить и, прежде всего, любить другого человека.

Существует большое количество разнообразных форм и видов любви, в частности, любовь к людям, к добру, истине и красоте, любовь к природе, любовь к родине и др.

Любовь к людям предполагает наличие у человека, прежде всего, любви к себе. В нашем понимании, «любить себя» значит, как минимум, знать себя: свои возможности, имеющиеся склонности, индивидуальные особенности; кроме того, научиться чувствовать и понимать себя, обладать способностью к самоанализу, т.е. видеть свои недостатки и уметь находить пути для самосовершенствования; уважать и ценить себя как развивающуюся личность, способную действовать в интересах другого человека, тем самым осуществляя персональные «вклады» себя, своих способностей, ума, характера в других людей. Каждая личность, по глубокому убеждению К. Роджерса, «испытывает сильное стремление к уважению самого себя» [2, с. 65]. Именно это и заставляет личность добиваться позитивного отношения к себе и к своим действиям.

Любовь к себе не есть эгоизм, который мы рассматриваем как чрезмерное внимание к самому себе, приоритет собственных интересов над интересами других людей – качество человека, которое делает его тщеславным и высокомерным, а на деле ослабляет и обедняет его, ведет к одиночеству. Пренебрежительное отношение к себе способствует возникновению точно такого же отношения к другому человеку, невозможности понимать и ценить людей. В.С. Соловьев не случайно оценивал любовь как «действительное упразднение эгоизма», как «действительное оправдание и спасение индивидуальности» [11, с. 393].

Следующим «кругом любви» следует назвать любовь к ближнему. Конечно, в первую очередь, мы имеем в виду любовь к родителям, детям,

своей семье в целом, проявление к ним чувства ответственности, заботы и понимания. Это норма, и несоблюдение этой нормы, как правило, чревато определенными проблемами для человека. Но любовь к ближнему не ограничивается только родственными отношениями – она включает в себя всех тех, кто связан с ним в силу каких-то обстоятельств, кто вошел в его жизнь и оказался рядом.

В научной литературе мы встречаем также понятие «любовь к дальнему», которое призывает обратить свой взор к воспитанию «нового человека», человека, качественно иного, лишенного недостатков – «человека будущего», почти «сверхчеловека». На первый взгляд, эта мысль не представляется противоестественной, и поставленная цель как будто бы выглядит вполне адекватной – ведь речь идет о совершенствовании человека! Но это только на первый взгляд. Любить абстрактных людей – тех, кто далек и непонятен, – всегда проще. Объяснение этому можно найти легко – от человека не требуется никаких затрат, усилий и переживаний, кроме декларативных заявлений об этой любви. А это может способствовать появлению у людей, особенно молодых, равнодушия и лицемерия к другим людям и, кроме этого, пренебрежения любовью ко всему родному и близкому, порой не совсем идеальному и совершенному. Однако если мы говорим о любви к будущим поколениям и имеем в виду ответственность перед ними, чтобы сберечь для тех, кто будет жить после нас, красоту природы, ее богатства, сохранить культурное наследие своей страны, то, без всякого сомнения, это нравственная позиция человека, в основе которой лежит чувство настоящей любви к своей Родине.

Любовь к Родине обычно понимается как любовь к родной земле и людям, живущим на этой земле. Привязанность к своему народу опирается на уважение к его историческому прошлому и унаследованным от него традициям с главной целью сохранения нации в будущем. Процессы интеграции стран Европы, происходящие на современном этапе, могут поставить под сомнение их национальное своеобразие. В этом смысле вспомним слова В.С. Соловьева, в которых он изложил свое понимание единения народов и государств: «Истинное единение предполагает истинную раздельность соединяемых, т.е. такую, в силу которой они не исключают, а взаимно полагают друг друга, находя каждый в другом полноту собственной жизни...» [11, с. 412].

Любовь и преданность своему Отечеству, своему народу, по определению толкового словаря, означает патриотизм. Это понятие включает также интерес к истории России, к своей малой родине, родным традициям, родному языку, литературе, искусству и культуре в целом.

«Любовь к Родине начинается с любви к своей семье, своему дому, к своей школе. Она постепен-

но растёт. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а, созрев, становится сознательной и крепкой до самой смерти, любовью к своей стране и её народу» [5, с. 14].

Человеку также свойственна любовь к истине и любовь к прекрасному, тяготение ко всему, что несет в себе положительную ценность, что соответствует стандартам добра. Понятие «добро» – это высшая моральная ценность, категория идеала, оно направлено на достижение блага для других и в связи с этим служит преодолению недопонимания и отчуждения между людьми и утверждению идей гуманизма и человеколюбия. Совершая добрые поступки, человек должен быть убежден в справедливости и правильности своих действий, это его самостоятельный выбор. Настоящее добро всегда бескорыстно, оно совершается не по расчету, а из потребности дарить людям любовь. При этом человек готов к самопожертвованию, сознательно лишает себя каких-то благ, чтобы щедро отдавать другим внимание, заботу, время и силы, а порой и что-то большее. «Добрый смысл жизни, – пишет В.С. Соловьев, – ... не может, однако быть принят извне по доверию к какому-нибудь внешнему авторитету как что-то готовое: он должен быть понят и усвоен самим человеком, его верою, разумом и опытом» [3, с. 904–905].

Все качества личности, о которых шла речь выше, являются фундаментом образованного человека. Известно, что важным фактором процесса образования является воспроизведение образцов поведения другого человека – не как буквальное отражение чужого опыта, а выработка своего собственного путем сложной творческой деятельности.

Любовь к человеку, истине, своей Родине, способность к саморазвитию – это не просто понятия. За этими словами стоят конкретные люди, которые жили и трудились в соответствии с этими принципами и оставили после себя огромное историко-культурное наследие. Очень хотелось бы, чтобы эти люди стали для тех, кто получает образование, своими, «ближними», и их нравственный опыт был востребован для нового поколения. «Наследие может быть каким угодно разнообразным и богатым, но если мы о нем лишь знаем и помним, но не обращаемся к нему, не востребуем, оно, даже будучи осовременено яркими обложками и красивыми словами, все равно будет лежать мертвым грузом» [1, с. 192]. По мнению Е.В. Белозерцева, «историко-культурное наследие следует рассматривать в обязательном порядке как источник педагогический, потому что стоят задачи научения, извлечения уроков, воспитания посредством учета, прежде всего самим себе, чтобы преодолеть инфантилизм и, наконец, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов» [1, с. 275].

К сожалению, в настоящее время профессиональная подготовка зачастую сводится к получению профессиональных умений, а интерес к внутреннему миру будущего специалиста, к развитию его нравственных чувств остается «за кадром», в лучшем случае, имеет эпизодический характер. И, как следствие, мы получаем такие результаты: учитель, не любящий детей, или врач, не чувствующий боль страдающего.

В своей статье мы обращаемся только к малой части богатейшего наследия Воронежского края – медико-педагогическому наследию Н.И. Пирогова, А.Г. Русанова, Н.Н. Бурденко. «Эти великие люди прославили себя не только мастерством в медицине, но и самым главным, на чем стоит и держится земля, – светом Любви и Добра, жизнью для общего блага, самозабвенным стремлением помогать ближним в беде» [4].

Мы задались целью увидеть в жизненном подвиге каждого из этих великих людей те нравственные ценности, которые легли в основу их профессиональной деятельности и стали мерилем их отношения к людям, к своей Родине, к своему делу, к самому себе. Прежде всего, это человеколюбие. Человеколюбие не только является главным критерием выбора профессии, но и обеспечивает успех врачебной деятельности, ее результативность. «Где любовь к людям, – писал Гиппократ, – там и любовь к своему искусству. Любовь к нашей науке нераздельна с любовью к человечеству», – говорил Гиппократ [7]. В полной мере это распространяется и на педагогическую профессию, где ведущим считается качество любви к детям.

Отношение и врача к больному, и учителя к ученику изначально ориентировано на заботу о человеке, оказание ему поддержки, помощи.

Однако зачастую в центре самоактуализации профессионала оказываются прагматические жизненные потребности, все внимание в этом случае сосредоточено на достижениях личного плана. Это свидетельствует, в том числе, и о том, что традиционные нравственные ориентиры отечественной педагогической школы последовательно утрачиваются.

Исследователями было выявлено, что «во всех странах в настоящее время определение образовательных приоритетов сориентировано на использование историко-культурных особенностей и традиций страны и критическое осмысление зарубежного опыта, что является гарантией сохранения и преемственности развития этнокультурной самобытности» [13]. Аксиологической основой профессиональной подготовки учителя в нашей стране также должны стать национальные ценности при уважении к ценностям общечеловеческим. А изучение прошлого своей малой родины как части нашей страны поможет нам открыть для себя, как духовно богата именно та земля, на которой мы

живем, и обрести те жизненные смыслы, которых сегодня так недостает соотечественникам.

В первую очередь, мы должны вспомнить **Николая Ивановича Пирогова** (1810–1881) – одного из крупнейших представителей мировой медицинской науки и практики. Считается, что школа Н.И. Пирогова – это вся русская хирургия, и все эти хирурги, в том числе воронежские, группируются вокруг фигуры гениального Пирогова.

«Н.И. Пирогов был не только великим русским хирургом, он был вообще одним из величайших хирургов, и имя его в истории медицины всегда будет стоять наряду с именами величайших деятелей науки» [8]. Он оставил нам свои труды исторического значения, как в области медицины, так и в области педагогики.

Так Н.И. Пирогов обращает наше внимание на то, что понятию воспитание (образование – прим. автора) следует придать здравый смысл и трактовать его не как «питание», что свойственно телу, а не духу, а заменить его словами «учение», «образ» и «свет». Стремление «учиться, образовываться и просветиться» должно стать «инстинктивной потребностью общества» [8, с. 202–203]. Великий педагог подмечает, что образование того времени «пред истинным идеалом воспитания... доказывает только слабость наших сил, слабость любви к человечеству и к истине». Горько осознавать, но сегодня в образовании в этом смысле мало что изменилось. Н.И. Пирогов намечает пути и направления, которые помогут «совершиться общечеловеческому образованию». Выдающийся хирург, ученый и педагог считает, что на пути человека к самопознанию, следует «узнать решительно, кто вы такой», для того, чтобы вести борьбу между «внутренним» (готовым к самовоспитанию) и «внешним человеком» (поддающимся соблазнам жизни) [8, с. 45]. «Кто приучен с ранних лет проныцательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горюю...», по мнению Н.И. Пирогова, может считать себя человеком с убеждениями (принципами – прим. Автора). На пути самопознания человеку необходима способность жертвовать собой, а это невозможно осуществить без вдохновения и сочувствия, а также воли. Как здесь не вспомнить вновь поэта Веневитинова, который, встревоженный состоянием просвещения в России, пишет: «...Цель просвещения или самопознания народа есть та степень, на которой он отдает себе отчет в своих делах и определяет сферу своего действия» [10].

Н.И. Пирогов был ярким примером для своих учеников, будущих врачей. Особенностью его характера было то, что он всегда жил в соответствии с нравственными идеалами, служил науке и истине, был верен себе, отдавался полностью своему делу. По мнению Н.И. Пирогова, важным качеством врача является добросовестность, которая нарабатывается

вается только трудным искусством самосознания, самообладания и знанием человеческой натуры.

Н.И. Пирогов, говоря о воспитательном идеале, выдвигает воспитание человечности в человеке: «Иди и будь человеком». Он выступает против стремления добиваться невозможного, искать в человеке «земного совершенства или мечтательно-го гражданина вселенной», а утверждает, что истинная жизнь человека может состояться только в среде, возвышающей человека, способствующей к движению к вершинам достижений [8, с. 342].

Андрей Гаврилович Русанов (4.02.1874 – 9.10.1949) – хирург, педагог, общественный деятель – родился в городе Острогжске Воронежской губернии. Образовывающийся человек может и здесь, на примере жизни и деятельности А.Г. Русанова, выявить значимые для себя отношения, объекты, явления действительности, – то есть те ценности, которые необходимы для духовного становления человека, способного к самопознанию, самопожертвованию, вдохновению и сочувствию.

Это был человек высоких духовных качеств, один из наиболее культурных и мыслящих людей своего времени, прекрасно образованный, владевший тремя иностранными языками. И опять мы обращаемся к Дмитрию Веневитинову, которого так же, как и А.Г. Русанова, можно отнести к числу образованнейших людей своего времени, к тем, кого можно назвать человеком «универсальной культуры» и «универсальных интересов» [10].

Впоследствии А.Г. Русанов стал талантливым врачом, настоящим, одним из тех, кого «...называли богами в своем деле не только потому, что в совершенстве владели мастерством врачевания, но и потому что душу свою созидали по образу и подобию Высшего» [9].

Дочь А.Г. Русанова сравнивала своего отца с огромным мощным дубом, который «осеял и защищал своими ветвями множество юных слабых и беспечных существ и не только давал им приют и пищу, но и освещал их своим громадным неугасимым интеллектом, жизнелюбивостью, энергией, добротой, своим мудрым и справедливым отношением к окружающему» [9, с. 232]. Всем была известна его неподкупность, душевная щедрость.

Кроме того, он был прекрасным педагогом и передал своим ученикам принципы высоко-го профессионализма: верность делу, сочувствие больному и оказание ему помощи, милосердие и самоотверженность. Своим детям, многие из которых тоже стали врачами, он прививал не только уважение к профессии, чувство патриотизма, но и любовь к литературе и природе.

Николай Нилович Бурденко (3.06.1876 – 11.11.1946) – выдающийся хирург, ученый и педагог, общественный деятель, ученик Н.И. Пирогова, – является основоположником воронежской медико-педагогической школы. Свою профессио-

нально-педагогическую деятельность Н.Н. Бурденко строил, опираясь на традиции, заложенные великим Пироговым.

Попытаемся выделить те качества Н.Н. Бурденко, которые позволили ему стать такой яркой индивидуальностью, большим хирургом и ученым, талантливым педагогом.

В историю отечественной медицины Н.Н. Бурденко смог войти благодаря, в первую очередь, своей образованности и воспитанности в лучших традициях медицины. Он учился на каждом этапе своего богатого жизненного пути, «жадно впитывал в себя знания, учился в разных условиях». Являясь последователем лучших традиций Николая Ивановича Пирогова, Н.Н. Бурденко отличался разносторонностью своих интересов не только в медицине. Он знал наизусть многие стихи и поэмы А.С. Пушкина, часто их цитировал.

На первом плане у него всегда были насущные интересы обороны Родины: забота о медицинском обеспечении боевых действий наших войск, помощь людям, которые воевали и могли быть ранены. Это было вызвано природным гуманизмом и врачебным человеколюбием.

Когда он познал ужас войны и страдания русских солдат, он ушел на фронт, тогда уже, будучи профессором и признанным хирургом. Понимая всю сложность положения на фронте и беспомощность обслуживания раненых, он постоянно искал новые, более гуманные и эффективные средства огнестрельных ранений. «Я видел такую бездну человеческого горя, что старое, выдавшее виды сердце мое ... содрогнулось от боли» [6]. Врачи, бок о бок работавшие с ним на фронте, потом рассказывали о том, как он заботился о людях, каким был мужественным и неумолимым.

Он был блестящим теоретиком и великолепным практиком. О нем говорили, что он работает не только головой и золотыми руками, но и сердцем. Н.Н. Бурденко – человек долга, строгий, подчас суровый, но полный беззаветной любви к труженику войны – солдату. «Я преклоняюсь перед волей этого человека...», – сказал один из ведущих советских хирургов. Н.И. Бурденко записал на листе бумаги установку самому себе: «Если сдают физические силы, должна выручать сила нравственная. Если у тебя на руке останется только один палец – не сдавайся и работай, действуй с той же энергией, как если бы у тебя были целы все пальцы» [6].

Все это говорит о таланте этих людей, наших земляков, об их честном и бескорыстном служении Отечеству и людям, истине и добру, об их умении, несмотря на все испытания, сохранять верность лучшим традициям русской культуры.

Надо понимать, что глобальные проблемы человечества не могут быть решены общепринятыми средствами – политическими, научными, экономическими и др., так как причина у этих проблем об-

щая – низкая нравственность человека. А основой нравственности, как известно, является именно любовь.

Совершенно очевидно, что нам остается одно единственное средство – воспитание молодых людей, наделенных этой самой яркой потребностью человека – любить. Необходимо, если можно так сказать, воспроизвести душу человека. Истоки следует искать в истории и культуре своего народа, в духовности той земли, на которой человек вырос, и в людях, которыми гордится эта земля.

Библиографический список

1. Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект). – Воронеж: Типография им. И.А. Болховитинова, 2016. – 248 с.
2. Винтин И.А. Самоактуализация личности: этико-психологический аспект. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 108 с.
3. Гуревич П.С. Философия. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 1128 с.
4. Кульневич Т.В. Жизнь и деятельность врачей-хирургов Воронежского края как ценностная и духовная основа российского образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 25–29.
5. Лихачев Д.С. Земля родная. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
6. Мирский М.Б. Главный хирург М.М. Бурденко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profilib.com/chtenie/20517/mark-mirskiy-glavnyu-khirurg-n-n-burdenko.php> (дата обращения 14.07.2016).
7. Патриарх Московский и Всея Руси Алексий II. Современная медицина и Православие. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eparhia-saratov.ru/Content/Books/73/3.html> (дата обращения 14.07.2016).
8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
9. Русанова А.А. Предки // Русановы. Из века в век. В 2 т. Т. 1. – Воронеж: Издательско-полиграф. фирма «Воронеж», 1996. – С. 224–235.
10. Сергеев С., Иванов Л. Дмитрий Веневитинов (Книга судеб). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://poetrylibrary.ru/stixiya/718.html> (дата обращения 14.07.2016).
11. Философия любви. Ч. 1 / под ред. Д.П. Горского; сост. А.А. Ивин. – М.: Политиздат, 1990. – 510 с.
12. Философия любви. Ч. 2 / под ред. Д.П. Горского; сост. А.А. Ивин. – М.: Политиздат, 1990. – 605 с.
13. Шевченко Л.Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: теория и практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 48 с.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ДЕТСКОЕ И МОЛОДЕЖНОЕ ДВИЖЕНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

В статье дается информация о международной научно-практической конференции «Детское и молодежное движение: история и современность», которая проходила в период с 13 апреля по 19 мая 2016 г. Заседания конференции состоялись в Костроме, Барнауле, Самаре (Россия), Астане (Казахстан), Луганске. В ее работе приняло участие 428 человек, работавших в 14 различных секциях.

Ключевые слова: детское движение, молодежное движение, история, педагогика, опыт, научная конференция.

Организаторами конференции «Детское и молодежное движение: история и современность» выступили Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко, а также Алтайский государственный университет, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), Костромской областной Дворец творчества, Международный союз детских общественных объединений «СПО-ФДО» (г. Москва), Самарский государственный социально-педагогический университет, Республиканский Союз детских общественных объединений Казахстана «Жулдыз», Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Конференция проходила в период с 13 апреля по 19 мая 2016 года. Всего на конференции было 14 секций, которые работали в Костроме, Барнауле, Самаре (Россия), Астане (Казахстан), Луганске. В работе секций приняло участие 428 человек: 48 докторов наук, 81 кандидат наук, 59 человек, занимающихся практической работой с детьми и молодежью, а также студенты, аспиранты, магистранты (101 человек) и 139 школьников.

В Программный и Организационный комитеты конференции вошли известные специалисты в обсуждаемых проблемах.

В конференции приняли участие исследователи в области детского и молодежного движения из России, Казахстана, Беларуси, Украины, непризнанной Луганской Народной Республики; состоялись специальные студенческие секции и детские секции в Костроме, Луганске, Астане. Кроме этого студенческие доклады были представлены на всех секциях конференции: таким образом, объект исследования и предмет исследования объединились для решения общих проблем. Это необычное, уникальное явление для научных конференций. Взгляд на проблемы молодежи и детей раскрывался всесторонне, не только с позиций научного сообщества, но и с точки зрения ребенка, подростка, школьника, студента. Все это подтверждает несомненную актуальность темы конференции,

значимость поднимаемых в обсуждении вопросов, показывает внимание к проблемам воспитания подрастающего поколения, отражает запросы общества и государства, связанные с качественной передачей социального опыта.

Сотрудники библиотеки Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова организовали выставку научных трудов костромских ученых, посвященных проблемам, обсуждаемым на Конференции. Книжная выставка, состоявшая из более чем 900 наименований, прекрасно иллюстрировала имеющийся научный ресурс.

Работа конференции широко и позитивно освещалась в СМИ России, Казахстана, ЛНР. О работе конференции прошли передачи по телевидению на ГТРК, Кострома-ГТРК, Казахское ТВ, ТВ ЛНР, ТВ Барнаула, Самары, были передачи и на всероссийском радио. Материалы конференции, доклады, отчеты были размещены на сайтах Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Алтайского государственного университета, Луганского государственного университета им. Тараса Шевченко, Поволжской социально-гуманитарной академии, Российской академии образования, Международного союза детских общественных объединений «СПО-ФДО».

Издательством Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова выпущен сборник материалов конференции объемом свыше 40 п.л. на русском и украинском языках, который в ближайшее время будет представлен в системе РИНЦ.

Материалы конференции могут помочь практическим работникам в организации занятий с подрастающим поколением, ученым – в исследовании актуальных проблем детских и молодежных объединений, студентам, магистрантам, аспирантам – в выборе тем будущих выпускных и квалификационных работ, руководителям учреждений общего и дополнительного образования, внешкольных учреждений – в учете исторического опыта. Организаторам, создаваемой ныне в нашей стране Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», материалы помогут учесть

обобщенный исторический и современный опыт деятельности пионерской организации, скаутских объединений, внешкольных объединений, волонтеров по работе с детьми и студенческой молодежью.

Одной из важнейших особенностей конференции было наличие детских секций, которые состоялись в Костроме и Луганске. Тема их заседания «Мир детства – мир открытий, творчества и достижений» оказалась очень живой и интересной: на указанных секциях выступили 86 детей из районов Костромской области и 53 школьника из Луганска.

Организаторами детской секции конференции в Костроме были Департамент образования и науки Костромской области, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Международный союз детских общественных объединений «СПО-ФДО» (г. Москва), ГКУ «Дворец творчества» (г. Кострома). Дети, педагоги, ученые, представители общественности обозначили свой взгляд на проблемы дополнительного образования и детского движения.

В Луганске организаторами работы детской секции выступили Министерство образования и науки ЛНР, Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко, Управление образования Администрации города Луганска, Луганская школа I–III ступеней № 3.

Детские секции прошли по следующим номинациям:

– «*Площадка твоих возможностей*»: дети оценивали влияние детского движения, дополнительного образования на свой профессиональный выбор, приводили конкретные примеры жизненного, личностного и профессионального становления.

– «*Мы – вместе!*»: состоялись размышления о роли и значении детских общественных организаций, описание опыта организации социально значимых дел и акций – от интересов детей к интересам государства и общества.

– «*История и современность*» – дети докладывали о результатах своих исследований, историях детских творческих объединений, об известных детских творческих коллективах, о роли традиций, норм жизни, связи поколений.

Все детские сообщения способствовали пониманию того, что хотят и к чему стремятся дети в современном мире. Мысли, предложения, идеи детей были представлены оценке и критике представителей научного сообщества. В качестве экспертов выступили известные ученые, члены Программного комитета конференции – доктора наук, профессора В.П. Голованов, Т.А. Гущина, В.А. Кудинов, И.И. Фришман, Н.Ф. Басов, кандидаты наук, доценты Т.Ф. Асафова, М.Е. Лавров, Т.Ю. Анпилогова, И.П. Акиншева, А.И. Ладыга. В обсуждении проблемы приняли участие прак-

тики – педагоги, руководители разных уровней, методисты, учителя. Выступления детей, их сотрудничество с взрослыми демонстрировали выстроенную систему взаимодействий в образовательном пространстве регионов, являющуюся гарантом для практической реализации социальных инициатив детей и педагогов.

Проблема современного содержания системы занятости детей в их свободное время, работы учреждений дополнительного образования оказалась очень актуальной и вызвала большой интерес. К обсуждению подключились представители многих регионов России: Астраханской, Самарской, Ярославской, Владимирской, Вологодской, Калининградской областей, республик Коми, Саха (Якутия), Крыма, откликнулись на приглашение принять участие в мероприятии дети, молодежь, педагоги из Сербии, Польши, Казахстана, Луганской Народной Республики. Работа конференции строилась в режиме активного диалога всех ее участников. Предложения, идеи, интересные находки фиксировал экспертный совет.

В ходе работы конференции был представлен региональный опыт Костромской области, продемонстрированы современные формы включения подростков в социально значимую деятельность, показан механизм организации созидательно-преобразующих дел школьников.

Участники конференции затронули многие вопросы: перспективы дистанционного обучения, важность возрождения тимуровского движения, проблемы летней занятости детей, рассказали о реализованных проектах – «Мое свободное время», «Детская игротека», «Изменим мир вокруг себя», «Расширяем границы общения», «Я выбираю российские мультфильмы», «Патруль добра», «Интерактивная экскурсия по Костроме», «Приезжайте в гости к нам» и др. Они поделились итогами собственных исследований, оценили современный рынок образовательных услуг, роль детского движения в обществе, интересы современного подростка, уроки истории детского движения и многие другие.

Кратко остановимся на работе самых интересных и значимых секций конференции.

Секция «Технологии социальной поддержки молодежи» работала 18 апреля 2016 года в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова под руководством профессора Н.Ф. Басова. Выступающими, учеными и студентами, было отмечено, что в условиях затянувшегося социально-экономического кризиса в России положение молодежи остается неустойчивым. Социальное неблагополучие отражается на состоянии здоровья этой социальной группы населения, у молодых людей наблюдается рост числа заболеваний, сопутствующих крайней бедности. Велик процент молодых людей, не имеющих работы, половина

работающей молодежи трудится не по той специальности, которую приобрела в процессе обучения или вовсе не имеет профессии. В особо сложных условиях находятся молодые люди из числа беженцев и вынужденных переселенцев.

Неудачи в социальной адаптации молодежи к новым социально-экономическим условиям проявляются в росте преступности среди молодежи, наркомании, алкоголизме, проституции. Причины моральной деградации кроются не только в социальном неблагополучии, но и в неумении организовать досуг, потере социальных и нравственных ориентиров и т.д.

Возникает острая потребность в углубленной разработке технологий социальной работы с молодежью. Социальные потребности молодежи должны подкрепляться системой эффективных услуг по информационному обеспечению, образованию, трудоустройству, здравоохранению, отдыху, социальному обслуживанию, поддержкой в трудной жизненной ситуации.

25 апреля состоялась работа секции «Ювенологические чтения – 2016» в г. Астане (Казахстан), в которой приняли участие 72 студента и магистранта из Казахстана (Астана, Кокшетау) и России (Санкт-Петербург, Самара). Организатором выступил Центр ювенологических исследований под руководством профессора А.Н. Тесленко. Работа проходила в 4 секциях: «Молодежь в условиях модернизации экономики и институциональной реформы», «Современные социальные и культурные практики молодежи», «Особенности реализации государственной языковой политики в молодежной среде», «Детское и молодежное движение: история и современность». Профессор Е.А. Дмитриенко рассмотрела состояние и тенденции развития детского и молодежного движения в Казахстане и странах СНГ, были проведены презентации молодежных инициатив, социальных проектов, культурных практик.

Секция «Теория и практика организации социально-гуманитарных проектов субъектной самореализации детей и молодежи» (17–19 мая 2016, г. Самара), в которой приняли участие 77 человек, состоялась под руководством профессора Е.И. Тихомировой. В докладе Е.И. Тихомировой была сформулирована стратегия, охарактеризована тактика и описана практика реализации социальных проектов детьми и молодежью в современном социуме. Теория и практика организации социально-гуманитарных проектов субъектной самореализации детей и молодежи рассматривалась на примерах деятельности учреждений дополнительного образования. На секции был проведен практикум «Здоровье развивающие проекты детей и молодежи».

Секция социальных аспектов изучения детского и молодежного движения работала в Алтайском государственном университете (25 апреля, Барна-

ул, 55 участников), руководителями секции были профессор С.Г. Максимова и доцент Д.А. Омельченко. В ходе работы заседания его участниками было отмечено, что общественные движения детей и молодежи в России обеспечивают условия для ориентации нового поколения в системе социальных, нравственных, национальных ценностей, реализации потребностей и интересов, раскрытию личностного и инновационного потенциала.

Современное юношеское движение представляет собой довольно пеструю картину, отличается большой вариативностью организационно-правовых форм, масштабов и уровней, направленностью и содержанием деятельности, организационных структур и баз формирования. Общественные движения являются одним из важнейших социальных институтов, помогающих молодому поколению в поиске идентичности, самоопределении, выборе социальной траектории. Общественные движения нуждаются в адекватном современном социальным реалиям научном осмыслении и междисциплинарной дискуссии, позволяющей специалистам различного уровня и ведомственной принадлежности найти общие точки соприкосновения и оценить уже произошедшие и происходящие в актуальный момент времени изменения.

В значительной части докладов была дана оценка активно развивающемуся добровольческому движению волонтеров. История создания и бытования «Бессмертного полка России» была рассмотрена как показатель развития гражданского общества. В ходе работы было доказано, что молодежное волонтерство является действенным способом развития жизненных навыков и самореализации молодых людей, препятствующим распространению девиантного поведения и других деструктивных явлений в молодежной среде. Был оценен интеграционный потенциал молодежного движения «Цветная планета» для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Алтайскими учеными дан анализ роли детских общественных организаций как важнейшего института социализации подрастающего поколения и субъекта реализации воспитательной компоненты в образовательных учреждениях. Отмечена преимущество деятельности в политическом воспитании школьников и названы последствия, к которым привело чрезмерное вмешательство государства и тотальный контроль за деятельностью общественных объединений. В ходе представления и обсуждения докладов были сделаны важные замечания по поводу особенностей функционирования современных детских общественных организаций, проблем и перспектив их развития, в том числе в связи с созданием Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Также на конференции были отмечены особенности социализации молодежи и функционирования молодежных организаций в сельской местности. Выступления, посвященные этим проблемам, вызвали бурную дискуссию, свидетельствующую об остроте поднимаемых вопросов и осознании научным и педагогическим сообществом необходимости коренных изменений организационных принципов работы с молодежью и юношеством на селе. Новизной отличался анализ самопрезентации общественных молодежных объединений в виртуальном пространстве, использование возможностей сети Интернет в работе с молодежью.

На заседании секции «Социальная педагогика» (г. Луганск, 19 мая 2016, 29 чел), работавшей под руководством профессора И.П. Акиншевой, докладчики отмечали, что в политической жизни общества важное место принадлежит молодежи, ее общественной деятельности, молодежным организациям. Вместе с тем, в условиях модернизации современного общества и в сложившейся социально-экономической обстановке именно молодежь является наиболее незащищенной и подверженной радикальным и экстремистским идеям. Поэтому большую значимость имеет воздействие государства на молодое поколение, вовлечение молодежи в политическую и общественную деятельность, поддержка таких молодежных организаций, которые направляют свою деятельность в интересах общества.

В докладе профессора В.А. Кудинова «Рефлексия исследований детского движения в России в XX веке учеными Костромского государственного университета» отмечена актуальность проблемы изучения детского и молодежного движения, масштабность изучения данной проблемы костромскими учеными, сделан вывод об имеющемся в университете ресурсе по научно-методическому сопровождению детского и молодежного движения. Профессор И.П. Акиншева (Луганск) в докладе «Детские и молодежные движения как агенты политической социализации учащейся молодежи» акцентировала внимание на том, что детские и молодежные движения призваны привлекать молодежь к гражданской культуре, сформировать гражданскую компетентность, готовность и способность человека к активному участию в делах общества на основе глубокого осознания своих прав и обязанностей. Докладчиками был сделан общий обзор молодежных организаций ЛНР. В.Н. Кусургашев (Луганск) предоставил результаты проведенного в 2016 г. анкетирования школьников г. Луганска «Социальные идентичности подростков Луганска в 2016 году. Материалы социологических исследований», рассказал о динамике изменений ценностных ориентаций под влиянием военных действий.

Итоговое пленарное заседание конференции и секция «Исторический опыт» состоялись 19 мая

2016 г. в г. Луганске (28 чел.). Руководители секции доцент Т.Ю. Анпилогова (Луганск) и профессор В.А. Кудинов (Кострома). На этом итоговом заседании были обобщены проблемы, связанные с необходимостью развития детского движения на территории Луганской Народной Республики, научной интеграции и сотрудничества местных детских и молодежных организаций с соответствующими российскими организациями, рассмотрены вопросы защиты прав ребенка, формирования патриотизма в условиях сложной международной ситуации и ведущихся на территории Донбасса военных действий, поддержки детского творчества и многие другие.

Была проанализирована деятельность детских патриотических и националистических организаций, детское творчество военного времени, формирование пропагандистского образа ребенка-труженика средствами СМИ, поднята проблема преодоления детской беспризорности, возникшей в ходе войны.

Вопросам организации идеологического воздействия на молодежь в исторической ретроспективе, агитации и пропаганды антисоветской направленности посвятил свой доклад «Роль европейских молодежных фашистских организаций в войне с Советским Союзом» А.И. Ладыга (Луганск). Он отметил появление у определенной части молодежи постсоветского пространства неонацистской идеологии, констатировал усиливающуюся фашизацию общества отдельных государств.

Т.Ю. Анпилогова дала анализ проблемы повседневной жизни советских детей в 1920–1930-х г., рассказала про организацию оздоровления и летнего досуга, помощь детям и матерям силами женского общественного движения в УССР, сообщила о новых подходах к организации работы с одаренными детьми.

Особую научную новизну содержал доклад А.И. Бельского (Минск), в котором анализировались педагогические взгляды украинского и белорусского ученого, педагога и краеведа Ф.А. Бельского на организацию работы с детьми в 1920–1930-е гг.

С докладом о методологии исследования детского движения выступил профессор В.А. Кудинов (Кострома), акцентировавший внимание на том, что методология должна опираться на теорию познания и диалектику, а конкретные методы исследования соответствовать предметной области той или иной научной отрасли.

По результатам работы конференции на каждой секции принимались рекомендации. Представим их в самом обобщенном виде:

– учитывая актуальность проблемы, имеющийся научный потенциал ученых и практиков, большое количество качественных публикаций в виде монографий, статей, создать ресурсный

центр или лабораторию по исследованию детского и молодежного движения на базе Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова и Луганского государственного университета им. Тараса Шевченко;

– использовать аккумулированный в ходе конференции опыт при создании единой организации школьников Луганской Народной Республики;

– продолжить международное сотрудничество ученых историков и педагогов с целью решения актуальных проблем деятельности современных детских и молодежных организаций, интеграции теоретического и практического опыта;

– использовать при реализации самоуправления опыт пионеров, опыт скаутов, опыт школьных объединений;

– применять систему поручений внутри организации как фактор социализации и самореализации;

– активно развивать взаимодействие детских объединений со школой, способствовать развитию взаимоотношений детских объединений с государством и властью;

– рассматривать опыт пионерии и скаутинга при осуществлении взаимодействия взрослых и детей;

– учитывать уникальный опыт пионерской организации и скаутинга при разработке содержания и форм деятельности Российского движения школьников;

– создать эффективную систему подготовки кадров работников детских объединений;

– уделять внимание молодежной составляющей государственной политики с целью недопущения радикализации молодежного движения.

Библиографический список

1. Детское движение в России: Рефлексия научных исследований. Библиография / авт.-сост. Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, О.В. Попова; отв. ред. В.А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 83 с.

2. Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – 326 с.

SUMMARY

THE SCHOLAR'S JUBILEE

On the 4th of September, Anatoliy Viktorovich Mudrik celebrates his 75th jubilee

The scientific school “Socialisation and Upbringing” (Psychological school in the field of social pedagogy) of A.V. Mudrik, corresponding member of Russian Academy of Education

The present text is published in connection with A.V. Mudrik's jubilee and sets as the purpose to acquaint readers of our magazine with the main ideas which make the main maintenance of the scholar's scientific school. The text is borrowed from the book “Social Pedagogy: Greatest Figures, Ideas, Issues” which was published in 2011 edited by the editors-in-chief Tat'yana Romm and Tamara Shchelina in the city of Arzamas and dated for A.V. Mudrik's 70th jubilee. For the last five years, the structure of the scientific school has certainly been extended, new works which specify former conclusions, develop socialisation and upbringing phenomena conceptual image, have appeared. At the same time, the founder and the scientific school leader's starting positions, which are presented in this text, keep topicality and remain significant for researchers and practitioners in the field of social pedagogy.

Keywords: A. V. Mudrik, scientific school “Socialisation and Upbringing”.

PEDAGOGY

Anatoliy V. Mudrik
Moscow Pedagogic State University
amudrik@yandex.ru

On socialisation investigations integration

The article analyses one of the early stages of the integration of psychological and pedagogic knowledge in the field of the study of the socialisation of the younger generations; the characteristic of the work of the Scientific Council of the Presidium of the Academy of Pedagogic Sciences “Psychological and Pedagogic Issues of the Collective and the Individual”.

Keywords: socialisation, psychology, pedagogy, collective, personality.

Aleksandr A. Vesnin
Nekrasov Kostroma State University
wesninaejandr@gmail.com

Problems of teaching in the context of culture of information abstraction

The article deals with the issues of teaching in a new cultural situation, characterized by the change in students' perception of information due to the influence of modern technology. The emerging culture of distraction is explained through the global change in the individual information processing under the influence of numerous distractions and attention dispersions which play an important role in the practice of new information technologies. The fact that students now have a changed perspective of information, due to

growing up in a new cultural conditions of Web 2.0, demands new teaching approaches. The poor results of yet underdeveloped computerized educational technologies bring about the necessity of searching solutions within the traditional classroom mode of education.

Keywords: internet, web 2.0, distraction culture, fragmentation, MOOC, here-and-now, elsewhere.

Yelena V. Nozdryakova
Academy of Social Management, Moscow
kand717@yandex.ru

The principle of interactivity in education: a retrospective review of pedagogic theory and practice

The article provides a retrospective overview of the formation of the principle of interactivity (interaction of subjects of pedagogic process among themselves) as a fundamental organisational form in education from Antiquity to the Present: interaction, mutual learning and discourse to student self-government, modern cooperative learning in the United States and the “pedagogy of collaboration” in Russia. This text first provides a broad panorama of interactive learning in pedagogic theory and practice.

Keywords: interactive education, interaction, peer teaching, self-management, discourse, cooperative learning, pedagogy of collaboration.

Mikhail I. Abashin
Bauman Moscow State Technical University
abashin@bmstu.ru

Andrey L. Galinovskiy
Bauman Moscow State Technical University
galcomputer@mail.ru

Matvey V. Zosimov
Nekrasov Kostroma State University
ksu-conference@mail.ru

Valeriy A. Moiseyev
Bauman Moscow State Technical University
moiseev56@mail.ru

Trends of engineering education in countries with high level of innovation and technological development

The paper studies the issues and trends in the development of engineering education in the leading countries of the world. As a basis for research using data from various reputable international rating agencies, as well as the regulations of the federal and regional level, leaders of innovation and technological development. The result of the research is formed by a generalised list of foreign countries with a high level of engineering education, innovation and technological development. In addition, the article made expert summary of different sources of information concerning the development of trends and support of science and technology, innovation and engineering education in leading foreign countries.

Keywords: engineering education, science and technology, innovation, ratings, country leaders, engineering and technology.

Ol'ga I. Denisova

*Kostroma State Technological University
ipolgadenisova@yandex.ru*

Features of design project of the school uniforms

The article focuses on school uniforms design as part of the introduction of dress code policy in educational institutions in the Russian Federation. Analysis of Russian and foreign publications on the problems of school education revealed current trends to improve policy of school dress code in terms of the requirements for the appearance of a pupil who are recommended to take into account when designing a modern range of school uniforms. The analysis of methodological aspects of existing concepts of forming business style of secondary school pupils, and determined that the creation of the variant diversity through the transformation range of school uniforms contributes to solving the problems of identified aversion of dress code requirements by pupils.

Keywords: pupil, design, dress code, school uniforms.

PSYCHOLOGY

Valeriy A. Zobkov

*The Stoletovs Vladimir State University
zobkov@gmail.com*

The psychological structure of human's attitude to life

The article is devoted to the psychological structure of human's attitude to life as a trinity of relationships: the relationship with oneself, the relationship with activities and the relationships with other people, formed during life of a human and ensuring its (the human's) connection to the social reality. It is shown that the trinity of relationships has its own structure and logic of development and cognition on the stages of age and personal development, professional development. The definition of a subject of life is given.

Keywords: attitude to life, structure, relationships' trinity, activities, self-attitude, subject.

Anna V. Koteneva

*Moscow City University of Psychology and Pedagogy
akoteneva@yandex.ru*

Holy Writ on the nature and "deeds" of love

The article is devoted to investigation of the phenomenon of love, its nature, essential characteristics and manifestations. The study was conducted based on the study of the texts of the Synodic canonic Bible with the help of phenomenological and hermeneutical methods, as well as content analysis. The main kinds of love were discovered in the investigation: God's love of man, man's love of God, love for one's neighbour. Love is the essential characteristic of God and at the same time man's first commandment concerning its relationship with the Lord and neighbour. In the Bible, the phenomenon of love is revealed thoroughly – both as a spiritual state, and as the action. What are the main manifestations of the active nature

of love, are sparing no effort, service to neighbours, sacrifice, patience, care, responsibility and agape. Love is incompatible with the violation of divine commandments, envy, selfishness, arrogance, resentment, condemnation, anger, deceit and slander. Ideas about love in epy Bible become specific character and can become the basis of modern human behaviour in difficult and critical situations.

Keywords: agape, God, divine commandments, spiritual gifts, love, storge, philia.

Lyudmila Ye. Pautova

*State Social Humanitarian University, Moscow
mgosgi-ec@mail.ru*

Acmeological concept of development of quality of professional activity

Results of the research aimed at the psychological-acmeological analysis of problems of quality of professional activity of the expert, development of the acmeological concept of quality and its skilled introduction in system of vocational training of the expert are given in article. The author has theoretically proved and defined the provision that studying of features of integration of acmeological knowledge and quality management system promotes definition of the basic conceptual provisions of effective integration in system of professional activity of the expert and the organisation in general. During the theoretical analysis the concepts "quality", "quality management", "acme strategy" of achievement of the set level of quality are specified. The conceptual directions of development of the acmeological concept of quality of professional activity of the expert reflecting requirements to the set level of quality, acmeological criteria and indicators and estimates of efficiency are as a result defined.

Keywords: quality, acme strategy, quality management system, professional activity quality acmeological concept, productive competency, acmeological approach.

Tat'yana V. Zobnina

*Shuya branch of Ivanovo State University
zobnina-tatjana@rambler.ru*

Dar'ya R. Pleshakova

*Shuya branch of Ivanovo State University
daria.study@gmail.com*

Factor analysis of the structure of the communicative tolerance of personality (on the example of students – future physicians)

The article presents the results of the factor analysis of the psychological structure of communicative tolerance of students-future physicians suggested by the authors, sets the main factors that form the core structure of communicative tolerance combining the studied variables and providing a tolerant communication with other people.

Keywords: communication, communicative tolerance, factor analysis.

Tat'yana S. Pilishvili

*Russian University of the Peoples' Friendship, Moscow
pilishvili_ts@pfur.ru*

Yekaterina S. Petruhina

*Russian University of the Peoples' Friendship, Moscow
ekaterina-petrukhina1108@yandex.ru*

Tolerance's ethnocultural features and young women's attitude to the problem of child adoption (Peoples' Friendship University female students' example)

The article presents the results of empirical research aimed at the psychological analysis of the relationship of tolerance and attitude to the problem of child adoption by Russian and Latin American female students, within the Peoples' Friendship University. The authors theoretically grounded and empirically confirmed the position that there is a positive relationship between the tolerance and psychologically healthy attitude to the adoption issue. The methods: a) content analysis of Internet forums of young women who are at the stage of a child's adoption; b) psychodiagnostic evaluation of tolerance and attitudes towards adoption; c) comparative, correlation, factor analysis. There are the factors that indicate the average level of the personal and the low level of social tolerance by Russian students with the active assistance to orphanages and more positive attitude to the issue of adoption. It's noted a high level of tolerance and positive attitude to the problem of adoption in Latin American students with the presence of self-centredness and unwillingness to feel discomfort on the part of the other people.

Keywords: attitude as psychological category, tolerance of individual, problem of child adoption, ethnocultural characteristics, Latin American and Russian female students.

Mariya V. Prokhorova

*Nizhny Novgorod Lobachevsky State University
personalgerente@mail.ru*

Vyacheslav M. Prokhorov

*Alexeyev Nizhny Novgorod State Technical University
vmprokhorov@mail.ru*

The peculiarities of intrinsic and extrinsic work motivation of women and men

The peculiarities of intrinsic and extrinsic work motivation of women and men are analysed in the article. The empiric investigation is performed on the basis of sampling of 58 women and 58 men, who work for Nizhny Novgorod organisations, with the use of techniques of Cătălin Zamfir modified by Artur Rean. Nonparametric U test by Henry Berthold Mann and Donald Ransom Whitney is utilised for statistic data processing. Statistically significant differences between women and men are established in the realisation of the extrinsic negative motive avoiding failure as well as in the realisation of the extrinsic positive motivation. Among the primary factors of work, one motive – the process of work – is dominant, while with men, a whole group of motives: financial reward, the process of work, self-realisation, career promotion.

Women possess such a ratio of motivational complexes, at which distinct difference in the level of realisation of secondary motives can be followed: intrinsic motivation dominates over the extrinsic positive one; extrinsic positive motivation dominates over the extrinsic negative one. Equal level of intrinsic and extrinsic positive motives realisation is peculiar for men, these prevail over the extrinsic negative ones. The negative motive of avoiding failure is expressed significantly stronger in women than in men.

Keywords: intrinsic motivation; extrinsic positive motivation; extrinsic negative motivation; work motivation; motivational complex.

Natal'ya Ye. Serebrovskaya

*Russian Academy of National Economy and Civil Service under the President of the Russian Federation, City of Nizhny Novgorod
serebrovskaya-n@yandex.ru*

Anna A. Lukomets

*Russian Academy of National Economy and Civil Service under the President of the Russian Federation, City of Nizhny Novgorod
anna-lukomec@yandex.ru*

The relationship of axiological and conceptual orientations of senior pupils with career choices

The article discusses the importance of value-semantic orientations of a person, depends on the choice of the future professional path. We examine empirical data collected in the course of diagnostics of pupils with the aim of identifying differences in life-meaningful orientations and their relationship to a career choice.

Keywords: professional development, life sense orientation, professional selection, types of occupations, life meaningfulness.

Aleksandr V. Zobkov

*Vladimir Jural Institute of the Penitentiary Service of the Russian Federation
av.zobkov@gmail.com*

Aleksandr G. Pisenko

The Stoletovs Vladimir State University

Tat'yana V. Shakhvorostova

*The Stoletovs Vladimir State University
eugenij96@rambler.ru*

Methods of correction of destructive constructs of human behaviour analysis by tools of family scenarios and myths

This article describes (the authors describe) the method of correction of destructive constructs of human behaviour analysis by tools of family scenarios and myths that can be traumatic factors for future members of this generational system, or be a stimulus for the development of somatisation of psychological defence mechanism. The article shows that the main objective methodology is to work out not only the behavioural side of the family conflicts, but also to identify the cause of their occurrence in the system of that particular family.

Keywords: family and kinship system, family myths, family, genus, order of love, catatime items.

Anastasiya V. Onuchina
The Vyatka State University, City of Kirov
anastasiya.onuchina@yandex.ru

Nikolay V. Kotryakhov
The Vyatka State University, City of Kirov
n248kirov@gmail.com

Activity of psychologist-practician (mediator) in education medium

The article author describes theory basic and present model of activity of psychologist-practician (mediator), solving a task of creation of rehabilitation culture relations in school. At the basic part of the article, what is presented, is stage active work reconciliation. A normal teenager's individual peculiarities are compared to those of one who suffered from bullying. We present actions of the mediator when solving conflict situation, cause of conflict situation and bullying in education environment and in family. Authors open personal peculiarities of children who suffered from violence (bullying) in education environment and family. The authors present psychological reason and deviation of personality of parents, influencing personal qualities juvenile. What the authors present in their model, is especially talk: stages, problems, maintenance activity. We pass recommendation on style of pedagogic interaction and family upbringing in conditions of educational environment and family.

Keywords: mediator, bullying, education medium, teenager, conflict, conflict situation, psychological work, psychologist-practician, family, rehabilitation mediation.

Yelena A. Bykova
Shadrinsk State Pedagogic University, town of Shadrinsk,
Kurgan Region
elbykova80@mail.ru

Svetlana V. Istomina
Shadrinsk State Pedagogic University, town of Shadrinsk,
Kurgan Region
istomina-sv@mail.ru

The problem of prevention of bullying in an educational organisation

This article presents a theoretical aspect of the problem of bullying (bullying among peers) in the school environment: definition, types of bullying, bullying as a system, characteristics of participants in bullying. What is highlighted, are the consequences of bullying for all participants. The emphasis on prevention of bullying by psychological enlightenment of the participants of the educational environment. What is presented, are examples of specific educational activities with the teaching staff and the administration of the educational organisation. What is stressed, is the importance of the involvement of specialists of collaborating organisations.

Keywords: bullying, child abuse, prevention of bullying in educational institutions, enlightenment of subjects of educational environment.

Tat'yana E. Sizikova
Novosibirsk State Pedagogic University
tat@ccru.ru

Nadezhda A. Stunzha
Higher School of Economics, Research Institute
of the Russian Nation, Moscow
nadezda.stunzha@gmail.com

Methods of reflective psychological counseling

This article describes the methods developed in the framework of reflective psychological counseling. The main method is the method of progressive reflection – the way of solving problems and finding solutions to training problems (reflective listening and questioning, controlled decentration and positional analysis, reflexive self-determination). Common methods worked with problem situation in which the customer should carry out its choice and take responsibility are: the method of working with a focus of reflection, Bagua method and a matrix of synthesis, method of dealing with internal contradictions – the “conflict tree”, method of construction and transformation of the problem field method of philosophical reflection, the method of in-depth awareness of the universe laws to life.

Keywords: method, reflexive psychological counseling, progressive reflection, decentration controlled, positional analysis, reflexive self-determination.

Vitaliy A. Yuzhakov
Northern State Medical University, City of Arkhangelsk
uzhakov7@gmail.com

The study of the psychological characteristics of changes in the identity under the action of intensive integrative psychotechnologies

The article is dedicated to the study of the transformation of self-identity under the influence of intensive integrative psychotechnology (IIPT). The author singled out major mechanisms of identity transformation: awareness, reflection and integration. The results show that after the week of training with IIPT what occurred, were significant changes in the elements of self-identity in the direction of greater integrity and harmony of the individual.

Keywords: identity, self-identity, identification, social identity, identity transformation, identity transformation mechanisms, integration, intensive integrative psychotechnology.

SCIENCE OF DEVIANT BEHAVIOUR

Nikolay P. Fetiskin
Nekrasov Kostroma State University
nikfet@kmtu.ru

Destructive psychic neoplasms in the structure of the personal orientation of deviants

The article is devoted to the allocation and justification of destructive psychic neoplasms on the level of forms of personality orientation in adolescents. We describe the features of the mosaic forms of the focus and effectiveness of deviant behaviour. In the mosaic structure of the personal orientation, there are

the following deviant psychic neoplasms: a distorted perception of the world and moral meanings, frustration thinking, anhedonia, social consciousness, "bad" mood, false values of self-expression.

Keywords: mosaic orientation, deviant psychic neoplasm, delinquent creative work, deviant psychic neoplasm structure, deviant psychic neoplasm forms.

Svetlana V. Shepeleva
Nekrasov Kostroma State University
lady.shepeleva2016@yandex.ru

Background and typology of prior deviant behaviour in children-preschool

The paper presents the results of empirical research devoted to the study of latent prior deviant or abnormal behaviour in preschool groups. The conceptual approach to the distinction between the deviant and the prior deviant has been proposed. Latent deviation are considered in the context of the maximum possible forms of psychological defence and self-assertion of children of preschool age. The highlighted background and different typologies of normative and prior deviant behaviour.

Keywords: deviant behaviour, latent deviation, background, symptoms, typology of prior deviant behaviour.

Tat'yana V. Sorokina
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
City of Moscow
t.rytsareva@mail.ru

Individual psychological characteristics of adolescents with different forms of deviant behaviour

The article presents the results of the study of temperamental features and peculiarity of self-concept with both social competent adolescents and adolescents with various forms of deviant behaviour. 103 adolescents and 206 parents took part in this study. Main group included 60 adolescents whose parents (60 fathers and 60 mothers) had applied to psychological counseling for help complaining of their children's behaviour. Control group consisted of 43 adolescents characterised by their parents (43 fathers and 43 mothers) as highly social competent and had no complaints from the side of the latter. During this study it was discovered that particular range of temperamental features is common to social competent adolescents rather than to deviant adolescents. Also the comparative analysis of aforementioned features of adolescents with various forms of deviant behaviour (underachievement, disobedience, antisocial behaviour) was carried on. Conclusion: they have different temperament peculiarities; self-concept specificity is to be strongly pronounced with adolescents with various forms of deviant behaviour.

Keywords: teenagers, deviant behaviour, temperament, self-concept, school underachievement, disobedience, antisocial behaviour.

Nikolay P. Fetiskin
Nekrasov Kostroma State University
nikfet@kmtn.ru

Tat'yana I. Mironova
Nekrasov Kostroma State University
mironova@ksu.edu.ru

Svetlana V. Shepeleva
Nekrasov Kostroma State University
lady.shepeleva2016@yandex.ru

Parameters of lack of creative work's unsuccessful and their significance in deviant behaviour genesis

The article is devoted to the parametric study of the significance of implementation of creative activity in the genesis of deviant behaviour of students with different educational orientation. Among the parameters that lead to creative failure to realise the special place is reserved for non-adaptive activity, of creativity and types of risky behaviour. These parameters in their combinations ambiguous impact on the implementation of creative ideas and the support entourage. In this regard, feeling unfulfilled and creative implementation can express in constructive and destructive forms. Among the varieties of destructive forms, there are addictive and behavioural deviation. Informatively, the article is based on the results of the system analysis and generalisation of available literary data and results of own empirical research. As a consequence, the work consists of two parts. The first of these is focused on defining psychological characteristics that lead to lack of implementation of the creative personality. However, the second part of the paper is devoted to empirical testing of the relationship of the tendency to deviant behaviour and parameters of creative implementation on the example of students with different educational orientation.

Keywords: non-adaptive activity, lack of creative implementation, deviations, risky behaviour, narcotism, creative potential, levels of creative implementation and deviant behaviour.

Irina A. Kuznetsova
Right and Management Academy of the Penitentiary Service
of the Russian Federation, City of Ryazan
kuznecovairina1980@mail.ru

Vera A. Khmel'nitskaya
Right and Management Academy of the Penitentiary Service
of the Russian Federation, City of Ryazan

Problems of studying psychodynamics of the personality of juvenile offenders

The article deals with current issues of juvenile delinquency, the mechanisms for the integration of juvenile offenders into the life of society. The study of the psychodynamics of the personality of juvenile offenders is discussed in conjunction with the conditions of their stay in the penal colony, the influence of various socio-psychological aspects, as well as from the perspective of existential-analytical theory.

Keywords: juvenile convict, personality, psychodynamic approach, the educational colony, spiritual and moral upbringing.

Tat'yana I. Mironova
Nekrasov Kostroma State University
mironova@ksu.edu.ru

The strategy of self-realisation by means of culture of professional self-determination

The work is devoted to defining a strategy for realisation of delinquents by means of professional self-determination. The new criteria and psychological characteristics of the studied strategies of professional self-determination are given. We study the structural bases of professional self-determination, including social values, career prospects, stability of vocational interests and motives of choice of profession. We show the distinctive features of individual style of professional self-determination strategies, as well as formation of autonomous emancipation strategies in the process of realisation of delinquents.

Keywords: professional self-determination, self-fulfillment, individual style strategy, social values, motives of professional preferences.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Ekaterina M. Korolyova
Nekrasov Kostroma State University
katerina_shutova@bk.ru

Tatiana L. Kryukova
Nekrasov Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com

Olga A. Ekimchik
Nekrasov Kostroma State University
olga-ekimchik@rambler.ru

Dyadic coping and relationships' dynamics at the initial stage of partnership

The issue of dyadic coping impact on dynamics of partnership at the initial stage is analyzed in the paper. The need of further stress and dyadic coping studies among partners of marital relations is founded to prevent disintegration and breakup. There are empirical research results about dyadic coping and relations status influence on partners' satisfaction given (n=102). Multidirectional influence of dyadic coping on marital relationships' dynamics is revealed. Spouses in an officially registered marriage do prefer positively-directed dyadic coping more often.

Keywords: dyadic coping, intimate partners' relationship, relationships' dynamics, marital satisfaction.

Tat'yana P. Grigorova
Nekrasov Kostroma State University
grigorova.t90@mail.ru

Tat'yana L. Kryukova
Nekrasov Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com

Attachment in child-parent relations and coping specifics in foster families

Attachment in child-parents relations is interpreted as a stabilizing factor through choosing productive coping with stress ways by both children and parents in foster families. Specific children's and parents' attachment types as well as their coping strategies are found in foster families. It has been proved that both children's and parents' attachment types are predicting coping ways in this sample.

Keywords: family stress, coping behavior, coping strategies; child-parent relations, attachment, an attachment type.

Nataliya N. Avramenko
Tsiolkovsky Kaluga State University
avramenkonn@mail.ru

Role of reflection processes in the choice of coping-strategies with difficult vital situations for students

The article is devoted to the problem of role of reflection processes in the choice of coping-strategies with difficult vital situations. The results of intercommunication between the choice of coping-strategies and by the level of development for the students of different indexes of reflection; the research was conducted in 2015—2016 on the base of Tsiolkovsky Kaluga State University. The higher level of reflection for students, prosocial strategies of overcoming are, the more this is characteristic of them, and probability of impulsive reactions diminishes in difficult situations. For young men and women with higher level of reflection, what is preferable, is as well coping, oriented to the emotion. The index of systemic reflection demonstrates positive connection with such strategy of overcoming of stress situations as a "search of social support", and the negative one, with strategies "careful actions" and "aggressive actions". The index of introspection demonstrates positive connection with strategy "permission of problems". The index of quasi-reflection demonstrates positive connections with "coping, oriented to the emotion", and also with coping-strategy – strategy of "search of social support".

Keywords: personality development, difficult vital situations, coping, coping-strategies, reflection, introspection, systemic reflection. self-regulation.

PROFESSIONAL EDUCATION

Aleksandr A. Dorofeev
The Vyatka Social-Economic Institute, City of Kirov
alaldorofeev@gmail.com

Educational space of a higher education institution as a forming factor of students' everyday culture

This article is devoted to the investigation of the influence of the educational space of the university to phenomenon of students' everyday culture. The author turns to the consideration of the phenomenon of the students' everyday culture which is a cross-disciplinary problem. The author considers that such resources include educational and developmental potential of lecture and seminar classes, consistency of perception (where visual, auditory and kinaesthetic channels of perception are active) the possibility of creative activity, the variability and content of the learning process. The expanse of students' everyday life is regulated: it can be divided into the space created by pedagogues; the space, based on the specifics of a higher education institution as a social institution and the space of students' interpersonal communication.

Keywords: higher education institution educational space, higher education institution, everyday

culture, everyday life, everyday culture characteristic, student youth, socialisation.

Svetlana F. Katerzhina

*Kostroma State Technological University
svetakaterzhina@mail.ru*

Yuliya A. Sobashko

*Kostroma State Technological University
kgtu-sobashko-ya@mail.ru*

Ol'ga R. Vorontsova

*Kostroma State Technological University
olga_voroncova_p@mail.ru*

Tat'yana A. Chebun'kina

*Kostroma State Technological University
bunkinata@mail.ru*

The rating system in high school: change from minus to plus (for example, teaching mathematics)

The article deals with the author's rating system of evaluation of knowledge in mathematical discipline in the university: its development, implementation; analysis of the effectiveness of its use. With the help of the mathematical apparatus shown significant difference in the level of student performance control and experimental groups.

Keywords: quality of education, rating system, effectiveness training, control measures.

Marina V. Kiseleva

*Kostroma State Technological University
labkach@kstu.edu.ru*

The involvement of students in assessing and improving education quality

What is one of the trends of modern higher education, is its openness and involvement in the evaluation of the quality of education of consumers of educational services, as well as all stakeholders and a higher education institution's partners. Raising the prestige of Kostroma State Technological University and attracting students may be possible by high-quality services and products, the satisfaction of which revealed the establishment of customer feedback. The article presents empirical data of sociological research on the quality of education conducted in the KSTU in 2015, and the dynamics of satisfaction with the quality of education of students at our high school for 5 years.

Keywords: quality of education, customer focus, satisfaction with quality of educational services.

Svetlana V. Kurochkina

*Yaroslavl Demidov State University
sweetvk@yandex.ru*

Values of participating in innovative forms of employment (in terms of students of Demidov Yaroslavl State University)

The article describes the results of the research of the valuable sphere of the representatives of the student body. The study aims at identifying the value orientations of students of Demidov Yaroslavl State University. We make a comparative analysis of terminal and instrumental values. A comparison of indicators of value orientations on the level of normative ideals and individual priorities of students, differentiated on the basis of participation/non-participation in the innovative forms of employment is provided.

Keywords: students, employment, secondary employment, innovative forms of employment, value, value orientations, axiological characteristics.

Yelena V. Lapina

*Voronezh Regional Institute of Education Development
lapina_elena2013@mail.ru*

Organisational-pedagogic conditions of development of professional knowledge, values of pedagogue in the system of improvement of professional skill

The article describes the organisational and pedagogic conditions of development of professionally significant values in the teacher in raising skills system. Examples of effective formation of co-holding professional development of individuals is through the designation route. An important component of the problem is the value-semantic strategy of listeners' refresher courses, awareness of the potential audience of professional difficulties (problems) in the sphere re-additional pedagogic education.

Keywords: professional development, designing individual training route, motivation, assessment and self-assessment, pedagogic support, pedagogic team, values and meanings qualification increase.

Lyudmila S. Podymova

*Moscow Pedagogic State University
ls.podymova@mpgu.edu*

Ol'ga Ye. Yermakova

*Voronezh State University, branch in the town of Borisoglebsk, Voronezh Region
ermakova@bsk.vsu.ru*

Experience in the implementation of the programme of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training

The article examines the experience of organisation of educational process, directed on forming of individual style of pedagogic activities. The possibility of formation of individual style of pedagogic innovative activity in the conditions of training in higher education institution through the organisation of the educational process, creating conditions for creative mastery of the basics of the profession, developing sensitivity to innovative changes, simulating the work of the teacher, involved in innovative activities. The main results of the training of future teachers for innovative activity are offered: motivational and creative orientation, learning how to solve professional problems, develop their personal and creative potential, the formation and development of professionally important personal qualities necessary for the implementation of innovation. The article reveals the possibilities of applying interactive technologies in the process of formation of individual style of pedagogic innovative activity.

Keywords: individual style, innovative activity of teachers, conditions of formation of individual style of innovative activity of teacher, interactive technologies.

Svetlana A. Nikitina

*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy
of Radiation, Chemical and Biological Defence
clear211@rambler.ru*

Upbringing female students of military higher education institution in the structure of military education

The tendency of growth of ratio of females in staff of the Armed Forces of the Russian Federation, which makes topical the organisation of their military vocational training in military higher education institutions, is noted in the article. The attention is paid to features of gender approach in the organisation of educational work with young females – military higher education institutions students. Need of a support on idea of a complementarity of contents, on idea of forms, means and technologies of upbringing in female units, need of a support on formation and development of gender culture in young females, on cultivation of femininity, is proved. The importance of training in ways of an emotional discharge, in skills of suppression of negative emotions, is described. The role of use of patronage communications for ensuring satisfaction of need for care of someone, for stimulation of interest in problems of the other, for broadcasting the positive social experience, is shown. The requirement of search and adaptation of technologies of work with young females – military higher education institutions students, requirement of their inclusion in logic of upbringing model which contains a combination of compulsoriness (submission), adaptabilities (adaptation) and requiredness (assistance), is noted.

Keywords: upbringing, teaching, education, military education, contents, forms, techniques, means, technologies, methods.

EDUCATION THEORY AND METHODOLOGY

Mariya A. Volkova

*Kostroma State Technological University
teltinor@yandex.ru*

Yelena M. Karpova

*Nekrasov Kostroma State University
elenakarpova@yandex.ru*

Using of interactive studying forms in the process of creating students competences

The article represents the problem of using of the interactive studying forms during the process of forming of student's all-cultural and professional competences. Special attention is paid to the studying imitative professional role-playing game. The game's management technique is considered in the field of studying process for students of the discipline "Economics", Bachelor degree. The article defines the list of measures – professional and all-cultural competences and explains how role-teaching professional-imitative game influences the development of students competences. The article provides methodological guides for management and arrangement of this form of activity in the studying field and also pays attention to the aspect of the adaptation of this technology for students of any other studying fields.

Keywords: education standard, interactive studying forms, role-teaching game, professional limitative game, teaching students, forming competences.

Irina Ye. Abramova

*Petrozavodsk State University, Karelia autonomy, Russia
lapucherabr@gmail.com*

Ol'ga M. Sherekhova

*Petrozavodsk State University, Karelia autonomy, Russia
olmili@mail.ru*

Yelena P. Shishmolina

*Petrozavodsk State University, Karelia autonomy, Russia
elena.shishmolina@yandex.ru*

Teaching students to speak English: foreign language anxiety

The article describes the Foreign Language Community model as the way to decrease excessive situational and individual anxiety of adult students. Methodologically, the model is based on the learner-centred approach with creativity-building tasks being one of the priorities. The results of the research show that it helps struggle with anxiety in classroom communication and public speaking.

Keywords: foreign language community model, situational and individual anxiety, public speaking, learner-centred approach.

Anatoliy A. Kachalkin

*Russian University of the Peoples' Friendship, Moscow
tavrysha@yandex.ru*

The specificity of teaching the discipline "Latin language and basics of medical terminology" at the medical faculties

The article discusses the problem of adaptation of the Latin grammar to terminology studying by medical students at the medical faculties, because the object of the discipline "Latin language and basics of terminology" is mainly professional medical terminology, and not the grammatical structures of the Latin language. The author developed and tested the method based on systematising approach to studying the discipline "Latin language and basics of terminology" at the medical faculties.

Keywords: Latin language, medical students, medical faculty, medical terminology, the term, systematising approach, lexical minimum, Latin grammar.

Alyona S. Babenko

*Nekrasov Kostroma State University
alenyababenko@yandex.ru*

Nataliya L. Margolina

*Nekrasov Kostroma State University
nmargolina@mail.ru*

Tat'yana N. Matytsina

*Nekrasov Kostroma State University
tatunja@yandex.ru*

Features of preparation of experts on scan jobs with detailed answer of the unified state examination in Maths

This article is devoted to the urgent problem of the training of experts – candidates for members of the selection committee of inspection tasks with detailed answer in Maths. The paper describes the main stages of preparation of the candidate to the subject as an expert committee, the comparative analysis of the

main requirements to the experts in Maths and other members of the subject committees. As a conclusion, we can add that can be traced more stringent coherence indicators for leading, senior and key experts in mathematics, and as a consequence, for the training of experts in mathematics should consider in more detail the methodology and consistency of the development of approaches to assessment tasks with detailed answer, and work with the criteria.

Keywords: unified state exam in Russia, expert training, job evaluation criteria with detailed response in Maths.

Sergey B. Kozyrev
Nekrasov Kostroma State University
kozyrevsb@gmail.com

Valeriy S. Sekovanov
Nekrasov Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru

Students' creative qualities formation at institutions of higher education when studying quinary Cantor set

Questions of development of creative qualities of students in the course of the solution of non-standard tasks from the field of fractal geometry are considered in this article. Methodical material is built in the form of sequence of tasks which open theoretical material which is stated in textbooks. At that, the solution of tasks repeats theoretical material with some changes (variations) which have character of insignificance, as a rule (not always, though!), rather than word for word.

Keywords: creative qualities, ideation flexibility, personality, non-standard tasks, fractal geometry, quinary Cantor set.

Malika O. Omarova
Dagestani State Pedagogic University, City of Makhachkala,
Dagestan autonomy, Russia
omarovama@yandex.ru

Hapisat A. Alizhanova
Dagestani State Pedagogic University, City of Makhachkala,
Dagestan autonomy, Russia

Omarkady M. Omarov
Dagestani State Pedagogic University, City of Makhachkala,
Dagestan autonomy, Russia
omar-kadi@yandex.ru

Design activity in system of vocational training of future pedagogues

In article modern approaches of training of pedagogues are defined, theoretical and practical aspects of formation at future pedagogues of technologo-projective abilities are considered; conditions and ways of mastering design technology and modern technologies of training. The basic principles of design activity are presented; stages of pedagogic design are allocated, mastering which allows the pedagogue to create optimum models of the organisation of educational process. For ensuring effective formation and development of design abilities, authors propose the solution: introduction in educational process of system of the technologo-projective tasks modelling the concrete practical professional situations requiring the solution in logic of pedagogic design.

Keywords: pedagogic education, pedagogic technologies, pedagogic process, design technology, pedagogic design, principles of pedagogic design.

Valeriy S. Sekovanov
Nekrasov Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru

Alyona O. Smirnova
Nekrasov Kostroma State University
aleosmir@mail.ru

Development of students' ideation flexibility when studying structure of fixed points of polynomials of a complex variable

This study is devoted to the mechanism of the development of mathematical students' ideation flexibility when studying periodic points of polynomials of a complex variable. The structure of periodic points of a polynomial for the 4th and 5th power of a complex variable is highlighted in this review. Firstly, on the basis of general theorems, we show that among the fixed points of the function, all but one are fixed repulsive points. Secondly, the cases are considered when and the structure of fixed points is set for the functions, and moreover, the proof is presented, based on the definition of a fixed point and characteristics of differential calculus. This approach aims to develop students' ideation flexibility, as it gives the opportunity to consider alternative solutions of the problem. The use of logic and creative ideation involves the application of the principle of complementarity, aimed at the development of creativity of students. There are examples where there is one fixed attracting point, and other fixed points are repulsing. There are examples when all the fixed points are repulsing. When studying this subject, in the process of creative mathematical activity, students develop alternative algorithms for the construction of various mathematical objects that provides them with ability to solve non-standard problems and positively affects the development of students' ideation flexibility.

Keywords: ideation flexibility, creativity, fixed points, repulsing and attracting fixed points, Julia sets, attracting periodic points, principle of complementarity, non-standard mathematical problem, creative mathematical activity.

SOCIAL UPBRINGING

Nadezhda Ye. Gribanova
Lipetsk State Pedagogic University
nadiyulia@mail.ru

Research into ninth-formers' moral values

The article deals with the study of modern teenagers' moral beliefs. The results show that the majority of the surveyed ninth-graders want to be good people, but their moral consciousness is a struggle of opposite desires and attitudes. There is a trend towards the predominance of altruistic values, but if we combine the "materialists" and the "undecided" in one group, it will be approximately equal to the group of "altruists". Basic life orientations of ninth-formers do not contradict traditional Russian moral values. Selflessness,

aid to the needy, friendship, marital fidelity and care of children, love of animals, patriotism take a prominent place in the value system of teenagers. However, new socio-economic conditions require adolescents to realise the need to be reliable in business and the unacceptability of enriching oneself at the expense of others. Raising legal consciousness, restriction of egoistic and hedonistic manifestations are required. It is necessary to target adolescents to a greater awareness of the dangers of drugs and alcohol, to emphasise the value of study, to eradicate rudeness. Parents and teachers should also encourage teenagers to reflect on the meaning of life.

Keywords: moral values, moral consciousness, moral upbringing, sense of life, altruism.

Aleksey V. Afanasov
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
a.afanasov@yspu.org

Inga G. Kharisova
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
i.kharisova@yspu.org

Preparation of future teachers to the patriotic upbringing of the younger generation

The main activities of pedagogic higher educational institution on training of future pedagogues for implementation of patriotic upbringing of pupils in educational organisations of different type are examined in the article. The main objectives and activities of pedagogic higher education institution by training of students for patriotic upbringing of younger generation are determined. The characteristics of elements of content of training of students for the solution of problems of patriotic upbringing, as well as means, forms and technologies which are used for this purpose, are offered.

Keywords: patriotism, patriotic upbringing, preparation of pedagogic staff, educational process organisation.

Irina V. Gerlakh
Armavir State Pedagogic University,
City of Armavir, Krasnodar Land
irina_gerlah@mail.ru

Valentina I. Spirina
Armavir State Pedagogic University,
City of Armavir, Krasnodar Land
vispirina@rambler.ru

Volunteering in the training of future pedagogues

What is in the article, are contents and mechanisms of realisation of pedagogic maintenance of volunteering of future pedagogues. Volunteering of students of the pedagogic university is presented as the means allowing to resolve the leading contradiction of professional education between an abstract subject of educational cognitive activity and real objects of future professional activity. The programme of work (model) of students' volunteer centre is in detail submitted: topicality, purpose, tasks, mechanisms of realisation, direction and instruments of work and prospect of personal growth for students volunteers; the main achievements (actions) of students volunteers in recent years are analysed.

Keywords: volunteer, volunteering, student of pedagogic higher education institution, vocational training, personal development, student's volunteer centre.

Vladimir A. Sidorkin
Academy of State Fire Prevention Service
of the Russian Ministry of Extreme Situations, Moscow
sivolodya@rambler.ru

Sergey V. Kosov
General Department of the Russian Ministry
of Extreme Situations in Kostroma
mchs_44@mail.ru

Psycho-pedagogic components forming fireproof children's behaviour

The problem of creation of psycho-pedagogic conditions of formation of readiness of students to the dangers of fire. We have analysed the works of a number of scientists in the field for the problem under study. We have proposed some solutions to the problem, based on feelings and emotional states accompanying the dangerous situation that is the core of the psychological component of the safe behaviour of children. Our article offers a combination of psychological preconditions (reliance on the emotional and sensual sphere) and pedagogic (use in the formation of situational methods) in an integrated manner to create psycho-pedagogic conditions of formation of readiness of students to the danger.

Keywords: fire safety, education of children, need in safety, formation of readiness for safe behaviour.

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Larisa A. Vacheyan
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
rafaenko@rambler.ru

Possibilities of using the audiodescription technology in correction-developing work with visually impaired children

The article reveals the troubles that occur when using of audiodescription of visual information (films, pictures, cartoons) in correctional and developing work with visually impaired children. The article deals with the concept and history of audio description in Russia. The article also discloses the potential of using of audiodescription in work with junior forms' pupils having visual impairment, determines a number of tasks, that can possibly be solved using this technology within the system of special help to the children. The article describes the different stages of working on project, and reveals the theoretical and the practical aspects of solving the problem of psychological and pedagogic accompaniment of children with visual diseases. It presents the purpose, objectives and main content of correctional and developing programmes for children with visual impairments using the technology of audiodescription of cartoons. The article shortly describes the results of our work.

Keywords: visually impaired children, rehabilitation of visually impaired people, audiodescription, correctional and developing work.

Valeriya V. Yershova
Stavropol State Pedagogic Institute
ershovavalerya@yandex.ru

Features of the formation of sensory standards for children with complex hearing and vision

The article considers the features of the psychodiagnostic studies of sensory development of children with complex hearing and sight problems; the main tasks and directions of formation of their sensory standards; and methods and means necessary for this purpose. What is analysed, are conditions, the implementation of which is required for the successful solution of tasks of formation of sensory standards for children with complex hearing and sight problems.

Keywords: sensory patterns, sensory perception, sensory operations, sensory education, auditory and visual complex disorders.

Dar'ya V. Uklonskaya
Semashko Central Clinical Hospital #2 of the Russian Railways
uklonskie@yandex.ru

Viktoriya Ye. Agayeva
Moscow City Pedagogic University
vik-2310@yandex.ru

The main directions of speech therapy for the correction of articulatory part of speech in congenital anomalies and acquired defects and deformations of maxillofacial area

This article focuses on important problem of rehabilitation of patients with defects and deformations of maxillofacial area. The experimental group consisted of children with congenital cleft lip and palate and adults with acquired defects and deformities of maxillofacial area as result of surgical treatment of malignant tumours of oral cavity. Their speech status and as well as similarities and differences in aetiology and pathogenesis of identified disorders were analysed. Severe deflection of pronunciation aspects of speech intelligibility and speech in both groups was observed. Considering pathogenesis, the process of logopaedic intervention as an integral part of comprehensive psychological and pedagogic rehabilitation was built. Based on data about the speech status of children and adults in this category, what was proposed, were basic directions of correctional work on the normalisation of pronunciation aspects of speech, which was carried out taking into account age peculiarities. The final diagnostic section confirmed the effectiveness of proposed method of correction of pronunciation in patients from this group. The conducted study allowed confirmation that the impact of speech therapy aimed at improving pronunciation for congenital and acquired defects and deformities of the maxillofacial area could be carried out by similar directions, requiring, however, consideration of particular qualities of age, structure, volume and extent of anatomical defect.

Keywords: pronunciation correction, lip and palate clefts, oral cavity organs tumours, rhinolalia, mechanical dyslalia, complex psychological and pedagogic rehabilitation.

Natal'ya A. Derevyankina
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
derevo110971@yandex.ru

Psychological peculiarities of volunteers who conduct inclusive activity

The summary results of research of psychological features of the volunteers working in inclusive camp for the families raising children with limited opportunities of health are presented in the article. Which techniques were used: Q-classification (Q-sort), Timothy Leary's questionnaire, technique of a self-assessment of mood and some states, method of expert evaluations. Tendencies to altruism and responsibility, psychotherapeutic effect of the inclusive relations concerning healthy participants of inclusion, problematical character of value judgment of efficiency of inclusion, presence of the "psychological price" of participation in inclusive relations are revealed.

Keywords: interpersonal relations, inclusion, limited opportunities of health, inclusive interaction, volunteer help.

SOCIAL WORK

Ol'ga N. Vericheva
Nekrasov Kostroma State University
overicheva@yandex.ru

Yekaterina Ye. Smirnova
Nekrasov Kostroma State University
see_79@mail.ru

Technologies of sociopedagogic maintenance of poorly transportable categories of children and youth

Theoretical and practical aspects of technologies of sociopedagogic maintenance of poorly transportable categories of children and youth is revealed in the article, its types and directions have been defined. It has been shown that technology of sociopedagogic maintenance is inter-institutional, promoting development of social and rehabilitation space, and it is focused on the identity of a child or a young person. Contents and structure of sociopedagogic maintenance of poorly transportable categories of children and youth have been examined. Stages of individual social and pedagogic support – diagnostic, ones of constructing, realisation and monitoring – have been characterised.

Keywords: social technologies, sociopedagogic maintenance technologies, children and youth poorly transportable categories.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Aleksandr M. Loshchakov
Ivanovo State University
loschakovam@rambler.ru

Aleksandr V. Pakholkov
town of Rodniki, Ivanovo Region
rodniki-mo@mail.ru

The role of social and preventive work among the rural population

This article explains the rational lack of awareness of the rural population on the preservation and promotion of health. According to the population, these are medical workers who to 40% should be the main source of information in the field of knowledge

of healthy lifestyles. What is extremely low at the moment, is the role of health professionals in carrying out work on health education: lectures, individual conversations, visual agitation, speeches, publications, speeches in the media. The work of physicians, teachers, representatives of the physical culture and sports administration on social issues is evaluated only at a satisfactory level. What is necessary, is to develop a comprehensive social and preventive programmes in rural areas.

Keywords: social and preventive work, health concept healthy, lifestyle, professionalism.

SOCIOKINETICS

Vladimir A. Kudinov
Nekrasov Kostroma State University
vkudinov@mail.ru

Teenagers' and youth's organisations historical causation

The interrelation of some social and socio-economic processes with emergence and development of children's, teenagers', junior and youth organisations is considered in the article. Possibilities of using historical experience of activity of youth and children's associations for activity of the Russian Schoolchildren's Movement, recently established in Russia, are specified.

Keywords: children's organisation, youth movement, socialisation, scouts, pioneers, history, experience.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Oleg V. Boltykov
Nekrasov Kostroma State University
boltykov@mail.ru

Views on the civil education in the heritage of Russian pedagogues of the first part of the 19th century

There are the views of native pedagogues of the 19th century before the reform of 1861 in the context of micro-historic approach as well as separate experience of their practical implementation. Besides, there are general and particular traits of the suggested content, forms and methods of children and youth education, formation of civil traits.

Keywords: education, education of person, education of citizen, civicism, youth age.

Nadezhda O. Bleikh
Hetagurov North Ossetian State University, City of Vladikavkaz
nadezhda-blejkh@rambler.ru

The state of education in the North Caucasus in the pre-revolutionary period of the early twentieth century in the context of national prophetism

The article is based on little known archival and journalistic materials; it is noted that at the turn of the 19th—20th centuries, after the serfdom abolition reform, Russia gradually turns into a pre-revolutionary power. It is proved that the revolutionary situation prevailing

in the country and in the North Caucasus directly impacts on the school system of the mountaineers, which, despite some prospects of its development, still left rather poor. Conclusions are that complete changes in the education system of the mountain peoples could occur only after the Revolution of 1917.

Keywords: North Caucasus, education system, Russian mountaineers (Ossets etc.), religious schools, new-method schools, enlightenment policy.

Ol'ga R. Lagutina
Murmansk Arctic State University
kafzo@mspu.edu.ru

From the gistory of development of theories of training to do justice to volume in drawing portraits in Russian investigations

The author of the article throws light upon different techniques of training in doing justice to volume in drawing portraits in Russia in the late 19th—20th centuries, represents the major graphic schools and trends which replaced each other, shows the Russian education of the famous masters and teachers who contributed to the theory and practice.

Keywords: fine arts, theories of teaching drawing, artistic professional education, Russian Academy of Arts, Russian textbooks for artistic schools, educational supplies and textbooks for schools and higher education institutions.

Mariya A. Chuvina
Nekrasov Kostroma State University
mariya.chuwina2014@yandex.ru

Art education in Kostroma in the first years after the 1917 revolution

The article discusses the emergence in the Russian Socialist Federative Soviet Republic of a new type of educational institution – state free art studios, occurring all over the country and in particular in Kostroma as part of a major reform in art education in the first post-revolutionary years. Kostroma state free art studios created in late 1919—early 1920 on the basis of the private art college founded by Nikolay Shlein in 1905. The article analyses the cultural situation in Kostroma and the particular circumstances, in which the decision was made to create Kostroma state free art studio. On the basis of many sources, including archival materials, the author gives information on staff composition, number and age of students, characteristics of employment in the studios: two painting schools and one, for graphic study. Kostroma state free art studios were among the search sites, experiments, and an example of impossible coexistence of opposing approaches to the teaching of artistic disciplines – the realistic and avant-garde – into the same school.

Keywords: art education, Kostroma state free studios, avant-garde, years after 1917 revolution in Russia.

Tat'yana V. Kul'nevich
Voronezh State Pedagogic University
tkulnevich@yandex.ru
Tamara A. Kozlova
Voronezh State Pedagogic University
t.dekan2010@yandex.ru

**Love as a basic pedagogic concept
of historical and cultural heritage**

Dealing with life and activity of the outstanding Voronezh poet Dmitry Venevitinov the authors examine the concept of “love” generally in the context of the actual pedagogic tasks. Medical and pedagogic heritage of the greatest surgeons of the Voronezh Region whose professional activity is based on moral values and, above all, on love to people and their job is also emphasised in the article.

Keywords: love as basic pedagogic concept, historical and cultural heritage, medical and pedagogic heritage, morality.

SCIENTIFIC LIFE

Vladimir A. Kudinov
Nekrasov Kostroma State University
vkudinov@mail.ru

**International scientific-practical conference
“Children’s and Youth Movement:
History and Modernity”**

Information on international scientific-practical conference “Children’s and Youth Movement: History and Modernity” which passed during the period from April 13 to May 19, 2016, is given in article. Meetings of the conference took place in the Russian cities of Kostroma, Barnaul, Samara, as well as in the city of Astana (Kazakhstan), and in the city of Lugansk, too. 428 people working in 14 various sections took part in its work.

Keywords: children’s movement, youth movement, history, pedagogy, experience, international conference.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09
Коптелова Наталия Геннадьевна
доктор филологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы
kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova
Nekrasov Kostroma State University
kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy’s and Fyodor Dostoyevsky’s criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
Костромского государственного
университета имени Н.А. Некрасова

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2016 – Т. 22 – № 3

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 02.08.2016.
Дата выхода в свет 30.11.2016.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 35,5.
Уч.-изд. 36,8 л.
Тираж 500 экз.
Изд. № 141.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна